



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL
PARA E POR ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Renata Gomes Camargo

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL
PARA E POR ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Renata Gomes Camargo

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Camargo, Renata Gomes

Estratégias de acessibilidade educacional para e por estudantes com altas habilidades/superdotação / Renata Gomes Camargo.-2013.

208 p.; 30cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Acessibilidade educacional 2. Altas Habilidades/Superdotação 3. Programas de Enriquecimento Extraescolar 4. Linguagem I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Renata Gomes Camargo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: re_kmargo@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL
PARA E POR ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

elaborada por
Renata Gomes Camargo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Soraia Napoleão Freitas, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Laura Ceretta Moreira, Dra. (UFPR)

Elenir Fedosse, Dra. (UFSM)

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 25 de março de 2013.

Agradecimentos

OBRIGADA...

...à Deus, Mãe Rainha Três Vezes Admirável de Schoenstatt e Nossa Senhora Aparecida, que nos momentos de maior cansaço e desmotivação, deram-me a confiança e energia para prosseguir.

...à Universidade Federal de Santa Maria, instituição onde realizei muitos sonhos e tive incontáveis oportunidades para me tornar uma pessoa melhor!

...à professora Soraia: orientadora e amiga...obrigada por todos os valiosos ensinamentos: acadêmicos, profissionais, DA VIDA, que levarei comigo sempre. Em teu nome também agradeço a todos os professores do CE que fizeram a diferença na minha formação!

...à minha “banca”: professora Nara: pela amizade e parceria, pelos ricos ensinamentos compartilhados com serenidade; professora Elenir: pela amizade, aprendi muito nas nossas maravilhosas e inesquecíveis discussões e professora Laura: pela tua atenção e disponibilidade,

... ao PIT, ao CT-VITÓRIA e ao INODAP: sem a disponibilidade e atenção dedicadas à minha pesquisa este trabalho não seria possível!

... às colegas/amigas do GPESP: pela parceria no trabalho e fora dele, com vocês eu cresci a cada dia, ano de convivência, admiro cada uma de uma forma especial, vocês foram essenciais para a concretização deste sonho!

... à todos os professores e colegas da Fonoaudiologia, que me compreenderam e sempre estiveram dispostos a me auxiliar.

... à família que Deus me presenteou: Lucas, Ary Antonio e Marilone, sem vocês seria impossível realizar os meus sonhos, obrigada por torná-los realidade! Minha inspiração e segurança, amo muito vocês!... à Vó Delsi minha companheira! ... meu amor Léo por todo carinho, compreensão, paciência e companheirismo!... aos familiares do Léo que considero meus também...à família de amigos, anjos que Deus colocou na minha vida, que me deram força, esperança e alegria em todos os momentos...

Como diria O Pequeno Príncipe “*O essencial é invisível aos olhos...*” assim espero que hoje e sempre possam sentir a gratidão e o carinho singular que sinto por cada um de vocês!

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL PARA E POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

AUTOR: RENATA GOMES CAMARGO

ORIENTADORA: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Local e Data da Defesa de Projeto: Santa Maria, 25 de março de 2013.

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) fazem parte do público-alvo da Educação Especial, que deve oferecer diferentes formas de atendimento a estas pessoas, sendo que uma dessas é o enriquecimento extraescolar. Ao analisar o panorama atual da educação no Brasil, no qual os princípios da inclusão têm sido norteadores das transformações que vêm acontecendo no sistema educacional brasileiro, considera-se importante estudar como o atendimento na forma de enriquecimento extraescolar pode contribuir para a acessibilidade educacional e acessibilidade e inclusão na escola destes estudantes. Neste sentido, teve-se por objetivo compreender as estratégias de acessibilidade educacional de estudantes com AH/SD, que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar, na perspectiva dos mesmos. A presente pesquisa justifica-se, entre outros fatores, em virtude de que a relação, Altas Habilidades/Superdotação e acessibilidade educacional, que se realizou nesta investigação não foi encontrada na procura por pesquisas e publicações precedentes (CAPES, 2012). Ainda, no fato de não ser comum encontrar referência às pessoas com AH/SD em documentos específicos norteadores da acessibilidade no nosso país. Quanto à metodologia, a pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, assumindo por procedimento metodológico, o estudo de caso e por instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada (GIL, 2010), já a apreciação dos dados foi feita através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como embasamento teórico, os estudos de Freitas e Pérez (2012), Gardner (2010, 2011), Renzulli (2004), Bakhtin (2010), Franchi (2011), dentre outros. Em termos gerais, como principal resultado, teve-se que os programas de enriquecimento extraescolar estudados desenvolvem diferentes e diversas estratégias de acessibilidade educacional voltadas para estudantes com AH/SD, que contribuem significativamente para a constituição da sua acessibilidade educacional, bem como para a sua acessibilidade e inclusão na escola, destacando-se em relação às demais, aquelas relacionadas às oportunidades e valorização da expressão das AH/SD nas diferentes linguagens.

Palavras-chave: Acessibilidade educacional. Altas Habilidades/Superdotação. Programas de Enriquecimento Extraescolar. Linguagem.

ABSTRACT

**Master's Science Dissertation
Post Graduate Program in Education
Federal University Santa Maria, RS, Brazil**

STRATEGIES OF EDUCATIONAL ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH HIGH SKILLS/GIFTEDNESS

AUTHOR: RENATA GOMES CAMARGO

ADVISER: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

Place and Date of Defense: Santa Maria, March 25th, 2013.

Students with High Skills/ Giftedness - AH / SD- are part of the target audience of Special Education that should provide different forms of care for these people, and one of these is the enrichment extraescolar. By analyze the status of education in Brazil, in which the principles of inclusion have been guiding the transformations that are happening in the Brazilian educational system, it is important to study how the attendance in the form of enrichment extraescolar can contribute to the educational accessibility and accessibility and inclusion of these students in school. In this sense, the objective was to understand the strategies of educational accessibility for students with AH/SD, that participating in Extraescolar Enrichment Programs, in view of the same. This research is justified, among other factors, by virtue of that relationship, High Skills/Gifted and educational accessibility, which was held in this investigation was not found in the demand for research and previous publications (CAPES, 2012). Still, the fact is not common to find reference to people with AH / SD in specific documents guiding accessibility in our country. Regarding the methodology, the research was based on a qualitative approach, by assuming a methodological procedure, the case study and data collection tool for the semi-structured interview (GIL, 2010), since the assessment of the data was performed by analysis of content (BARDIN, 2011). As theoretical, studies Freitas and Pérez (2012), Gardner (2010, 2011), Renzulli (2004), Bakhtin (2010), Franchi (2011), among others. In general terms, the main result was that the enrichment programs extraescolar studied and developed several different strategies focused educational accessibility for students with AH/SD, which contribute significantly to the formation of its educational accessibility, as well as for their accessibility and inclusion in school, especially in relation to others, those related to the opportunities and enhancement of expression of AH/SD in different languages.

Key-words: Educational Accessibility. High Skills/Giftedness. Extraescolar Enrichment Programs. Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes com AH/SD participantes da pesquisa.....	38
Quadro 2 – Sistematização das categorias e subcategorias.	42
Quadro 3 – Diferentes perspectivas e definições de AH/SD.	46
Quadro 4 – Reconhecimento das AH/SD pelos sujeitos desta pesquisa.	50
Quadro 5 – Relação das AH/SD com a(s) área(s) de interesse(s) dos sujeitos desta pesquisa.	58
Quadro 6 – Caracterização dos três programas de enriquecimento extraescolar estudados.....	78
Quadro 7 – A visão geral dos estudantes com AH/SD dos Programas de Enriquecimento Extraescolar desta pesquisa.	83
Quadro 8 – Espaço dos programas de enriquecimento extraescolar.....	88
Quadro 9 – Atividades e recursos materiais dos Programas de Enriquecimento Extraescolar frequentados pelos estudantes entrevistados.	105
Quadro 10 – Mapa resumido da Teoria das IM (ARMSTRONG, 2001, p.16).	115
Quadro 11 – Linguagens e inteligências múltiplas.....	127
Quadro 12 – Influência dos espaços educacionais.....	134
Quadro 13 – Aprendizagem dos estudantes com AH/SD.	140
Quadro 14 – Interlocutores privilegiados.....	149
Quadro 15 – Relação escola/programas.....	160
Quadro 16 – Reflexos gerais.	168
Quadro 17 – Reflexos nas relações interpessoais.....	175
Quadro 18 – Principais aspectos encontrados na investigação.....	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manifestações das Inteligências Múltiplas.....	55
Figura 2 – Atividades previstas no Modelo Triádico de Enriquecimento.....	68
Figura 3 – Configuração da expressão.....	144
Figura 4- Circularidade entre acessibilidade educacional e inclusão escolar	156

LISTA DE ANEXO

ANEXO A – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM	201
---	-----

LISTA DE APÊNDICE

APENDICE A – Termo de Confidencialidade.....	205
APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	206
APENDICE C – Roteiro à entrevista semiestruturada	207

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	23
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	31
2.1 Desenho do Estudo.....	31
2.2 População Alvo	35
2.3 Critérios de Inclusão e Exclusão	39
2.4 Análise dos dados	39
2.5 Aspectos Éticos.....	42
3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONHECER PARA MELHOR RECONHECER.....	45
4 COMO SE CONSTITUEM E O QUE PROPORCIONAM OS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR	63
5 ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	93
6 REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS PARA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A RELAÇÃO INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E LINGUAGEM	111
6.1 Predicados das relações interpessoais nos programas de enriquecimento extraescolar como estratégias de acessibilidade educacional para estudantes com AH/SD.....	142
7 REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA	155
8 O FIM QUE É INÍCIO	181
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXO	199
APÊNDICES	203

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, gostaria de escrever algumas linhas que justificam o meu interesse de pesquisa, ressaltando fatos da minha trajetória de vida que me trouxeram até este momento acadêmico: a realização do mestrado em Educação.

Questões sobre linguagem sempre me instigaram tanto na vida acadêmica e profissional, quanto na pessoal. Admiro as pessoas que têm um “belo” discurso, minhas professoras que interpretavam tão bem os textos, os artistas em geral, os atores e músicos, meus colegas que jogavam tão bem futebol, cada um com a sua “linguagem”, com seu “diferente modo de se expressar”. Assim, fui elaborando meu entendimento de diferentes linguagens como as formas com que cada pessoa, na sua singularidade, se expressa e comunica-se com maior efetividade.

Sempre quis me aperfeiçoar em TODAS AS LINGUAGENS POSSÍVEIS: eu queria escrever bons textos, jogar futebol na gincana da escola, aprender a cuidar das plantas como a minha avó, a tocar piano, e assim por diante. Tudo que estava ao meu alcance era feito, obviamente que algumas coisas conseguia desempenhar melhor e outras, nem tanto.

Ao ingressar no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria –UFSM, e depois nos projetos “Programa de Incentivo ao Talento -PIT-“ e “Da identificação à orientação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD-”, tive a oportunidade conhecer e dialogar através das leituras, com autores como Howard Gardner, em especial, com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2011) e Joseph Renzulli (RENZULLI, 2005, 2004), pesquisador americano dedicado às Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD.

Estes autores me ajudaram a entender a diversidade das linguagens e a compreender que cada pessoa apresenta inteligência de configuração singular. Compreendi, ainda, que algumas pessoas, as com AH/SD, têm uma capacidade superior para utilizá-la, interessar-se e expressar-se com maior frequência por uma ou outra linguagem.

Ingressei nos referidos projetos, no início do segundo ano da graduação em Educação Especial, e já sentia muitas lacunas referentes ao meu interesse pessoal em estudar linguagem, assunto que entendia e entendo, como com grande

relevância para minha atuação como professora. Então, em 2007, prestei vestibular para o Curso de Fonoaudiologia na mesma universidade, tendo por objetivo principal, naquele momento, aprofundar meus conhecimentos sobre linguagem.

Assim, ao interagir semanalmente, desde 2007, por meio de participação nos projetos para os estudantes com AH/SD, sempre observei a vontade deles de expressarem seus diferentes potenciais, e constantemente me autoquestionava: Como “estimular”, favorecer, instigar as diferentes linguagens pelas quais eles buscam comunicar-se? Em quais espaços isso é feito e quais as implicações do “não estímulo”¹ destes sujeitos?

Em 2009, também comecei a participar de outro projeto de pesquisa: “Acessibilidade na Educação”. Com isto, surgiu a reflexão sobre a relação entre Programa de Enriquecimento Extraescolar, Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar, como meio para estudar as diferentes linguagens e expressões das pessoas, nos termos de Renzulli (2004), com comportamentos/indicadores de AH/SD.

Ingressei na pós-graduação em 2011, e, hoje, afirmo que com o estudo registrado nesta dissertação, pude encontrar subsídios que trazem possíveis respostas para os meus questionamentos, surpresas e novos anseios para pesquisas posteriores.

É, agora, oportuno esclarecer alguns conceitos centrais norteadores da discussão realizada nesta investigação.

Como não poderia ser diferente, o primeiro diz respeito ao que são Altas Habilidades/Superdotação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o seguinte conceito:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

¹ Entendo por “não estímulo” quando se verifica uma situação em que a capacidade intelectual elevada das pessoas com AH/SD não é instigada e/ou potencializada, neste caso, referindo-se especificamente às ações educacionais que poderiam desempenhar este papel.

Os comportamentos/indicadores² de AH/SD geram características que são observáveis nas ações dos estudantes com AH/SD³. Alencar e Fleith (2001, p. 65-66) apontam uma série de possíveis características relacionadas aos comportamentos/indicadores de AH/SD, afirmam que o sujeito com AH/SD:

- É curioso.
- É persistente no empenho de satisfazer os seus interesses e questões.
- É crítico de si mesmo e dos outros.
- Tem senso de humor altamente desenvolvido
- Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais.
- Entende com facilidade princípios gerais.
- Tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico.
- É sensível a injustiças, tanto ao nível pessoal como social.
- É um líder em várias áreas.
- Vê relações entre ideias aparentemente diversas.

Quando se pensa nos comportamentos/indicadores de AH/SD, faz-se essencial refletir sobre a apreciação desses nos diferentes espaços educacionais frequentados pelas pessoas com AH/SD. Sendo assim, acredita-se que um item importante para a promoção e efetivação da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais⁴, como os com AH/SD, é a construção da sua Acessibilidade Educacional. Isso significa mais do que acesso a espaços educacionais, dentre estes a escola, implica também na sua participação e envolvimento no processo de aprendizagem, bem como sua permanência qualificada nestes espaços.

Pensar em acessibilidade educacional faz presente a reflexão sobre as relações interpessoais com o professor. Chagas e Fleith (2010), por meio de uma pesquisa realizada com estudantes com AH/SD, apontaram a importância dos professores na vida destes. A maioria dos participantes informou que um ou outro professor fez um diferencial na sua trajetória escolar, e que sem estes

² Optou-se por utilizar no texto deste projeto a expressão “comportamentos/indicadores” de AH/SD, por entender, com base em Virgolim (2007), que os comportamentos são reconhecidos pela sua manifestação em traços e características, logo se tornando indicadores de que uma pessoa apresenta AH/SD.

³ Uma característica que se destacou, nesta pesquisa, foi quanto à configuração da expressão nas diferentes áreas pelas quais as AH/SD podem manifestar-se, aspecto subjacente a todas as características apresentadas, a ser abordado principalmente no capítulo 6 (página).

⁴ Segundo o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) as pessoas com necessidades educacionais especiais são aquelas público-alvo da atuação da educação especial que compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

provavelmente não teriam tido o desenvolvimento que apresentavam no momento da pesquisa:

Ainda com relação aos aspectos acadêmicos, enfatizamos o papel da mediação de mentores no desenvolvimento do talento [...] Entre os adolescentes que participaram da pesquisa, 80% indicaram ter recebido influência de um mentor ou professor [...] (CHAGAS e FLEITH, 2010, p.99-100).

Em contrapartida, Camargo (2010) aponta que muitas vezes o professor pode tornar-se um desestimulador das AH/SD, por diversos fatores, dentre estes, uma dificuldade de empatia entre estudante com AH/SD e professor.

Sobre acessibilidade educacional e expressão das AH/SD, esta dissertação voltou-se à reflexão de como ela acontece e quais elementos influenciam as suas diferentes linguagens (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 2011). Partiu-se do entendimento de que existem múltiplas linguagens que se constituem em sistemas diferenciais de interação, logo, possuem diferentes meios de expressão e compreensão dos conhecimentos.

De acordo com Camargo, Dal Forno e Freitas (2010), a acessibilidade voltada para estudantes com AH/SD diz respeito à contemplação das atividades desenvolvidas e dos seus comportamentos/indicadores e características diferenciadas dos estudantes, e que isto geralmente é vivenciado em espaços extraescolares que trabalham com enriquecimento escolar. Estes espaços possibilitam aos participantes, atividades que atendam suas necessidades educacionais específicas.

Quando se pensa em diferentes configurações da acessibilidade e se volta o olhar para as pessoas com AH/SD, pode-se falar na construção de uma acessibilidade educacional que propicie melhores condições para as suas aprendizagens, ao desenvolver, dentre outras, ações que instiguem a expressão das AH/SD nas diferentes linguagens que podem assumir.

Sabe-se que Programas de Enriquecimento Extraescolar oferecem atividades educacionais direcionadas aos estudantes com AH/SD, proporcionando experiências que geralmente não são oferecidas na escola comum, que englobam conteúdos, informações, materiais e metodologias que contemplam as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como exigem profissionais

preparados para a atuação junto desses (GERSON e CARRACEDO, 2007; SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

Neste contexto, a visualização de como é possível vivenciar e explorar o potencial de estudantes com AH/SD e a eles, o que pode ser proporcionado pela participação nos espaços supramencionados (aspectos apresentados nesta dissertação), possivelmente despertará a percepção dos educadores e a organização dos espaços educacionais com novas formas de interagir com os diferentes conhecimentos exigidos para a Educação desses estudantes.

Isso concerne ações de promoção da acessibilidade educacional de estudantes com AH/SD, que trazem contribuições para a constituição da sua Inclusão Escolar e educacional, ao entender a última como mais ampla que a primeira (GARCIA, 2008), pois engloba a discussão sobre a qualidade da educação e a apreciação das singularidades das pessoas na escola e em outros espaços educativos.

Sendo assim, apresenta-se a seguinte problemática, norte da pesquisa: De que forma se constitui a acessibilidade educacional de estudantes com AH/SD em três Programas de Enriquecimento Extraescolar de três estados brasileiros, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo?

Delimitar os motivos que justificam a escolha da temática desta dissertação foi um desafio, pois envolveu a lembrança do trabalho desenvolvido durante seis anos de participação em projetos sobre as AH/SD. Também, o tempo dedicado a produções científicas e trabalho de conclusão, mas principalmente o ideal de responsabilidade investigativa, neste campo, gerado pela atuação e relações interpessoais junto a estudantes com AH/SD.

A relação que se realizou nesta investigação, qual seja, AH/SD e acessibilidade educacional, não foi encontrada em procura por pesquisas precedentes. Em busca, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (CAPES, 2012), foram localizados 302 registros na temática “acessibilidade”, no período de 2001-2012, mas nenhuma produção que abordasse acessibilidade para pessoas com AH/SD. Em procura somente pela temática “AH/SD” ou em combinação com “acessibilidade” ou com “acessibilidade educacional”, também não foi encontrada nenhuma produção.

Com esta busca, verificou-se que apesar de os estudantes com AH/SD terem necessidades educacionais especiais⁵ e se constituírem como público-alvo da Educação Especial, a acessibilidade educacional, processo importante para que a inclusão escolar aconteça, ainda é pouco discutida no âmbito da Educação Comum e da Educação Especial.

Assim, pensou-se no estudo de Programas de Enriquecimento Extraescolar, visto que tais espaços educacionais são exclusivamente organizados para estudantes com AH/SD, verificando-se na configuração desses, as interessantes e pertinentes estratégias de Acessibilidade Educacional desenvolvidas para os referidos educandos.

O objetivo geral desta dissertação foi compreender as estratégias de Acessibilidade Educacional de estudantes com AH/SD, que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar, na perspectiva dos mesmos. E por objetivos específicos:

- 1) Conhecer as características das AH/SD, a partir da percepção dos estudantes participantes desta pesquisa.
- 2) Discutir as estratégias de Acessibilidade Educacional implementadas nos três Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados.
- 3) Investigar os reflexos da participação dos estudantes com AH/SD em Programas de Enriquecimento Extraescolar para a constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão na escola.
- 4) Identificar as barreiras enfrentadas pelos estudantes desta pesquisa no que se refere à Acessibilidade Educacional nas escolas e nos Programas de Enriquecimento Extraescolar.
- 5) Destacar a importância da participação de estudantes com AH/SD em Programas de Enriquecimento Extraescolar.

Quanto à metodologia, seguiu-se a abordagem qualitativa de pesquisa; assumindo-se, por procedimento metodológico, o estudo de caso e por instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada (GIL, 2010). A apreciação dos dados foi feita através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

⁵ Segundo o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) as pessoas com necessidades educacionais especiais são aquelas público-alvo da atuação da educação especial que compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A proposta foi efetivada através da interlocução junto a 24 estudantes com AH/SD, que participam dos três Programas de Enriquecimento Extraescolar referidos anteriormente.

A propósito, esta dissertação contém cinco capítulos, aqui brevemente descritos:

- Capítulo 2: Caminhos metodológicos da investigação. Traz a descrição e detalhamento da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Optou-se por deixar o capítulo referente à metodologia no início da dissertação, pois a análise foi realizada em todos os capítulos, de forma relacional ao referencial teórico aqui adotado.

- Capítulo 3: Altas Habilidades/Superdotação por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: conhecer para melhor reconhecer. São apresentadas e discutidas diferentes concepções sobre AH/SD e é destacado o que pensam os estudantes com AH/SD sobre essa condição de serem.

- Capítulo 4: Como se constituem e o que proporcionam os Programas de Enriquecimento Extraescolar. Apresenta a dinâmica e funcionamento dos três programas estudados, bem como as experiências e vivências mais significativas dos estudantes com AH/SD que participam desses.

- Capítulo 5: Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar: aproximações e distanciamentos nas Altas Habilidades/Superdotação. Discussão acerca de documentos legais, atuação da Educação Especial e as implicações de ambos no atendimento dos estudantes com AH/SD, com foco sobre as estratégias de acessibilidade educacional desenvolvidas nos programas de enriquecimento extraescolar estudados.

- Capítulo 6: Reflexões sobre as estratégias para acessibilidade educacional de estudantes com altas habilidades/superdotação: a relação inteligências múltiplas e linguagem. Discussão sobre a relação AH/SD, linguagem e inteligências múltiplas, com foco sobre a expressão das AH/SD em diferentes linguagens e sobre a apreciação e valorização dessa como estratégia de Acessibilidade Educacional. Também abordou-se as relações interpessoais professor-estudante e estudante com AH/SD – colegas, considerando-as como essenciais na constituição da Acessibilidade Educacional e Acessibilidade e Inclusão na escola.

- Capítulo 7: Reflexos da participação de estudantes com AH/SD em Programas de Enriquecimento Extraescolar na constituição da Acessibilidade e

Inclusão na escola. Apresenta os principais reflexos da participação dos estudantes entrevistados nos Programas de Enriquecimento Extraescolar analisando-se como têm ocorrido Acessibilidade e Inclusão na escola por eles.

Portanto, conforme delineamento desta pesquisa de mestrado, buscou-se compreender as estratégias de Acessibilidade Educacional desenvolvidas em Programas de Enriquecimento Extraescolar, e ainda, como fator diferencial, a constituição da acessibilidade e inclusão dos estudantes com AH/SD na escola.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 Desenho do Estudo

Atividade fundamental da ciência, a pesquisa proporciona o questionamento das diferentes situações que se encontram nos espaços sociais e, a partir deste, torna-se fonte propulsora da atualização dos conhecimentos já existentes, bem como de possíveis benefícios para as populações estudadas.

Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2001, p. 17).

Nesse sentido, delineou-se a pesquisa proposta para a elaboração desta dissertação, tendo por foco as estratégias de Acessibilidade Educacional de pessoas com AH/SD que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar, partindo-se de uma realidade específica para compreender e discutir aspectos pertinentes à educação formal destas pessoas.

Visando contemplar os objetivos estipulados nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, pois nas suas diferentes abordagens e procedimentos metodológicos foram encontrados os subsídios necessários para efetivação da investigação pretendida.

Para Oliveira (2008) e Gil (2010), a pesquisa qualitativa é um estudo aprofundado, detalhado e explicativo do objeto escolhido para investigação, através da busca de informações legítimas, que do ponto de vista adotado para este trabalho, só pode ser alcançada por meio da escuta dos sujeitos envolvidos, pesquisados e pesquisadores.

Quanto à interpretação dos dados, os referidos autores explicaram que, deve ser realizada considerando o contexto social no qual foram coletados, assumindo uma postura que percebe a ligação/vínculo entre a realidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que não pode ser representado em números.

Ainda, Minayo (2001) complementa a definição de pesquisa qualitativa, trazendo a justificativa do uso desta na apreciação dos dados nas ciências sociais.

Cabe lembrar, que esta pesquisa deu-se no campo da Educação, no âmbito das ciências sociais, pois o seu objeto de estudo foram espaços sociais, Programas de Enriquecimento Extraescolar e Escolas, que possuem uma configuração específica, interferindo nas ações das pessoas que frequentam estes lugares:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Justifica-se esta abordagem, pois a pesquisa se constituiu através das percepções de sujeitos com comportamentos de AH/SD em relação aos espaços educacionais que frequentam.

Quanto aos objetivos, se caracterizou como pesquisa exploratória, que, segundo Gil (2010), proporciona maior envolvimento com o problema visando torná-lo explícito ou a construir hipóteses. A pesquisa exploratória compreende investigação bibliográfica; entrevistas com pessoas que tiveram vivências relacionadas ao problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão do problema.

Nesta pesquisa, foi realizado o estudo de caso da configuração pedagógica e operacional dos três Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados. O estudo de caso consiste na investigação profunda e intensiva de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento, sendo de grande importância a compreensão, na sua totalidade do assunto pesquisado (GIL, 2010). Ludke e André (1986, p. 17) explicaram ainda, que o estudo de caso:

[...] o estudo de caso se destaca por constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) foi o instrumento metodológico escolhido, que segundo Gil (2010) estrutura-se como uma lista de questões ou tópicos para serem respondidos e discutidos, que tem a função de guiar uma conversa entre entrevistador (pesquisador) e entrevistado, e tem relativa flexibilidade, pois estabelece alguns critérios a serem buscados, mas não limita-se à

fala dos participantes. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em câmera digital e MP3, visando a posterior escuta e transcrição ortográfica das mesmas, material indispensável para análise dos dados.

Cabe ressaltar as vantagens da realização de uma entrevista semiestruturada. Segue, nas palavras de Ludke e André (1986), as justificativas para a escolha deste instrumento:

[...] De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. [...] Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

[...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A relação com os entrevistados deu-se a partir da indicação dos estudantes pelas equipes dos Programas de Enriquecimento Extraescolar; a pesquisadora entrou em contato com cada um deles, agendando um horário para o encontro presencial. Este encontro era iniciado com uma conversa com os pais e/ou responsáveis para apresentação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE B), juntamente com os estudantes.

Em seguida, foi explicada, para cada um, a dinâmica da entrevista semiestruturada, que seria gravada e que os estudantes poderiam não responder ou interromper o diálogo se assim achassem pertinente.

As entrevistas tiveram uma média de duração de 40 minutos; apesar de seguir um roteiro, a conversa ultrapassava os itens em vários momentos, ampliando assim a complexidade da análise deste material.

A escuta e transcrição na íntegra de cada entrevista teve duração em média de três horas, porém, foram selecionados trechos das entrevistas para posterior análise, observando-se os objetivos propostos.

Assim, esta pesquisa objetivou a compreensão das estratégias de acessibilidade educacional de pessoas com AH/SD que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar, se constituindo em um estudo de caso que abordou as

temáticas: AH/SD, Acessibilidade Educacional, Programas de Enriquecimento Extraescolar, Inclusão Escolar e linguagem. Para tal, foram apreciadas as respostas das entrevistas semiestruturadas, com estudantes que apresentam comportamentos/indicadores de AH/SD e que frequentavam, no ano de 2012, os anos finais do Ensino Fundamental, bem como participavam de Programas de Enriquecimento Extraescolar por mais de um ano.

A realização das entrevistas foi acompanhada do levantamento de outros materiais fornecidos pelas coordenadoras dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, a saber: o projeto de extensão Programa de Incentivo ao Talento-PIT- da Universidade Federal de Santa Maria, que tem suas atividades desenvolvidas na cidade de Santa Maria/RS, o Instituto para Otimização da Aprendizagem- INODAP-, localizado em Curitiba/PR e o Centro de Educação e Difusão do Talento de Vitória – CT-VITÓRIA, localizado em Vitória/ES.

Ressalta-se que outros programas também foram convidados, porém, apenas três se disponibilizaram a participar desta investigação. Convém destacar o porquê de se ter almejado o estudo de diferentes Programas de Enriquecimento Extraescolar: identificar o que há de comum e o que há de diferente entre eles e, principalmente, compreender as consonâncias indicativas de que o trabalho desenvolvido satisfaz as necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/SD.

Assim, os Programas de Enriquecimento Extraescolar selecionados caracterizaram-se como uma amostra de conveniência, uma vez que, neste tipo de amostra o pesquisador seleciona os objetos de estudo a que tem acesso, fazendo a inferência de que estes possam representar um contexto mais amplo. Amostras de conveniência são frequentemente utilizadas em estudos exploratórios qualitativos como este (GIL, 2010).

O primeiro é um projeto de extensão universitária, o segundo é uma instituição particular caracterizada na sua constituição jurídica como uma Organização não Governamental – ONG e o último é uma instituição governamental.

A busca de fontes documentais junto às coordenadoras dos três Programas de Enriquecimento Extraescolar visou identificar os eixos comuns dos programas, pois, para além dos diferentes referenciais teóricos que orientam as práticas desenvolvidas nestes espaços educacionais, o objetivo de todos é o mesmo:

promover ações que proporcionem aos estudantes com AH/SD o desenvolvimento e aproveitamento do seu potencial.

As informações coletadas em cada programa foram revisadas pelas coordenadoras com a finalidade de conferir maior fidedignidade aos dados.

2.2 População Alvo

O público alvo desta pesquisa, já indicados nas considerações iniciais desta dissertação, são estudantes com AH/SD. Apresentam-se no Quadro 1 os 24 estudantes com comportamentos/indicadores de AH/SD, explicitando-se suas áreas de interesse e trajetórias relacionadas à condição de apresentarem comportamentos/indicadores de AH/SD.

Antes, porém, convém esclarecer que a pesquisa foi realizada com base na Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2011), que apresenta oito inteligências diferentes, observadas na realização da investigação, sendo que uma ou mais, estarão em maior destaque nos estudantes participantes. Cabe retomar as oito inteligências descritas por Gardner (1994): Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Espacial, Musical, Intrapessoal, Interpessoal e Naturalista, sendo que todas as inteligências citadas por Gardner (1994, 2011) foram evidenciadas nos estudantes público-alvo da pesquisa. Segue o quadro 1 que contém a caracterização dos estudantes participantes da pesquisa:

SUJEITO	IDADE	ANO/SÉRIE	SEXO	D/N	IDENTIFICAÇÃO ⁶	ÁREA(S) DE INTERESSE ⁷	PRINCIPAL(IS) INTELIGENCIA(S) ASSOCIADA(S) ⁸	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA
A	12 anos	8º ano	M	31/08/1999	Os pais procuraram o atendimento.	Ciências, matemática, geografia e história.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal.	1 ano
B	14 anos	9º ano	F	22/04/1998	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Artes cênicas.	Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Intrapessoal, Interpessoal.	5 anos
C	13 anos	8º ano	M	26/02/1999	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Música, computação, informática.	Lógico-matemática, Espacial, Musical, Intrapessoal.	2 anos
D	13 anos	9º ano	F	28/06/1998	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Ciências, principalmente Física, Inglês.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Espacial, Intrapessoal, Naturalista.	4 anos
E	11 anos	6º ano	M	22/05/2001	Os pais procuraram o atendimento.	Artes, principalmente desenho.	Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Musical, Intrapessoal, Interpessoal.	1 ano
F	14 anos	9º ano	M	03/04/1998	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Artes, principalmente desenho.	Cinestésico-corporal, Espacial, Intrapessoal.	4 anos
G	11 anos	6º ano	M	26/02/2001	Os pais procuraram o atendimento.	Ciências, principalmente química.	Lógico-matemática, Espacial, Musical.	3 anos.

continua

⁶ Processo/meio pelo qual os estudantes tiveram acesso à participação no Programa de Enriquecimento Extraescolar.

⁷ As áreas de interesse citadas no quadro foram àquelas informadas pelos estudantes com AH/SD, que por vezes diferiram dos dados coletados sobre eles, junto aos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Fez-se opção por apresentar ambos os dados, no quadro, por se acreditar que com o tempo de participação dos estudantes nos programas, a(s) área(s) de interesse apontadas nos dados já referidos poderiam mudar.

⁸ A partir das áreas de interesse informadas pelos estudantes a pesquisadora inferiu as inteligências múltiplas associadas às essas.

SUJEITO	IDADE	ANO/ SÉRIE	SEXO	D/N	IDENTIFICAÇÃO ⁶	ÁREA(S) DE INTERESSE ⁷	PRINCIPAL(IS) INTELIGENCIA(S) ASSOCIADA(S) ⁸	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA
H	14 anos	7º ano	M	18/12/1997	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Artes, principalmente artes plásticas.	Cinestésico-corporal, Espacial, Intrapessoal, Interpessoal.	2 anos
I	10 anos	6º ano	M	23/10/2001	A irmã procurou o atendimento.	“Trem”.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Espacial.	1 ano
J	10 anos	6º ano	M	02/11/2001	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Cinema.	Linguística ou verbal, Intrapessoal, interpessoal.	2 anos
K	13 anos	9º ano	F	07/11/1998	Os pais procuraram o atendimento.	Inglês, música, matemática.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Musical, Intrapessoal.	3 anos
L	13 anos	8º ano	F	10/06/1999	A avó procurou o atendimento.	Desenho, pintura, artes e comunicação.	Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Espacial, Intrapessoal.	7 anos
M	10 anos	6º ano	M	18/06/2002	Indicação de professor.	Artes.	Cinestésico-corporal, Espacial.	1 ano
N	14 anos	8º ano	M	23/01/1998	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	História e língua.	Linguística ou verbal.	3 anos
O	13 anos	8º ano	F	30/07/1999	Os pais procuraram o atendimento.	História, geografia, química e português.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Intrapessoal.	7 anos
P	13 anos	8º ano	M	22/01/1999	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Matemática e inglês.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Intrapessoal.	3 anos
	13	8º anos	F	05/10/1998	Indicação de professor, com	Música, inglês,	Linguística ou verbal,	2 anos

SUJEITO	IDADE	ANO/SÉRIE	SEXO	D/N	IDENTIFICAÇÃO ⁶	ÁREA(S) DE INTERESSE ⁷	PRINCIPAL(IS) INTELIGENCIA(S) ASSOCIADA(S) ⁸	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA
Q	anos				orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	anatomia e moda.	Espacial, Musical, Intrapessoal.	
R	13 anos	8º ano	F	17/07/1999	Os pais procuraram o atendimento.	Naturalidade, extra social, violino, teatro.	Linguística ou verbal, Cinestésico-corporal, Musical, Interpessoal e Naturalista.	2 anos
S	11 anos	6º ano	M	16/02/2001	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Tecnologia, computação e eletrônica, futebol.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Espacial, Interpessoal.	2 anos
T	12 anos	7º ano	F	28/04/2000	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Música, computador, informática, inglês e geografia.	Lógico-matemática, Linguística ou verbal, Musical, Espacial.	3 anos
U	15 anos	8º ano	M	23/02/1997	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Robótica e mecânica.	Lógico-matemática, Cinestésico-corporal, Espacial, Interpessoal.	5 anos
V	14 anos	8º ano	F	02/06/1998	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Judô.	Cinestésico-corporal, intrapessoal, intrapessoal.	2 anos
W	12 anos	8º ano	M	09/10/1999	Indicação de professor, com orientações recebidas do programa de enriquecimento extraescolar.	Música, Educação Física e Ciências.	Musical, Cinestésico-corporal, Lógico-matemática, Interpessoal, Espacial.	2 anos e 6 meses
X	12 anos	7º ano	F	09/10/1999	O irmão a indicou para o atendimento.	Artes, ciências e matemática.	Espacial, lógico-matemática, cinestésico-corporal	2 anos

Quadro 1 – Caracterização dos estudantes com AH/SD participantes da pesquisa.

Elaborado pela pesquisadora

2.3 Critérios de Inclusão e Exclusão

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão de sujeitos para participação da pesquisa, foram observados os seguintes itens: estudantes que participam em Programa de Enriquecimento Extraescolar, por apresentar AH/SD; tempo de participação no referido programa; ano escolar que estava frequentando; inteligências identificadas como relacionadas ao comportamento/indicador de AH/SD.

A idade não consistiu em um critério de inclusão ou exclusão, mas é válido informar que a faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa foi de 10 a 15 anos. Quanto ao tempo, o estudante deveria estar participando por, no mínimo, um ano do programa de enriquecimento extraescolar e cursando os anos finais do Ensino Fundamental.

Estes critérios foram assim definidos pela motivação relativa ao entendimento de que já possuem uma trajetória escolar significativa e no Programa de Enriquecimento Extraescolar, qualificando os dados coletados. O critério inteligência (s) identificada(s) no estudante, já foi explicado quando de caracterização da população.

2.4 Análise dos dados

A análise seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, assim definida:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Esta técnica de análise é largamente utilizada no âmbito das pesquisas qualitativas, sua função principal diz respeito à exploração propulsora a descobertas no campo de estudo que se propõe abordar, à elaboração de questões e de

afirmações provisórias (BARDIN, 2011, p. 35). Logo, ao utilizá-la, qualificou-se a execução desta pesquisa. Isto porque a relação estudada, Acessibilidade Educacional e Programas de Enriquecimento Extraescolar para estudantes com AH/SD, não foi ainda discutida, tendo sido pertinente buscar os subsídios necessários (exploração) para a elaboração de conteúdo científico (afirmação) sobre a mesma.

As entrevistas foram abordadas por meio de análise transversal sintética, que se subdivide em dois níveis: A decifração estrutural e a transversalidade temática. A decifração estrutural implica em buscar os dados para a pesquisa a partir da compreensão do interior da fala da pessoa entrevistada. Isso exige do pesquisador que, a cada nova apreciação, desfaça as impressões das análises anteriores para ter uma visão quase totalmente neutra sobre o conteúdo da entrevista analisada no momento (BARDIN, 2011).

Em um segundo momento, fez-se a análise do conteúdo abordado de forma a encontrar os temas subjacentes à fala do entrevistado que, em alguns momentos, aparecem de forma explícita e, em outros, não. Este segundo momento da apreciação, Bardin (2011) chama de transversalidade temática.

Bardin (2011, p.97) explica o estudo com entrevistas, segundo a técnica de Análise de Conteúdo:

Tal como numa tela com urdidura e trama, os assuntos aparecem e depois reaparecem em pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se procura. O processo de análise transversal sintética consiste em destruir, com tesoura e cola (ou tratamento de um texto), este pequeno jogo do eixo do espírito, mas, aquando da decifração estrutural, é muito instrutivo referenciá-lo.

Após a análise transversal sintética, elegeu-se as categorias de análise a partir dos elementos de significação presentes nas respostas dos estudantes aos questionamentos da entrevista semiestruturada. Isso foi feito respeitando-se os objetivos propostos na pesquisa; foram elaborados quadros para apresentação dos dados e ao final do estudo dos dados, organizou-se um quadro síntese dos resultados obtidos, o qual se encontra nas considerações finais desta dissertação. Em outras palavras, tentou-se:

[...] a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis funcionando segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses (BARDIN, 2011, p. 129).

Nos sentido acima, a análise de conteúdo por categorias, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201), possibilitou a interpretação dos resultados. A apreciação temática pode e foi realizada “a partir das significações que a mensagem fornece” (BARDIN, 2011, p.167), seguindo as inquietações investigativas/questionamentos: Quais os temas, os assuntos, os conteúdos que estão presentes nas mensagens dos estudantes com AH/SD entrevistados?

Cabe ressaltar a observância e a contemplação na análise dos dados ao fato que:

[...] os conteúdos encontrados estão ligados a outra coisa, ou seja, os códigos que contem, suportam e estruturam estas significações, ou então, às significações “segundas” que as primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos esses sentidos segundos que movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro (BARDIN, 2011, p. 167).

A referida observância realizou-se principalmente por meio da relação entre o estudo dos dados e o referencial teórico usado nesta dissertação, bem como por meio da geração de novas inferências sobre as mensagens contidas nas respostas à entrevista semiestruturada. A análise foi realizada ao longo da dissertação, logo não está separada em um capítulo exclusivo de resultados e/ou discussão.

Para estudar o material verbal coletado, foram organizadas as categorias e subcategorias em quadros categoriais “privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas” (BARDIN, 2011, p. 95).

Inicialmente, fragmentou-se o conteúdo das entrevistas nos quadros de análise (BARDIN, 2011), para após reconstruí-lo na apreciação de dados, discutindo-os e contemplando os objetivos previstos nesta pesquisa.

As categorias e subcategorias foram organizadas com base nas respostas a determinados questionamentos da entrevista, passando por uma seleção das informações mais relevantes para análise.

Sendo assim, as categorias, as subcategorias e suas respectivas temáticas constituíram-se em:

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES
I: Características das AH/SD.	I: Reconhecimento das AH/SD	1 e 15
	II: Relação das AH/SD com as áreas de interesse	2 e 3
	III: Aprendizagem dos estudantes com AH/SD	12, 13 e 14
II: Estratégias de acessibilidade I	I: A visão geral dos estudantes com AH/SD dos programas de enriquecimento extraescolar	17
	II: Espaço dos programas de enriquecimento extraescolar	18 e 12
	III: Atividades e recursos materiais	19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25
III: Estratégias de acessibilidade II	I: Linguagens e inteligências múltiplas	4, 5, 6, 9, 10 e 11
	II: Influência dos espaços educacionais	7 e 8
	III: Interlocutores privilegiados ⁹	26, 28 e 32
IV: Reflexos da participação em Programas de Enriquecimento Extraescolar	I: Relação escola/programas	16 e 34
	II: Reflexos nas relações interpessoais	27, 29, 30, 31
	III: Reflexos gerais.	33, 34, 35, 36, 37, 38 e 39

Quadro 2 – Sistematização das categorias e subcategorias.

Elaborado pela pesquisadora.

2.5 Aspectos Éticos

Após a apresentação da pesquisa, com atenção especial para os critérios de seleção dos participantes, foi solicitado aos (as) coordenadores (as) dos Programas de Enriquecimento Extraescolar envolvidos na pesquisa, que indicassem os estudantes para realização da entrevista, aos quais foi feito o convite para participar da pesquisa, conforme os critérios de inclusão e exclusão já referenciados.

⁹ Termo utilizado com base em Bakhtin (2010) e Fedosse (2000).

Depois de convite aceito, foi disponibilizado a eles e aos seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE- (APÊNDICE 3), documento que contém as informações pertinentes quanto aos riscos e benefícios da pesquisa, autonomia do sujeito, assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações. A propósito, todos os participantes assinaram o TCLE, aceitando participar da pesquisa, bem como encontra-se anexo (APÊNDICE B) o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE A).

3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONHECER PARA MELHOR RECONHECER

O que é afinal Altas Habilidades/Superdotação?

A resposta é que ainda não existe um consenso do conceito/da definição de AH/SD, como apontam Nakano e Siqueira (2012), apenas indicativos que ajudam a refletir sobre os comportamentos/indicadores e características apresentados por pessoas com AH/SD e/ou tentativas de explicar o alto funcionamento do intelecto humano em uma ou mais áreas específicas.

Partindo de estudos atuais sobre as AH/SD que dão embasamento teórico à discussão proposta para este capítulo, desenvolveu-se a reflexão que segue, com destaque à análise do que pensam os estudantes com AH/SD participantes desta pesquisa. Fez-se assim porque acredita-se que, antes de focar na investigação das estratégias de Acessibilidade Educacional, é essencial pensar nas pessoas para as quais estas se direcionam.

Visando esclarecer esta reflexão, foi elaborado o Quadro 3, apresentado na sequência, com conceitos chaves que aparecem na definição das AH/SD. Isto, para entender os diferentes olhares que proporcionam o entendimento das pessoas com AH/SD, como também, em virtude dos diferentes programas estudados partirem de perspectivas teóricas e conceitualizações diferenciadas:

TALENTO	DOTAÇÃO	SUPERDOTAÇÃO	ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO
<p>“Notável superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas” (GUENTHER, 2008, p.33).</p>	<p>Posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas. (GUENTHER, 2008, p.33)</p>	<p>A superdotação é identificada através da interação/intersecção entre uma tríade de comportamentos, relacionados simultaneamente, porém passível de diferentes intensidades de apresentação, ao sofrer influência do ambiente. São eles: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (REZULLI, 2004, 2012).</p>	<p>“No Brasil, é adotado o termos altas habilidades/ Superdotação. O termo altas habilidades dá maior ênfase ao desempenho do que as características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997)” (CHAGAS, 2007, p. 15).</p>

Quadro 3 – Diferentes perspectivas e definições de AH/SD.

Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o quadro, pode-se perceber que talento e alta habilidade podem ser entendidos como conceitos similares, pois ambos apontam para uma destreza superior no desenvolvimento de atividades relacionadas a uma ou mais áreas. Apesar de se referir somente a talento, Guenther (2008), explica ambos conceitos, uma vez que talento, nada mais é do que uma habilidade bem desenvolvida, em outras palavras, uma alta habilidade.

Talentos representam o que é expresso em desempenho, ou resultado do processo de desenvolvimento daquele talento. Um talento emerge progressivamente pela transformação de aptidão elevada em características e habilidades bem treinadas, e sistematicamente desenvolvidas, em um campo determinado de atividade humana (GUENTHER, 2008, p. 34).

Quanto à dotação e superdotação, ambos os conceitos asseveram que a pessoa tem uma habilidade/potencial intelectual superior, porém o segundo considera a importância da influência do ambiente na manifestação deste, e o primeiro conceito somente as características biológicas/hereditárias (METTRAU e REIS, 2007). “Desta forma, um determinado indivíduo poderia ser considerado superdotado em uma determinada situação e não em outra” (ALENCAR e FLEITH,

2001, p. 58). Ao contrário, a concepção de dotação é contemplada na seguinte afirmação:

Predisposições, aptidões, atributos presentes na carga genética são amplamente determinados no momento da concepção –também por acaso– e até o momento, com todo avanço da ciência [...] Não há nada que a Educação possa fazer para modificar o plano genético, uma vez constituído [...] (GUENTHER, 2006, p. 25).

Já ao analisar o conceito de superdotação, o mesmo pode ser definido por comportamentos/indicadores, uma vez que indica relatividade, sendo assim, não se pode negar que a pessoa é superdotada, mas os comportamentos relacionados podem estar mais ou menos aparentes dependendo da situação vivenciada.

Altas Habilidades/Superdotação combinam todos os elementos anteriores, pois o conceito atual traz a afirmação que uma pessoa com habilidade/potencial intelectual superior, possivelmente terá um excelente desempenho nas atividades desenvolvidas, relativa à(s) área(s) a(s) qual (is) seu potencial está mais associado. Então, “[...] o entendimento de que as altas habilidades se relacionam tanto com o desempenho demonstrado quanto com a potencialidade em vir a demonstrar um notável desempenho [...]” (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

Este último conceito é o que embasou o estudo realizado nesta dissertação, entendendo também que este, especialmente pela presença da barra (/) entre Altas Habilidades e Superdotação, trazendo a conotação que estes são sinônimos e ao mesmo tempo complementares. Assim, está muito próximo do conceito de superdotação de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), sendo considerados como similares. Nesta dissertação é adotada a conotação de AH/SD. A propósito, o conceito de Altas Habilidades/Superdotação é adotado no Brasil, sendo que desde a publicação da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica adota-se este termo no país.

Após este diálogo com os conceitos relacionados às AH/SD, interessa ressaltar que, apesar dos distanciamentos e oposições na definição de quem é a pessoa com AH/SD, o indicador habilidade/potencial intelectual elevado em uma ou mais área(s), que aparece como consonante nas diferentes perspectivas teóricas é ponto agregador e promotor da identificação e reconhecimento dos estudantes com que se diferenciam da média.

Neste sentido, Chacon e Paulino (2011), através da realização de uma pesquisa bibliográfica, apontam que, no âmbito dos estudos realizados em neurociências relacionado às AH/SD, as diferentes terminologias indicam que o fenômeno é visto como único e resultante do funcionamento diferenciado do cérebro das pessoas com AH/SD em todas as conceituações. Referem algumas terminologias relacionadas, como precoce e prodígio e as apontam como merecedoras de estudos diferenciais.

Traz-se, no Quadro 4, a questão da conceituação das AH/SD do ponto de vista dos estudantes entrevistados nesta pesquisa. Apresentam-se, assim, a Categoria I: Características das AH/SD e a Subcategoria I: Reconhecimento das AH/SD, que traz a percepção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a conceituação das AH/SD:

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
A	“Uma facilidade que a gente tem”.
B	“Pra mim é uma pessoa que tem mais assim, não é capacidade, porque todo mundo é capaz de várias coisas, mas eu acho que é um pouco mais, tu tem um raciocínio lógico mais rápido que os outros, mas não que seja diferente em alguma coisa [...] A mais criativa mesmo que eu já fiz foi a minha tabela periódica, que eu fiz ela toda com metal sabe [...] eu usei bolinha de isopor e aramezinho em volta.”
C	“Acho que é ter capacidade de raciocinar rápido. [...] Acho que quando eu criei o joguinho do computador [...] eu faço pra mim mesmo.”
D	“Acho que todo mundo tem uma coisa que sabe fazer bem assim, é alta habilidade, talento, é uma pessoa que tem muita facilidade, que tem um talento numa área. [...] Era, o protótipo como é uma coisa pequena não tem robô, ele capta já, se começa uma queimada bem pequenininha, são sensores espalhados na floresta, eles já captam, aí sensor como todo mundo sabe manda sinal [...] lá pro departamento [...] Eu imaginava tudo, porque pra mim, acho que tudo que você faz você procura é o melhor, não o perfeito o melhor.”
E	“Olha minha mãe fez pós nisso, ela sabe bastante [...] acho que é uma coisa que deixa a criança um pouco mais pra frente, nos estudos [...] eu não fiz, mas eu vou fazer, é uma historia em quadrinhos que eu acabei de fazer um roteiro de cinco páginas, frente e verso, sobre um jogo de Playstation [...]”
F	“Não tenho ideia assim da definição.[...] o desenho de um “Fusca” [...] que eu acho que é o desenho que eu mais tentei detalhar, né pra chegar ao real, logicamente que não ficou tão assim, pelo menos eu tentei, eu achei foi o que mais buscou a realidade.”

continua

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
G	“Tipo, escutar uma música no rádio e aprender a tocar ela só de ouvido. [...] Aquela invenção foi muito massa, fazer um carrinho de oito rodas, peguei eu tinha dois carrinho de controle remoto, e peguei só um controle, ficou que nem um trenzinho andando [...].”
H	“Bom, talento vem desde cedo [...]aí chega na escola um indivíduo que tem assim um centro[...] invenção são as coisa que eu pego na rua, madeiras, é, pedaços de portas que eu transformo, pinto de branco primeiro e vo pintando tipo tela, eu não tenho muito dinheiro, e esses material de arte são muito caro[...]”
I	“Pra mim é ser mais inteligente que os os outros, os outros não sei o que que é. [...] Trem voador, eu pensei assim, botar a locomotiva, botar uns coisinha de foguete pequeno assim, tava pensando em desenvolver um motorzinho elétrico ou um motor de foguete de verdade[...] só que tem que ter um trilho que atraia, com uma força magnética, pensei até em um tipo de trem que seja mais leve, porque ele está sobre os trilhos.”
J	“É divertido ter altas habilidades, ser como outras pessoas [...] são diferentes só. [...] A base de lançamento de foguete, eu usei tudo em casa [...] Foi construir coisas, materiais, eu adoro construir.”
K	“Eu não sei porque eu nunca convivi sem, mas sei lá é tranquilo, às vezes você tem mais facilidade em outras coisas. [...] O meu projeto de lei quando eu tinha uns seis anos, a minha mãe tipo ela é advogada, então sempre escutei muito [...] essas coisa de lei [...]fiz uma leizinha, acho que sobre alguma coisa da minha casa [...].”
L	“Tipo pessoas que tem uma melhor habilidade em, mais como se diz, no convívio, com uma habilidade, tipo pintura, desenho, ou nas áreas da escola.[...] eu fiz um quadro que é um alcezinho assim, que era o alce assim no meio da grama, não era bem grama era mais um matão assim alto, e só tinha a cabeça dele.”
M	“Pessoas que tem altas habilidades em algumas coisas e em outras não tanto.[...] daí eu vi um cara brasileiro que ia fazer um filme com um velhinho, daí até que surgiu, daí eu fiz um e fui inventar mais coisas [...].”
N	“Querer saber um pouco mais das coisas, se interessar mais. [...] Na escola tinha que fazer uma célula comestível muito maior, daí a gente pegou o bolo, abriu o bolo, e começou a enfeitar, detalhar, não ficou o melhor da série, mas eu gostei muito do trabalho.”
O	“Eu acho que assim por conta da superdotação eu tenho facilidade em fazer textos, aprender com mais facilidade [...] Quando precisa ser criativa eu nunca consigo ser, a minha mãe disse esses dias que eu fui super criativa fazendo um trabalho [...] a gente lia um livro e precisava representar uma cena desse livro com objetos recicláveis e eu fiz uma cena que ele tava numa corda bamba, e eu usei é fósforo queimado pra fazer sapatilhas, as mãos na corda bamba, botões[...]”
P	“São pessoas que tem facilidade em determinadas matérias ou em geral também, aí ela se especializa em determinada área.[...] seria uma bicicleta que tem a bateria, só que daí você pedala e vai recarregando a bateria, e dai quando você cansar você vai poder utilizar, ela vai ser bem melhor, você pode trocar os carros facilmente por esta bicicleta [...]”

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA I	RECONHECIMENTO DAS AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
Q	“É uma coisa que a pessoa sabe fazer bem, que ela tem um talento, tem um jeito de fazer. [...] Que coisa, reciclar papel, eu achei bem criativo [...] Eu fiz um quadro bem bonitinho, era uma flor gigante, aquele dia eu tava bem, eu resolvi fazer uma flor com o fundo preto toda colorida porque o preto destaca mais, não foi por eu gostar mais de preto [...] também fazer biscoit, eu já fiz biscoit, e também colar de missanga, essas coisa, legalzinho de fazer, exigia muito da sua criatividade, caraca pouca coisa que eu fiz[...].”
R	“É uma pessoa que tem certa habilidade, pode ser lógica, pode ser social, pode ser natural, pode ser musical, não lembro todas, e tem acima no normal uma habilidade né, então uma pessoa superdotada não precisa ser bom em tudo, não é aquela pessoa inteligente, que sabe tudo, tira dez em todas as provas, é a pessoa que sabe mas não necessariamente demonstra. [...] Eu fiz uma receita uma vez, é uma banana com uma caldinha de chocolate, marshmellow [...]”
S	“Tipo acho que é alguém que se destaca assim [...] foi eu e o meu amigo, a gente tava jogando junto, aí era como se a gente tivesse um forte, que a gente começa pelas lateral fazendo uma torre assim, depois a gente tem que fechar em cima [...]”
T	“[...] acho que é uma pessoa com aprendizagem mais rápida. [...] Foi na aula de inglês, a gente montou a maquete de uma casa, daí a gente tinha que botar todas as partes da casa [...]”
U	“[...] a pessoa tem uma inteligência e pode usar ela para o bem, pra mim é isso superdotação, altas habilidades, usar ela para o bem. [...] Bom, eu entendo que a gente tá sempre crescendo [...] Bom, eu não faço muitas invenções assim não, mas igual, a gente foi pra um campeonato, pô a gente ganhou o primeiro lugar aqui no estado, segundo lugar mundial [...] Esse robô era pra ele seguir metas, a você vai ter que subir aqui e descer, ter que fazer curvas, entendeu? Usar sensores, tudo milimetrado, com uma linha preta no chão, seguir a linha, desviar de uma pedra, pegar pessoa trazer, vitimas entendeu? [...]”
V	“É o que o jovem vai pensando conforme o tempo, [...] tem o tempo que pensa no que você gosta no que você não gosta. [...] Cada pessoa tem o seu jeito de expressar, cada fase da nossa vida, criança, jovem e velho, desperta algo em você, não adianta você falar “ai, queria tanto cantar” mas a sua voz não é aquilo né, mas você tem outra habilidade que vai despertar em você, e aí sim. [...] Foi a minha ultima luta, eu já tava planejando ela, a minha adversária, a gente tem que prestar atenção na nossa adversária, estudar ela, primeira adversaria que eu estudei, estudei, estudei, aí cheguei no ponto final, aquele ponto exato, aquele ponto que a gente olha e fala é esse, que eu treinei os golpe dela, que acabei ganhando e acabei ganhando a passagem pro Rio Grande do Sul [...]”
W	“A pessoa se destacar das outras, buscar mais conhecimentos. [...] Bá, não sou muito de criatividade, uma paisagem que eu fiz uma vez, o pôr do sol [...]”
X	“A eu não sei explicar assim, é uma pessoa que sabe ver as coisa melhor, fazer mais rápido. [...] Em artes, no desenho da garrafa, das asas assim, ficou bem bonito, ficou bem detalhado [...] pediu pra gente desenhar uma garrafa daquele tipo e detalhes em volta, a maioria dos meus colegas desenhou flores, e eu quis inventar outra coisa assim.”

Quadro 4 – Reconhecimento das AH/SD pelos sujeitos desta pesquisa.

Elaborado pela pesquisadora.

Apesar das perguntas terem sido direcionadas, de maneira geral, às AH/SD, todos os estudantes incluíram-se como “parte” da resposta. Ao fazer isso, demonstraram o seu entendimento sobre a temática, logo o seu reconhecimento no âmbito daquilo que diz respeito a sua singularidade combinada aos comportamentos de AH/SD, trazendo as afirmações no sentido de “é assim que acontece comigo”, abordando as AH/SD como algo pertencente a sua caracterização subjetiva, em outras palavras, a algo particular que os constitui.

Elementos de todos os conceitos, apresentados no Quadro 3, são verificados nas falas dos estudantes, especialmente quanto ao consenso percebido nos diferentes termos estudados, de que as pessoas com AH/SD possuem um potencial superior em uma ou mais áreas do conhecimento.

É recorrente nas falas dos estudantes a necessidade de mostrar que o fato de apresentarem AH/SD não os deve distanciar das outras pessoas, mas que é algo que faz parte deles e proporciona que desenvolvam suas atividades de uma maneira diferente da maioria. Por vezes, até negam seus comportamentos/indicadores de AH/SD, buscando assim se aproximarem dos outros. O que se sabe sobre isso, é que tais atitudes dificultam a identificação dos estudantes com AH/SD, podendo mascarar o seu reconhecimento, impossibilitando que sejam dados os devidos encaminhamentos, de acordo com as demandas educacionais e sócio emocionais que podem apresentar.

O senso ético, a preocupação com o meio ambiente, o perfeccionismo, a facilidade para aprendizagem são as características que se destacam nas falas dos estudantes, confirmando o que a literatura (CHAGAS e FLEITH, 2010; ALENCAR, e FLEITH, 2001; FLEITH et al., 2007) já aponta como predicados comuns às pessoas com AH/SD.

Estas características provocam a reflexão de como essas podem ser incentivadas nos diferentes espaços educacionais que estes estudantes frequentam. Que sejam instigados a pensar em projetos, produtos, criações, que possam estar sendo efetivados na realidade a que pertencem, como propõe Renzulli (2005) e, especialmente, Armstrong (2001), Fleith (2007) e Gardner et al. (2010), através de exemplos como: criação de projetos de jardinagem e horta na escola, círculos de debates para reflexão e propostas sobre os êxitos e dificuldades enfrentadas coletivamente na escola, elaboração de um jornal informativo na escola e/ou grupos/associações a que possam pertencer.

Bastante interessante destacar que alguns estudantes (J, N, R e T) consideraram as suas invenções, atividades e/ou produções como as mais criativas, aquelas que, em um primeiro momento, não parecem ter ligação com suas áreas de maior interesse, que serão identificadas na Subcategoria II da Categoria I (Quadro 5). Porém, ao se pensar nos conceitos de habilidade acadêmica e produtivo-criativo de Renzulli (2005, 2004), verificou-se que, nesta classificação mais ampla, a referida ligação pode ser identificada.

Os estudos de Renzulli (2005) revelam que os comportamentos dos Três Anéis de Superdotação ou as AH/SD podem manifestar-se em duas formas essenciais: habilidades gerais e habilidades específicas.

As habilidades gerais são aquelas que se aplicam em todos os campos (como, por exemplo, a inteligência geral) ou a domínios mais abrangentes (como, por exemplo, habilidade verbal aplicada a várias dimensões da área da linguagem), enquanto que as habilidades específicas são referentes à habilidade de adquirir saberes ou técnicas, ou a habilidade de realizar uma ou mais atividades especializadas. São evidenciadas na destreza de aplicar várias combinações das habilidades gerais, a uma ou mais áreas específicas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, ciências, liderança, matemática, música, etc. (RENZULLI, 2005).

Conhecer, para melhor reconhecer, é essencial na constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD. Apesar de que muito dos dados encontrados nas falas dos estudantes desta pesquisa serem recorrentes na literatura, estes achados fazem parte de uma atualização daquilo que auxilia a pensar e sistematizar a identificação das pessoas com AH/SD, bem como da constituição da sua Acessibilidade Educacional, podendo ser retomados para reflexão e implementação de estratégias educacionais pertinentes às situações e demandas específicas.

Será demonstrado, nos capítulos posteriores desta investigação, a importância destas falas sem desconsiderar a importância de um embasamento teórico definido e no qual se acredita nas orientações para atuação. Acima de perspectivas teóricas observadas, está a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com AH/SD. Logo, buscou-se, nos diferentes Programas de Enriquecimento Extraescolar a serem estudados, aspectos que os caracterizem

como espaços promotores da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar dos educandos com AH/SD, o que será aprofundado no Capítulo 4.

Dando-se continuidade à discussão sobre AH/SD, convém ressaltar o entendimento que se tem de inteligência, com base em estudos (GARDNER, 2010, 2011; GERSON e CARRACEDO, 2007; VIGOTSKI, 1998, 2006, 2007) que voltam o olhar para a questão da cultura como forte influenciador na percepção e aplicação da inteligência humana.

Isso se justifica pelo fato de que foram investigados diferentes contextos de atendimento aos estudantes com AH/SD, logo, foi evidenciado que questões socioculturais de cada espaço, exercem influência no entendimento e reconhecimento da inteligência de uma pessoa que apresenta um habilidade/potencial elevado e, por isso, destaca-se em seu meio social.

Este fato é destacado pelos estudantes, especialmente, na diferenciação entre a apreciação das AH/SD nos Programas de Enriquecimento Extraescolar e na escola, aspecto a ser aprofundado na Subcategoria III da Categoria II (Quadro 9). Logo, o reconhecimento em diferentes contextos trazem implicações para a constituição da sua acessibilidade educacional e inclusão educacional. Porém, concorda-se com Rangni e Costa (2011, p.480), quando afirmam que o principal a ser considerado no estudo das AH/SD é que “[...] ações educacionais se mantenham fiéis aos sujeitos possuidores de altas habilidades/superdotação, os quais necessitam dos serviços educacionais especiais”.

Gardner (2010, p. 21) afirma que “Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade de ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante”.

Pode-se relacionar este pensamento de Gardner (2010) com o conceito dos Três Anéis da Superdotação de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), quando estes afirmam que as características do contexto em que a pessoa vive exercem influência nos comportamentos/indicadores de superdotação. Por vezes, o comportamento/indicador de habilidade acima da média está em maior evidência do que os outros dois presentes na superdotação, devido à influência do ambiente na manifestação da superdotação ou AH/SD.

Convém esclarecer que Gardner (et al. 2010, 2011) e Vigotski (2006, 2007) desenvolveram seus estudos sobre inteligência humana perspectivas teóricas diferenciadas. Apesar disso, do ponto de vista adotado nesta dissertação, o conceito

de inteligência humana de ambos assemelham-se muito no que se refere à multiplicidade de fatores que a constitui. O primeiro atribui e aprofunda-se nas questões biológicas relacionadas à caracterização da inteligência, o segundo tem foco sobre as questões socioculturais. Veja-se a seguir a definição de ambos os autores:

A inteligência é um potencial biopsicológico. Que um indivíduo possa se considerar inteligente ou não, e em que áreas, é um produto, em primeira instância, de sua herança genética e de suas características psicológicas, que vão desde seus potenciais cognitivos até suas predisposições pessoais. (GARDNER, 2011, p. 67) ¹⁰

Frente à ideia de uma única inteligência tem surgido repetidamente a noção de que o intelecto é mais bem explicado a partir de uma natureza plural. (GARDNER, 2011, p. 69) ¹¹

[...] o intelecto¹² não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais – observação, atenção, memória, juízo, etc. – mais sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. (VIGOTSKI, 2006, p. 108)

Quanto à diversidade presente na expressão das AH/SD, vê-se como complexa e multifacetada. Acredita-se que pode ser entendida pela Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1994, 2011), que descreve oito inteligências: Linguística ou verbal, Lógico-matemática, Espacial, Cinestésico-corporal, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista.

A diferenciação de habilidades geral e específicas (RENZULLI, 2005) pode ser relacionada à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2011, 2010, 1994), uma vez que traz a ideia de que as AH/SD podem aplicar-se em diferentes áreas do conhecimento, o que também está presente na referida teoria, em termos de intelecto humano. Esta descrição, com maior detalhamento, pode ser encontrada no Capítulo 6, desta dissertação. Mas, a figura a seguir permite uma visualização rápida das expressões nas inteligências múltiplas:

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Tradução nossa.

¹² Intelecto neste contexto é entendido como sinônimo de inteligência.

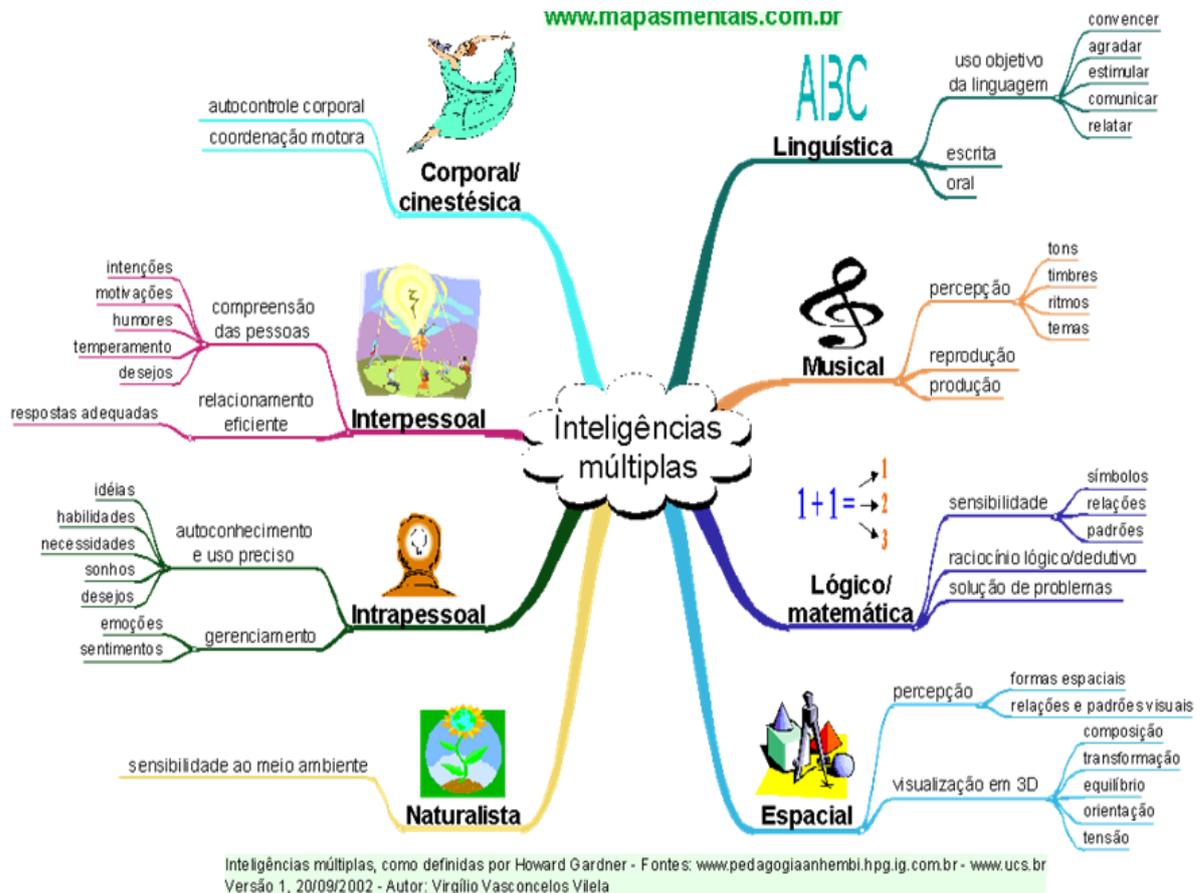


Figura 1 – Manifestações das Inteligências Múltiplas.

Fonte: http://www.mapasmentais.com.br/modelos/inteligencia/mm_edu_inteligencias_multiplas.htm

Após esta breve apresentação das inteligências múltiplas e as áreas de interesse que mais associam-se a cada uma, proporcionados pela visualização da Figura 1, o Quadro 5 e a reflexão sobre o conteúdo desse, apresenta-se a análise categorial temática, relativa à Categoria I: Características das AH/SD e a Subcategoria II: Relação das AH/SD com as áreas de interesse, destacando a importante relação dos comportamentos e características das AH/SD com a(s) área(s) de interesse(s), que surgem à partir do desenvolvimento mais acentuado de uma ou mais inteligências:

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA II	RELAÇÃO DAS AH/SD COM AS ÁREAS DE INTERESSE
ESTUDANTES	FALAS
A	“Ciências, matemática, geografia e história. [...] Eu utilizo o computador, coisas escritas e a televisão.”
B	“Em geral o que eu gosto mais de fazer assim eu pego o espelho e atuo na frente do espelho [...] o que eu mais quero ser quando eu crescer é atriz, de escrever também. [...] Olha eu me inspiro, pra falar bem a verdade, num cantor que é o [...] então eu me inspiro nele e também nas novelas [...] desde pequeninha que eu queria muito ser, daí eu até hoje assim, aí eu cuido o jeito que elas falam, porque pra atuar bem primeiro elas tem que falar bem, e segundo o jeito delas assim, o jeito físico da pessoa também.”
C	“Música e computação, informática [...] Procuro me interessar mais, me dedicar, é agora na música eu to participando da banda e na informática eu to fazendo um curso [...] (nome do programa) ajuda também.”
D	“Ciências, assim mais Física, e eu também gosto muito de inglês, porque o meu projeto é em inglês, mas também seis anos meu projeto era Física [...] Olha eu to sempre procurando me aperfeiçoar, to sempre aprendendo assim, como acho que é participando de projetos [...] o (nome do programa) ajuda muito, deixa muito fácil as coisas, daí é só ter esforço e buscar mesmo, é isso.”
E	“Desenho realmente é o que eu mais gosto [...] Assim, às vezes eu procuro na internet, às vezes eu encontro, esbarro, com algum cara que sabe um monte, tipo um cara lá que fazia as tirinhas na Gazeta do Povo, então, eu encontrei com ele, ele já deu umas dicas, bem legal[...].”
F	“Artes [...] Procurando imagens, procurando sempre fazer desenhos né, praticar em casa, sempre procurar algo que me interesse e faça parte da arte.”
G	“Química, ciências [...] Por livros, estudando, (<i>experiências?</i>) só no (nome do programa), aquele lá do leite com o corante, que tu pega palitinho com detergente e bota e ele se espalha, me senti bem, gostei.”
H	“Artes, artes plásticas [...] Bom, eu pesquiso muitos artistas, Pablo Picasso, os artistas franceses, tiro muita inspiração, é, sobre as formas geométricas, e assim, eu tenho meu estilo, agora próprio, que eu vejo uma folha amassada, e já vejo coisa, já vo desenhando já, isso é do meu imaginário, já vo tirando, e são muitas coisas assim, pra minha inspiração, sobre meio rural que eu trabalho, é a sustentabilidade que agora eu também vo trabalhar, o meio ambiente, então são muitas coisas assim, os seres humanos.”
I	“Trem, as locomotivas, eu gosto da Maria Fumaça, do jeito que ela funciona, o vapor dela, porque quando joga carvão na caldeira ele aquece a água, e manda vapor até a parte de baixo dos pistões, coloca pressão e faz as rodas funcionarem [...] Busco aprender mais sobre a Maria Fumaça, pra um dia conseguir fazer uma ideia que eu já tive faz tempo, eu sei que você pode achar meio maluco, mas eu quero fazer um trem que não vai mais precisar de trilhos não, imagina nesse transito fazer um trem que voe?”
J	“A, as áreas das oficinas do (nome de programa)? A eu gosto mais de cinema [...] Fazer filme, conhecer outras pessoas, fazer vídeos, fazer amigos, aprender com os outros.”
K	“Inglês, música, matemática, a coisa que eu mais gosto é de música, eu comecei a aprender um instrumento, mas eu não gostei do professor e parei de fazer, e inglês eu gosto bastante [...] A eu geralmente eu traduzo, eu adoro ouvir a musica em inglês e ver a letra, sempre to procurando, meio que junto as duas coisas, aram, to fazendo agora to fazendo um curso no F.”
L	“Eu gosto mais de desenho, pintura, artes e comunicação, eu falo bastante [...] Normalmente eu falo com a minha mãe pra ela procurar algum lugar que tem aula, que tem, por exemplo, aula de história em quadrinhos, daí mostra as técnicas,[...] uma coisa que eu tenho pensado esses dias é de repente fazer jornalismo [...]”

continua

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA II	RELAÇÃO DAS AH/SD COM AS ÁREAS DE INTERESSE
ESTUDANTES	FALAS
M	“Artes [...] Pesquisas, no computador, é no Centro Juvenil de Artes Plásticas, é pintura e desenho, eu comecei em agosto agora.”
N	“Eu gosto mais de história e de língua [...] Minha curiosidade sempre vem e eu fico querendo fazer outras coisas[...] agora eu to fazendo robótica e sábado eu to fazendo grego.”
O	“História, geografia, química e português [...] Mais em português assim, eu gosto de ler, leio bastante, gosto de escrever também como passatempo [...]”
P	“Matemática e inglês [...] A eu procuro assim, fazer os meus deveres mesmo da escola, fazendo eles direitinho já dá pra ter um bom conhecimento sobre a área, e assim, pegando outros conhecimentos de series mais avançadas ou de anteriores pra lembrar [...]”
Q	“Música, inglês, anatomia e moda também [...] Internet, livros.”
R	“Naturalidade, extra social, não sei se é assim que se diz, eu toco violino, mas não sou tão boa, (o que você mais gosta?) É teatro [...] A eu faço aula de teatro, fora do colégio, que a gente tem uma apresentação por semestre, geralmente é diferente, tem aventuras, ação infantil[...] eu procuro desenvolver um pouco mais, me divertir principalmente, não algo muito serio, mais por diversão, por <i>hobbie</i> .”
S	“Eu gosto mais da área de tecnologia, computação e eletrônica, futebol. No meu computador eu mecho todo dia, e futebol eu faço escola toda quarta só [...] Eu instalo jogo assim, mexo no <i>Orkut</i> , <i>Facebook</i> , sim, tem a ver com instalação de programa, jogo, tudo.”
T	“[...] é música e computador, informática. Na escola eu gosto mais de inglês e geografia [...] Eu vo mexendo no computador, vo procurando coisas né, pra poder fazer, às vezes meu pai tá montando um computador lá, pros clientes dele, eu ajudo, que daí né já vai mais rápido, o pai me ensinou as coisa já, um pouco. Eu prefiro a programação [...]Música às vezes eu vo com um, eu vo na minha prima, ela tem um teclado lá, a gente toca, ela tem um monte de coisa lá de música, a gente fica lá tocando, a gente fica lá, às vezes eu esqueço né, que a gente ta lá, eu esqueço de ir pra casa[...]”
U	“Robótica e mecânica, é que meu pai é mecânico então [...] Eu me amarro, eu gosto mais da parte de mexer mesmo, ver o carro, eu faço muita robótica lá, eu mexo mais com os robôs, montagem [...] Eu, na internet, com o meu pai também, é, o professor me ajuda bastante, livros eu olho. Faço perguntas pra ele, não, senta aqui, vamos ver, vamos explicar, liga o computador aí e a gente vai ver agora[...]”
V	“Judô [...] Bem, eu procuro cada vez mais estudar e conhecer né, assim porque, não adianta nada você fazer uma coisa e não gostar, fazer por fazer, fazer por ganhar medalha [...] É assim, quando você entra no Judô, você tem vários tipos de faixa [...] aí pra chegar na preta você tem que passar por essas fases todinha, e cada uma dessas faixa tem que fazer exame de faixa, que geralmente assim, você costuma fazer ela demonstrando, você estuda, aí quando chega no dia o professor pergunta tudo que tá nela e você não pode tá com a apostila na mão, você tem que falar assim, você mesmo gravar e falar na hora. Você mostra com o seu “UQ”, que é o seu amigo.”

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA II	RELAÇÃO DAS AH/SD COM AS ÁREAS DE INTERESSE
ESTUDANTES	FALAS
W	“Música, Educação Física e Ciências [...] Nos meios de comunicação, tipo, internet, televisão, participo da banda [...] O <i>Google</i> , o que eu preciso, redes sociais.”
X	“Artes, ciências e matemática [...] A em artes assim, eu gosto de ficar desenhando, aí as professoras também ajudam, em matemática eu gosto de ficar calculando, ajuda a desenvolver mais e qual outro que eu disse? Ciências porque estuda tipo, os animais, coisas assim.”

Quadro 5 – Relação das AH/SD com a(s) área(s) de interesse(s) dos sujeitos desta pesquisa.

Elaborado pela pesquisadora.

Pesquisas e uso da internet, cursos de aprofundamento, participação em grupos de estudos e oficinas e contato com pessoas inspiradoras que consideram referência naquilo que almejam ser/fazer foram apontados como os principais meios que os estudantes com AH/SD procuram para estar em contato com a(s) sua(s) área(s) de interesse.

Os estudantes referiram os Programas de Enriquecimento Extraescolar como espaços por vezes, até exclusivos, onde podem vivenciar em plenitude atividades relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse, como aponta, dentre outros, o estudante G.

Ao revisitar o Quadro 1, no Capítulo 2, comparando-o com o Quadro 5, pode-se visualizar facilmente a relação inteligência(s) mais desenvolvida(s) versus área(s) de maior interesse, uma vez que as áreas destacadas pelos alunos correspondem exatamente à(s) inteligência(s) em que apresentam um potencial superior.

Cabe destacar o uso das redes sociais, apontadas pelo estudante W, como fonte de pesquisa e de busca para esses, o que pode impulsionar novas pesquisas sobre a relação entre exploração e busca nas área(s) de interesse pessoal e o uso das ferramentas disponíveis em redes sociais na *internet*.

Também, além dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, os estudantes buscam outros espaços educacionais extraescolares como: centros especializados em determinada área, ou seja, aproximam-se de locais especializados para realizarem atividades que contemplem suas necessidades de aperfeiçoamento e aprofundamento.

Isto corrobora com a ideia de Baptista (2007) e Santos (2002), quando afirmam sobre os benefícios de suplementação e/ou complementação educacional que estes espaços podem proporcionar aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Foi dito que os referidos espaços servem também para se “divertirem”, como coloca a estudante R., pois ao fazerem o que gostam, para além de desenvolver suas habilidades naquela(s) área(s), sentem-se bem e motivados, e, desta forma, são respeitados em suas necessidades sócio emocionais.

Isso provoca a reflexão sobre a Orientação Educacional na escola, pois essa, ao reconhecer seus estudantes com AH/SD e, por vezes, perceberem que alguns de seus estudantes necessitam frequentar outros espaços, pode indicar possibilidades adequadas às demandas trazidas por eles.

Esta prática é comum nos três Programas de Enriquecimento Extraescolares nas situações em que as opções ofertadas por eles, ficam aquém daquilo que está sendo colocado, pelo estudante vinculado ao programa como uma necessidade para a sua formação e desenvolvimento.

O contato e uso de materiais diferenciados também é apontado como um item importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse, uma vez que as atividades oferecidas aos estudantes com AH/SD requerem que “[...] todos os recursos humanos e materiais sejam passíveis de captação e que todo potencial criativo seja utilizado” (CHAGAS et al., 2007, p. 57).

Pode-se visualizar na descrição das áreas de interesse dos estudantes desta pesquisa, que todas as oito inteligências propostas por Gardner (1994, 2011) são contempladas à medida em que se materializam nas experiências dos estudantes participantes.

Porém, como no caso do estudante I, a identificação das inteligências implícitas na sua área de interesse é bastante complexa, uma vez que, inicialmente, ele afirmou que essa se voltava para trens, mas ao longo da realização da entrevista, percebeu-se forte evidência das inteligências lógico-matemática, naturalística e espacial, nas palavras dele “[...] *no momento eu só tô fazendo o desenho do trem, pra quando eu crescer fazer os cálculos e as fórmulas [...]*”.

A referida complexidade ainda é perpassada pela criatividade, que ao propiciar novas significações e realidades (FRANCHI, 2011), acaba possibilitando

uma ampliação sem limites para aplicações e transformações a partir de áreas de interesses e/ou tipos de inteligência.

A importância do interlocutor privilegiado (FEDOSSE, 2000) ou interlocutor ideal (BAKHTIN, 2011) foi demonstrada nas falas presentes no Quadro 4. Entende-se por interlocutores privilegiados ou ideais os sujeitos que pelas suas experiências, vivências e/ou conhecimentos, apresentam uma predisposição positiva em relação à apreciação e compreensão daquilo que é expresso por um locutor (BAKHTIN, 2010, FEDOSSE, 2000). Complementa-se este conceito com as palavras de Bakhtin (2010, p. 117):

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um *auditório social próprio* bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas.

Neste contexto de discussão, é introduzido o último aspecto a ser abordado neste capítulo, mas que será retomado ao longo da dissertação é a criatividade. Há consenso em sua definição, entre diferentes pesquisadores (ALENCAR e FLEITH, 2003; BAHIA, 2007; CRAMOND, 2007; GARDNER, 2011; GUENTHER, 2006; GERSON e CARRACEDO, 2007).

Consenso de que a criatividade é uma condição, atitude ou estado, que gera produtos, resolve problemas e inventa ou reelabora e/ou aperfeiçoa ideias e obras de forma inovadora, em uma determinada especialidade, sendo estas ações/construções reconhecidas como válidas em uma comunidade específica.

Fiorin (2012, p. 11), apoiado em Franchi (2011), traz uma contribuição interessante para o estudo da relação entre linguagem e criatividade: “A linguagem constrói universos, realidades outras, ultrapassa o universo factual de referências”. Este ir “além das referências” diz respeito à criatividade, uma vez que essa, por meio da linguagem, assume um caráter de infinidade de possibilidades inovadoras para a elaboração e execução de ações/atividades, como afirma também Bakhtin (2010).

Corroborando com a discussão proposta no parágrafo anterior, destacam-se que todas as criações, referidas nas falas dos estudantes com AH/SD (QUADRO 4) consideraram as mais criativas, trazem aspectos relacionados aos três anéis de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012). Isso porque, na maioria das vezes, estão relacionadas às suas áreas de interesse, são inovadoras e/ou diferenciadas, e,

demandaram um tempo significativo para que as realizassem. São ações e/ou produtos que, ao se comparar os participantes desta pesquisa com seus pares, diferem do que talvez um sujeito de mesma idade pudesse elaborar e/ou fazer. Todas estas ações são permeadas pela atividade da linguagem como propulsora, organizadora e meio de efetivação dessas ações.

Segundo Bahia (2007, p. 93):

O pensamento criativo é, de acordo com esta definição, o processo de experimentar dificuldades, lacunas na informação, elementos em falta, algo menos claro; de adivinhar e formular hipóteses sobre a solução para estas deficiências; de avaliar e testar essas hipóteses; de as rever e reformular, e por fim, de comunicar os resultados.

O conceito acima traz uma definição das características experimentais da criatividade, em outras palavras, trata de atitudes e ações que estão implicadas no pensamento criativo e na expressão da criatividade em diferentes atividades.

Sendo assim, especialmente pela questão da criatividade e envolvimento com a tarefa, aspectos relacionados à AH/SD, é que se despertou o olhar para a investigação de Programas de Enriquecimento Extraescolar, pois, subentende-se que, nestes espaços, os estudantes podem estar mais livres e instigados para o desenvolvimento de atividades (aspecto que será aprofundado no Capítulo 4).

Nos espaços dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, os sujeitos com AH/SD podem se expressar e se envolver com maior facilidade e envolver-se e expressar mostrando a criatividade nas suas interações, sem imposições ou limitações das suas ações.

A propósito, Alencar e Fleith (2003), caracterizam a sociedade que valoriza, aprecia e favorece a criatividade, como aquela que: oportuniza contato e experiências com diferentes áreas do conhecimento, encoraja a autonomia, valoriza a mudança e a originalidade, dá liberdade e oportunidade de explorar, questionar e **EXPRESSAR-SE**.¹³

Ações neste sentido dizem respeito à acessibilidade educacional dos alunos com AH/SD, pois são promotoras do seu desenvolvimento educacional respeitando as suas características e necessidades.

O Decreto Nº 7.611 (2011, p.1), no seu artigo 2º, coloca de maneira vaga a questão da acessibilidade para as pessoas com AH/SD:

¹³ Grifo nosso.

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, percebe-se que existem indicações nos documentos legais sobre Acessibilidade Educacional e AH/SD, porém estudos (CAMARGO, FLEIG, FREITAS, 2010; CAMARGO, NEGRINI e FREITAS, 2012) neste âmbito ainda são bastante tímidas (esta relação será aprofundada no Capítulo 5). Cabe ressaltar a importância de entender quais aspectos identificam uma pessoa com AH/SD, o que foi concretizado na escrita deste capítulo, para assim ter a clareza e delineamentos pertinentes para elaboração da relação que se pretende nesta investigação;

Verificou-se nas falas dos estudantes entrevistados que, ao conceituarem as AH/SD, há um trânsito entre as diferentes conceituações teóricas aqui apresentadas e foi possível afirmar que, pela complexidade e desmembramento possíveis as definições acabam por mesclar-se.

Apesar de se distinguirem em suas origens epistemológicas e por outras características, ao final do reconhecimento de como é a pessoa com AH/SD, percebeu-se que um pouco de cada conceito está presente no entendimento de cada um dos participantes desta pesquisa.

Isso auxilia os estudantes a elaborar o seu entendimento de AH/SD e utilizarem-se disso para melhor compreender o seu modo de ser: apresentar AH/SD.

4 COMO SE CONSTITUEM E O QUE PROPORCIONAM OS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR

Apesar dos princípios da inclusão serem indicados como orientadores da organização das escolas, estas ainda estão em processo de constituição do que é previsto como ideal para escolas inclusivas.

Moreira (et al., 2011) afirma que, desde a década de 1990, o sistema educacional tem amparo legal na proposta da inclusão escolar, porém o mesmo tem pouco poder para garantir que as práticas inclusivas sejam efetivadas. As práticas, na maioria das vezes, demonstram um distanciamento entre o que está proposto nas leis e nas produções teóricas com ações propriamente ditas.

As indicações nos documentos legais apontam que “[...] a proposta da inclusão na educação básica precisa ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (MOREIRA et. al., 2011, p. 129), porém essas ainda estão em processo de implementação nas escolas.

Isso é verificado no atendimento aos estudantes com AH/SD, uma vez que, apesar das leis garantirem direitos que dão suporte para a constituição de sua acessibilidade educacional e inclusão escolar, ainda assim tais estudantes não são reconhecidos e menos ainda atendidos como apontam as estatísticas da educação no Brasil; o último dado que se tem é de que somente 5.786 estudantes com AH/SD foram declarados no censo escolar (INEP, 2009).

Sendo assim, a escola precisa contar com espaços educacionais extraescolares que dê o aporte para a identificação e reconhecimento destes sujeitos, bem como para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Atender às estas necessidades de estudantes constitui-se um objetivo que tem demandado ações independentemente das leis serem colocadas em prática na escola. É um dos fatores, que muitas vezes caracteriza os Programas de Enriquecimento Extraescolar, dentre estes o PIT, CT-VITÓRIA e INODAP estudados nesta dissertação, que mesmo tendo parcerias com escolas, executam suas

atividades com autonomia, em prol do desenvolvimento dos potenciais de estudantes com AH/SD.

É pertinente a explicação do que se entende por Programa de Enriquecimento Extraescolar. O “extra”, nesta pesquisa, é colocado como referência ao espaço, horário e/ou organização e/ou atividades educacionais dos programas que se diferenciam da escola. Porém, quanto às atividades desenvolvidas na abordagem/concepção de enriquecimento, por vezes, pode não diferir entre o que é oferecido na escola, especialmente no âmbito do atendimento educacional especializado, e no espaço extraescolar.

Enriquecimento diz respeito à “[...] abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta” (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 74).

Gerson e Carracedo (2007) apontam a proposta de enriquecimento educacional para estudantes com AH/SD como programas instigantes e favorecedores dos potenciais desses, que contemplam experiências que geralmente a escola, por meio do seu currículo¹⁴ comum, não oferece. Os programas possibilitam que os estudantes tenham acesso à informação, conhecimentos, materiais e atividades avançadas, seguindo metodologias e estratégias que contemplam suas características e demandas socioeducativas.

O enriquecimento educacional pode assumir diferentes configurações, aqui apresentadas com base nos estudos de Freitas e Pérez (2012), Sabatella e Cupertino (2007):

1) Agrupamento de Enriquecimento: também chamado de Grupos de Interesse constitui-se em grupos de pessoas com interesses comuns, que se reúnem de acordo com a periodicidade estabelecida e tem como objetivo desenvolver ações/atividades voltadas a esses (GUENTHER, 2008, 2007). Esse agrupamento pode acontecer no âmbito da escola, especialmente na sala de recursos, ou fora dela nos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Ainda, pode assumir características de enriquecimento intracurricular e/ou do extracurricular.

2) Enriquecimento intracurricular: aprofundamento de conteúdos curriculares e modificação de atividades em uma ou mais disciplinas de acordo com a(s) área(s)

¹⁴ Define-se um currículo como um: “[...] conjunto de propostas que levam a determinar, executar e avaliar as atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos alunos da escola” (NICOLOSSO e FREITAS, 2002, p. 19).

de interesse do(s) estudante(s) com AH/SD, o que envolve repensar objetivos pedagógicos, estratégias de ensino e meios de avaliação. Estas ações podem ser acompanhadas de um tutor ou monitor, sendo que o primeiro pode ser tanto um professor ou um outro profissional ou um colega de turma, que possuem estudos mais avançados na(s) referida(s) área(s) e, o segundo, tem o papel de motivar e orientar o estudante com AH/SD nas suas atividades de enriquecimento intracurricular, sendo que o próprio estudante também pode assumir esta função junto à outro estudante.

3) Enriquecimento extracurricular: contemplam atividades e conteúdos que são distintos do currículo comum da escola, sendo composto de recursos e estratégias específicas para atender às demandas do processo ensino/aprendizagem do estudante com AH/SD. Muitas vezes contam com o envolvimento, para além dos professores, de outros profissionais com diferentes formações e/ou experiências na elaboração e implementação das propostas. Mesmo sem chamar de enriquecimento extracurricular e sim de Iniciativas fora do Contexto Escolar, Guenther (2007) auxilia na compreensão de como podem ser organizadas estas proposta salientando que atividades proporcionadas aos estudantes com AH/SD, que diferem do currículo escolar, podem ser sistematizadas por meio de projetos institucionais, programas vinculados a associações, centros e organizações estruturadas, e também nas próprias escolas.

Esta pesquisa que tem seu foco sobre os Programas de Enriquecimento Extraescolar, que combinam aspectos do enriquecimento intracurricular, pois geralmente trazem conteúdos que são abordados na escola, aprofundando-os ou possibilitando experiências ampliadas/diferenciadas desses, com aspectos do enriquecimento extracurricular ao oferecer aos estudantes que participam dos referidos programas atividades e vivências que, na maioria das vezes, não são ofertadas na escola.

Esta combinação geralmente proporciona, aos estudantes com AH/SD, que suas necessidades educacionais especiais sejam contempladas, sem deixar à margem as demandas que apresentam frente ao currículo das suas respectivas escolas.

Em pesquisa, no Banco de Teses e Dissertações (CAPES, 2012), foram encontradas oito dissertações de mestrado que abordavam a questão do enriquecimento extraescolar e uma tese de doutorado, essa de Magalhães (2006).

Inicialmente, acreditou-se que determinadas pesquisas abordavam a discussão de programas extraescolares, através das primeiras impressões do título e resumo dos trabalhos. Ao fazer a leitura minuciosa das referidas pesquisas, verificou-se que tratavam de atuações em: sala de aula comum (NICOLOSO, 2002), sala de recursos multifuncional (MELO, 2005) ou abordavam somente questões de políticas públicas, dentre essas, as relacionadas a propostas de enriquecimento extraescolar, porém sem abordar a questão dos benefícios desta forma de atendimento propriamente dita (RANGNI, 2005).

Os aspectos convergentes das demais pesquisas selecionadas, dizem respeito à apresentação de propostas diferenciadas pelos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Os estudos afirmam que o enriquecimento extraescolar favorece o desenvolvimento do potencial do estudante com AH/SD ao contemplá-lo em atividades da sua(s) área(s) de maior interesse, contando com o apoio da comunidade extraescolar e voluntários especialistas nessas para oferecer alternativas de estudo e produção que não são oferecidas na escola. Também proporcionam diferentes tipos de atendimentos e acompanhamentos no seu espaço, como, por exemplo, o atendimento psicológico (BITTELBRUNN, 2003; CRUZ, 2007; FORTES, 2008; MAGALHÃES, 2006; PINTO, 2002; SABATELLA, 1995).

Cabe ressaltar, que essas pesquisas apontam que, para além da inclusão educacional, que é qualificada nos programas há reflexos estendidos para a constituição da Inclusão Escolar, ou seja, acabam por promover a inclusão social dos estudantes com AH/SD ao despertar e/ou favorecer seus comportamentos/indicadores de AH/SD. Assim, trazem que a maioria dos professores, estudantes e pais têm uma percepção positiva das propostas de enriquecimento.

Renzulli e Reis (2012) caracterizam o Modelo Triádico de Enriquecimento, que consiste em um programa com objetivo de estimular a produção criativa dos estudantes, por meio da oferta de oportunidades de contato com várias áreas de interesse e campos de estudo.

No desenvolver das atividades deste modelo de enriquecimento, o objetivo é instigar a aplicação e aproveitamento dos conteúdos em produções cada vez mais avançadas, aperfeiçoando as habilidades e a constituição da autonomia dos estudantes na escolha da(s) sua(s) área(s) de interesse e as atividades relacionadas a esta(s), explorando ao máximo o potencial desses (NAKANO e SIQUEIRA, 2012).

O Modelo Triádico de Enriquecimento subdivide-se em atividades de três tipos, porém todas estão relacionadas, logo, não existe uma hierarquia ou ordenamento nas atividades a serem desenvolvidas na perspectiva do modelo.

Autores como Alencar e Fleith (2001), Renzulli e Reis (2012), Renzulli (2004), Sabatella (2005) caracterizam as propostas de enriquecimento como Tipo I, Tipo II e Tipo III:

- 1) Enriquecimento Tipo I: é planejado visando proporcionar o contato dos estudantes com atividades relacionadas a uma grande variedade de áreas do conhecimento, ocupações, diferentes profissionais, *hobbies*, espaços, eventos que normalmente não são oportunizados na escola. A organização destas experiências pode ser, dentre outras, por meio de minicursos, apreciação de espetáculos, exposição de conteúdos, materiais audiovisuais, viagens. Estas atividades são essencialmente exploratórias, nas quais os estudantes podem identificar sua(s) área(s) de maior interesse e na(s) qual(is) têm maiores habilidades.
- 2) Enriquecimento Tipo II: envolve o trabalho com materiais e metodologias que promovam o desenvolvimento do pensar/refletir e vivência de processos de trabalho. As atividades instigam o pensamento criativo e crítico sobre os conteúdos escolhidos, a resolução de problemas, a competência no uso de materiais, afetividade, aprendizagens e habilidades específicas na área de interesse selecionada pelo estudante. Isto demanda conhecimento do profissional da(s) área(s) envolvida(s) nas atividades, para que o estímulo seja o mais qualificado possível.
- 3) Enriquecimento Tipo III: neste os estudantes selecionam uma ou mais áreas combinadas de interesse para buscar aprofundamento nesta(s). Neste tipo de enriquecimento, os estudantes deverão estar dispostos a se assumirem como pesquisadores e assim comprometerem-se ainda mais com a sua investigação e têm autonomia para o desenvolvimento desta. Os propósitos do Tipo III incluem objetivos como: 1) proporcionar oportunidades de os estudantes adquirirem nível avançado de compreensão dos conteúdos e metodologias na(s) área(s) eleita(s); 2) instigar o comprometimento com o seu trabalho e formulação de ideias criativas; 3) favorecer a elaboração de produtos autênticos, que possivelmente provoquem um impacto sobre público específico; 4) buscar possibilidade de expressão através de estudos

interdisciplinares; 5) estimular o desenvolvimento da autonomia nas habilidades de aprendizagem, planejamento, sistematização, utilização de recursos, aproveitamento do tempo, tomada de decisões; e 6) favorecer a auto avaliação e a autoconfiança.

Veja-se, na Figura 2, o desenho esquemático proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento:

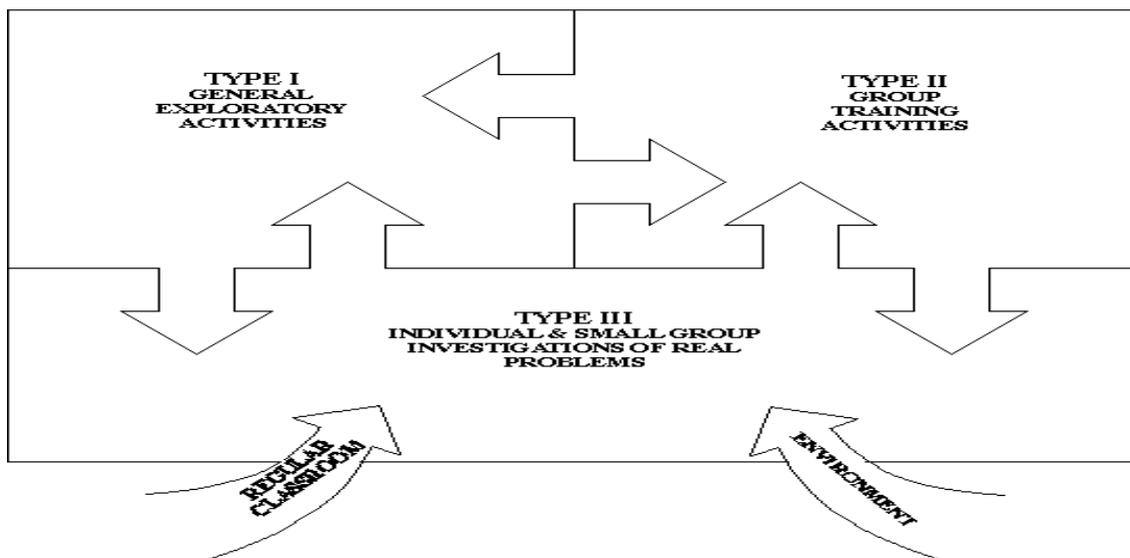


Figura 2 – Atividades previstas no Modelo Triádico de Enriquecimento¹⁵.

Fonte: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>

A Figura 2 auxilia o entendimento da não linearidade da proposta do Modelo Triádico de Enriquecimento. O estudante pode avançar e retroceder nas atividades relacionadas com cada tipo de enriquecimento de acordo com a sua necessidade de aprendizagem, pesquisa e envolvimento. Este modelo valoriza a singularidade do desenvolvimento do estudante.

Além disso, é válido destacar que, exercendo o enriquecimento desta maneira flexível e sugestiva, é mais fácil de se conseguir contemplar as diversidades e peculiaridades que advêm da combinação entre AH/SD e as diferentes áreas do conhecimento e a individualidade de cada pessoa.

¹⁵ Tradução dos itens figura: Tipo I: atividades gerais e exploratórias; Tipo II: grupo com atividades de formação/capacitação; Tipo III: pesquisas individuais ou em pequenos grupos sobre problemas reais; Sala de aula regular; Ambiente.

Sem ser nomeado como “enriquecimento”, e, apesar disso, pelo entendimento que se tem deste tipo de trabalho, percebe-se que sua intenção está presente em outros tipos de atividades. Faz-se interessante conhecer a proposta de trabalho utilizada, por exemplo, na *Key School*, a primeira escola dos Estados Unidos da América que organizou seu currículo com base na Teoria das Inteligências Múltiplas (KUNKEL, 2010). Acredita-se que nesta escola desenvolve-se um trabalho semelhante à proposta de enriquecimento de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), por este motivo as ações desta escola merecem ser aqui apresentadas e discutidas.

A primeira refere-se à ideia de fluxo de trabalho. Kunkel (2010) afirma que esse se aplica na oportunidade que é dada aos estudantes de se envolver totalmente em uma atividade, perdendo até a noção do tempo. No espaço com materiais e recursos dedicados à atividade de fluxo, os estudantes podem explorar suas inteligências livremente, enquanto o professor registra as escolhas e as potencialidades dos estudantes.

Esta forma de planejamento refere-se à exploração dos potenciais dos estudantes e estímulo ao autoconhecimento, onde cada um pode vivenciar diferentes experiências relacionadas com o seu interesse particular, sem ter barreiras à sua criatividade e expressão. Ainda, o professor pode observar seus educandos, proporcionando uma qualificação do reconhecimento das habilidades destes e obtenção de subsídios ao planejamento da sua atuação.

Esta ideia vai ao encontro do que Alencar e Fleith (2001, p.134) apresentam como sendo uma das características da proposta de enriquecimento. As autoras referem que: “é importante em um programa de enriquecimento que se dê ao aluno liberdade de escolha dos tópicos a serem estudados, da extensão e profundidade desejada, permitindo-lhes ainda utilizar seu estilo preferido de aprendizagem”. Neste caso, o papel do professor seria o de facilitador na identificação de problemas, favorecendo ainda a aquisição de métodos de pesquisa.

Outra ação que faz parte do programa da *Key School* é o *Pod*, que é constituído em aulas optativas, nas quais os estudantes podem explorar uma área que desperta seu interesse. São destinados quatro horários por semana para participação nestas aulas.

Atividades *de Pod* e fluxo estão em consonância, uma vez que os *pods* são planejados visando oportunizar aos estudantes fazerem um trabalho enriquecedor,

que apreciem e ao mesmo tempo se constitua em um desafio para eles, estimulando-os a vivenciarem experiências de fluxo (KUNKEL, 2010).

A propósito de tais possibilidades, convém apresentar as explicações de Sabatella e Cupertino (2007) quanto ao enriquecimento. Segundo as autoras, quando o enriquecimento acontece de forma extracurricular, ele pode ser sistematizado por meio de programas de desenvolvimento pessoal e programa com mentores, sendo que são:

[...] implementados em pequenos grupos, buscam promover o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal, de reflexão e a atração pelo conhecimento. Os últimos tratam de formas muito individualizadas de ensino, por meio de mentores que auxiliam no desenvolvimento de talentos específicos (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 76).

Acredita-se que os Programas de Enriquecimento Extraescolar, investigados nesta pesquisa, oferecem atividades que combinam estas duas modalidades, uma vez que, o trabalho com mentores pode acontecer através de um grupo de interesse, como se pode verificar no Quadro 6. Logo, as questões de interação e relacionamento estão sendo desenvolvidas concomitantemente às de estímulo ao potencial, uma vez que, ao mesmo tempo em que têm acesso às atividades de enriquecimento na sua(s) área(s) de interesse, os estudantes convivem e interagem com outros estudantes e com um mentor, o que será demonstrado no Capítulo 6, no Quadro 14.

Cabe ainda ressaltar que o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI e REIS, 2012; RENZULLI, 2004) pode ser utilizado em duas formas de organização, para desenvolvimento pessoal e programa com mentores, sendo elas efetivadas em separado ou concomitantemente.

Mesmo que existam salas de recursos que atendam toda a demanda da escola, ainda assim não se pode descartar a necessidade da existência de espaços extraescolares que são muito diferenciados em suas estruturas e funcionamentos. Acredita-se, pois, que as atividades desenvolvidas nestes contribuem para a educação de crianças e adolescentes com AH/SD, conforme se verifica no Quadro 6 que tratam da caracterização dos Programas de Enriquecimento Extraescolar investigados:

PROGRAMA DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR	DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	PRINCIPAIS OBJETIVOS	PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E PROVENTOS	PRINCIPAIS REFERENCIAS	ESTRUTURA, TURNO E PERIODICIDADE	ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM AH/SD	INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES	ACOMPANHAMENTO NAS ESCOLAS
Programa de Incentivo ao Talento (PIT)	Projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de enriquecimento extraescolar intra e extracurricular, com predomínio de ações no âmbito da última configuração de enriquecimento. O projeto existe desde o ano de 2001 e funciona na cidade de Santa Maria/RS. Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: Interação e Inclusão Social – GPESP. Número aproximado de	-Receber e encaminhar ao programa alunos identificados como tendo características de Altas Habilidades/Superdotação que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental da rede Estadual e Municipal de Santa Maria/RS; -Oportunizar a estes alunos atividades e experiências significativas com orientações sistemáticas incentivando a área de interesse de cada um,	Professores de Pedagogia, professores de Educação Especial, professores de Educação Física, todos vinculados à pós-graduação ou pós-graduados em Educação, profissionais diversos convidados à desenvolver determinadas atividades. Todos os profissionais vinculados ao PIT tem formação específica em AH/SD, seja por meio de cursos de breve duração e/ou de pós-	Joseph S. Renzulli Howard Gardner Zenita Cunha Guenther Saturnino de La Torre	Uma escola estadual cede seu espaço para realização das atividades do PIT que acontecem aos sábados no turno matutino.	A maioria dos estudantes que participam do PIT são indicados através das ações do Projeto de Pesquisa “Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades/superdotação”, também vinculado ao GPESP. Inicialmente são realizados convites às escolas para participar do processo de identificação dos alunos com AH/SD, depois realizam-se encontros informativos com os professores da instituição	Conta-se com o apoio de professores, profissionais, acadêmicos, ou até mesmo outros projetos da Universidade Federal de Santa Maria, para auxiliar no aprofundamento da área de conhecimento trabalhada no grupo. São exemplos de cursos de graduação que já tiveram ações desenvolvidas no PIT: Física, Matemática, Enfermagem, Zootecnia, Música, Engenharia Elétrica, Educação	As atividades acontecem em Grupos de interesse nos quais são realizadas atividades do Tipo I, II e III (RENZULLI, 2004, 2012), que são implementadas em forma de projetos de interesse. Também são realizadas atividades especiais que são eventos nos quais a equipe do projeto tem a oportunidade de reunir todos os grupos de interesse em um só, com a finalidade de promover laços afetivos e a troca de conhecimento	Neste ano, 2012, projeto de pesquisa “Acessibilidade e na educação” que tem suas ações vinculadas ao PIT foi contemplado com duas bolsas de iniciação científica destinadas a duas acadêmicas participantes de ambos projetos que iniciaram um trabalho de assessoria educacional e acompanhamento pedagógico junto às escolas dos alunos participantes do PIT. Anteriormente

Continua

	<p>alunos envolvidos em 2012: 60 Número aproximado de profissionais envolvidos em 2012: 40 Número aproximado de escolas envolvidas em 2012: 8</p>	<p>assim como do grupo; -Realizar parceria com acadêmicos, especialistas, grupos de pesquisa e extensão da UFSM a fim de que estes propiciem aos alunos participantes do PIT experiências de investigação e pesquisa referentes às diversas áreas do conhecimento que apresentarem interesse; -Organizar um grupo de estudos com os pais dos alunos que participam do PIT e demais membros da comunidade que tiverem interesse, a fim de que sejam realizadas palestras e</p>	<p>graduação. Estes profissionais são em sua maioria voluntários. Todo ano o projeto concorre a bolsas institucionais de iniciação científica para estudantes de graduação que são acompanhadas de um valor monetário para despesas gerais do projeto. Neste ano o projeto conta com duas bolsistas que são acadêmicas do Curso de Graduação em Educação Especial da UFSM.</p>			<p>sobre a temática das altas habilidades/superdotação. O processo segue com a aplicação e instrumentos/questionários elaborados por Freitas e Pérez (2010) para a indicação de características de AH/SD : <u>Autonomeação e Nomeação por colegas</u>, um questionário para professores e outro para pais e/ou responsáveis que será respondido pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes anteriormente indicados pelos colegas, pela autonomeação e pelos professores. Com a análise de todos os instrumentos,</p>	<p>Física, História. Grupos do Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal de Santa Maria. Profissionais voluntários convidados para participações especiais/eventuais pela equipe executora do projeto.</p>	<p>s/habilidades com os colegas de outros grupos. Exemplos de atividades especiais já desenvolvidas são: Visita ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Santa Maria e Aprendizagem de Técnicas Circenses. Ainda, possui um Grupo de pais e comunidade interessada que consiste-se em um grupo de discussões sobre a temática das altas habilidades/superdotação que acontece simultaneamente às atividades dos grupos de interesse.</p>	<p>á isso o acompanham ento era mais focado em avisos e informações envolvendo o PIT, bem como no retorno à escola quanto à participação dos seus estudantes no PIT e em ocasiões em que a própria escola solicitava ao projeto uma conversa e/ou intervenção junto aos à determinado(s) estudante(s).</p>
--	---	---	--	--	--	---	--	---	--

		discussões sobre a temática em questão.				serão alcançados dados que demonstram a quantidade de estudantes com características de altas habilidades/superdotação indicados em cada turma e quais são as características destes. A partir dos dados quantitativos, são analisadas as características de altas habilidades/superdotação, o que nos remete a uma pesquisa quanti-qualitativa, visto que além dos dados numéricos, faz-se uma análise qualitativa do que os mesmos demonstram das potencialidades destes estudantes.			
--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

<p>Centro de Educação e Difusão do Talento Vitória VITÓRIA)</p>	<p>Espaço sócio educacional que desenvolve ações no âmbito da educação Especial, voltada a estudantes dotados e talentosos, com foco principal na oferta de atividades de enriquecimento extraescolar e extracurricular, com predomínio de ações no âmbito da última configuração de enriquecimento. O centro foi criado em 2006, a instituição localiza-se na cidade de Vitória/ES e a mantenedora é a Prefeitura Municipal. Número de alunos envolvidos em</p>	<p>- Identificar os alunos dotados e talentosos da rede municipal de ensino da cidade de Vitória/ES. - Desenvolver a capacidade do aluno de acordo com a manifestação do seu potencial de dotação e talento diferenciado através da densidade, diversidade, dificuldade e profundidade. Proporcionar atividades de enriquecimento por meio de projetos coordenados pelo CT-VITÓRIA em parceria com outras instituições da comunidade. - Oferecer bolsas de incentivo aos estudantes</p>	<p>Professores de Pedagogia, professores de Educação Especial, todos vinculados à pós-graduação ou pós-graduados em Educação, profissionais vinculados às instituições parcerias do CT-VITÓRIA. Todos os profissionais vinculados ao CT-VITÓRIA tem formação específica em AH/SD, seja por meio de cursos de breve duração e/ou de pós-graduação. O CT-VITÓRIA conta com professores que são funcionários públicos na Prefeitura</p>	<p>Zenita Cunha Guenther Joan Freeman Helena Rosa Oliveira Dora Cortat Simoneti</p>	<p>A sede do CEDET-VITÓRIA que funciona em um espaço cedido por uma escola municipal. Os diferentes grupos de interesse acontecem em duas salas na sede do centro e nos espaços das instituições parcerias, sendo que cada grupo tem um horário diferente, mas sempre o aluno participa desse em turno inverso ao da escola.</p>	<p>A identificação do público-alvo é feita através da parceria do CEDET-VITÓRIA com as escolas municipais, seguindo uma sequência de trabalho: - Conversa com os professores sobre a temática da dotação e talento. - Observação do estudante na escola pelo professor regente; - Uso de instrumentos de coleta de dados do CEDET-VITÓRIA (Guia de identificação e posterior tabulação dos dados pelos facilitadores); - Realização de Observação Assistida na escola pelos facilitadores. - Análise dos dados e</p>	<p>- CT – VITÓRIA, projeto desenvolvido: Artes (2 grupos) - Universidade Federal do Espírito Santo (cursos diversos), projetos desenvolvidos : Iniciação à ciência (1 grupo de Química, 2 grupos de Biologia, 1 grupo de Física); Rochas; Astronomia; Anatomia (2 grupos) ; Língua Inglesa; Matemática (3 grupos); Robótica - Prime Language Center, projeto desenvolvido: Língua Inglesa. - Loja Maçônica,</p>	<p>As atividades de enriquecimento acontecem em Grupos de interesse, cada facilitador é responsável por acompanhar o trabalho de em média três grupos, sendo que as ações são pensadas e executadas pelos profissionais das instituições parcerias. Também realizam a tutoria assistida que é o acompanhamento de um professor do CEDET – VITÓRIA ou outro profissional individual do estudante para aprofundamento de estudo na sua área</p>	<p>Cada professor que atua no CT-VITÓRIA (facilitadores) é responsável por acompanhar os estudantes de determinadas escolas, prestar assessoria educacional especializada no âmbito da dotação e talento e realizar novos processos de identificação. Em cada escola um profissional é responsável por agendar e acompanhar as visitas dos facilitadores, que acontecem em média duas vezes por mês e, estabelecer relação direta com o CT – VITÓRIA.</p>
--	--	---	--	--	--	--	--	---	---

	<p>2012: 390 Número aproximado de profissionais envolvidos em 2012: 60 Número aproximado de escolas envolvidas em 2012: 35</p>	<p>talentosos participantes do CEDET-VITÓRIA, sendo esta de monitoria quando o estudante auxilia no estudo de outros colegas, e de tutoria quando auxiliar os monitores das suas escolas. -Desenvolver ações de capacitação de pessoal junto às escolas municipais, na forma de formação continuada de professores, bem como capacitação da comunidade em geral interessada. - Promover eventos na área da dotação e talento.</p>	<p>Municipal de Vitória/ES, chamados de facilitadores, bem como com profissionais voluntários dos diferentes espaços educacionais para os quais o CT-VITÓRIA encaminha os estudantes vinculados a esse.</p>			<p>identificação dos estudantes; - Encaminhamento dos alunos identificados dotado ou talentoso para participar das atividades de enriquecimento oferecidas pelo CEDET – VITÓRIA, orientadas à partir de um Plano Individual de Trabalho, a ser desenvolvido de forma individual e/ou nos grupos de interesse.</p>	<p>projeto desenvolvido: Música. - Oficina Artes de Vitória, projetos desenvolvidos : artes, desenho, pintura, escultura e teatro. - Clube Álvares Cabral, projetos desenvolvidos : Esportes (várias modalidades) - Comunidade Helênica de Vitória, projeto desenvolvido: Língua Grega. - Centro de Luta, projetos desenvolvidos : Judô e Ginástica Artística. - Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceciliano Abel de Almeida, projeto</p>	<p>de interesse específica.</p>	
--	--	---	---	--	--	---	--	---------------------------------	--

							<p>desenvolvido: pintura em tela. - Ateliê Regina Causs, projeto desenvolvido: pintura em tela. - Academia Hangar: Dança. - Associação Brasileira Associação Brasileira para Altas Habilidades/S uperdotação, projeto desenvolvido: Matemática. -Integrartes – Oficina de artes de Vitória, projeto desenvolvido: pintura em tela. -Instituto Góia, projeto desenvolvido: pintura em tela.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Instituto para Otimização da Aprendizagem (INODAP)</p>	<p>Instituição particular caracterizada na sua constituição jurídica como uma Organização não Governamental – ONG. Tem foco sobre a identificação, avaliação e acompanhamento pedagógico e/ou psicológico e/ou psicopedagógico dos estudantes com AH/SD, desenvolvendo também ações de enriquecimento extraescolar intra e extracurricular, com predomínio de ações no âmbito da última configuração de enriquecimento. Localiza-se na cidade de Curitiba/PR e foi fundado no ano de 1993. Número de alunos</p>	<p>- Identificar e avaliar estudantes superdotados. - Realizar projetos e atividades com oportunidades educacionais que auxiliem o aluno com AH/SD atingir plenamente o seu potencial. - Promover encontros e favorecer oportunidades de aprendizagem para pais e interessados, prestando informações e auxílio para o entendimento das características dos estudantes com AH/SD e da educação apropriada aos seus talentos e habilidades. - Realizar acompanhamentos pedagógico e</p>	<p>Professores de Pedagogia, Psicopedagogos, Psicólogos, administradores, contador. Todos os profissionais vinculados ao INODAP tem formação específica em AH/SD, seja por meio de cursos de breve duração e/ou de pós-graduação. O INODAP conta com profissionais autônomos, pagos pela própria instituição, estagiários esporádicos, sendo que o voluntariado não conta com engajamento expressivo.</p>	<p>Maria Lúcia Prado Sabatella Howard Gardner Joseph Renzulli</p>	<p>O INODAP possui sede própria, funciona de segunda-feira a sábado, principalmente nos turnos matutino e vespertino, porém de acordo com as demandas, especialmente, quanto a atividades formativas, funciona no turno noturno.</p>	<p>A identificação realizada no INODAP é chamada de “Avaliação do Potencial Intelectual” e tem duração média de 11 horas/atividade. Compõem a avaliação testes psicométricos, atividades lúdicas diversificadas realizadas com os estudantes e entrevista com os estudantes e sua família. Todos estes dados são sistematizados em um parecer sobre o estudante e podem ser visualizados em um gráfico baseado na Teoria das Múltiplas (GARDNER, 1994), que contém uma visualização do</p>	<p>O Projeto Oásis – Espaço para o Talento desenvolvido pelo INODAP e que tem por objetivo identificar alunos com necessidades educacionais especiais e realizar a avaliação do seu potencial intelectual e garantir seu atendimento pedagógico ou psicológico, acompanhar o desenvolvimento das suas habilidades e orientar sua família e educadores. Atua em favor de crianças e jovens com grande talento, vindos de família com menor poder econômico e que tem tido suporte da</p>	<p>Oferece oficinas que tem por base o enriquecimento do conhecimento, destas participam grupos pequenos de alunos (por volta de três) que tem interesses comuns. Ainda oferece atendimento psicológico e psicopedagógico aos estudantes interessados, bem como atividades pedagógicas individuais, geralmente relacionadas ao enriquecimento intracurricular. Possui também um Grupo de discussão e orientação para pais e comunidade</p>	<p>Após o processo de identificação e avaliação dos estudantes superdotados é feita uma visita de orientação na escola para prestar esclarecimentos sobre o potencial do aluno, suas necessidades diferenciadas e oferecer diretrizes sobre as indicações pertinentes ao seu desenvolvimento. Também a equipe realiza visitas nas escolas para acompanhamentos pedagógico escolar dos alunos vinculados ao INODAP, geralmente com periodicidade bimestral.</p>
--	---	--	---	---	--	--	---	--	--

	envolvidos em 2012: 223 Número de profissionais envolvidos em 2012: 15 Número de escolas envolvidas em 2012: 107	socioemocion al dos estudantes superdotados.				desempenho do estudante nas atividades relacionadas a cada inteligência.	área de projetos do sociais do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMTIBA) da cidade de Curitiba/PR.	interessada. Ainda, oferece cursos e palestras para a comunidade interessada	
--	---	---	--	--	--	---	---	--	--

Quadro 6 – Caracterização dos três programas de enriquecimento extraescolar estudados.

Elaborado pela pesquisadora.

Veja-se que, buscou-se conhecer os programas, destacando-se como cada um atua. O conhecimento de como atuam as escolas dos participantes deste estudo foi alcançado por meio das entrevistas, especialmente à partir da questão 28. Procurou-se responder como estes espaços, Programas de Enriquecimento Extraescolar e Escolas, alcançam os seus objetivos na sua totalidade?

Note-se que, para a elaboração do Quadro 6, utilizou-se como subsídio materiais impressos cedidos pelos três Programas de Enriquecimento Extraescolar, (projetos, relatórios e quadros organizacionais) de acordo com a autorização institucional assinada pelos coordenadores e presidente desses. As nomenclaturas, especialmente as que dizem respeito ao conceito de estudante com AH/SD foram mantidas de acordo com os documentos originais consultados.

O Programa de Incentivo ao Talento –PIT- há 12 anos desenvolve suas atividades, com excelência e empenho na qualificação dessas, contando com profissionais com formação inicial em Educação Especial. Apesar do PIT contar essencialmente com profissionais voluntários, espaço cedido e precisar concorrer anualmente há editais para ter algum tipo de recurso financeiro, não deixa de proporcionar aos estudantes vivências em outros espaços educacionais, materiais e ou recursos, para que possam ser contempladas as suas demandas.

O Centro de Educação e Difusão do Talento de Vitória -CT – VITÓRIA- apresenta-se como uma instituição organizada, com a maior equipe dos três programas, bem como maior amplitude de “parcerias do conhecimento”, possibilitando abranger e contemplar em atividades uma maior gama da multiplicidade de manifestações e interesses que surgem das demandas educacionais dos alunos com AH/SD que identificam.

O CT-VITÓRIA, assim como o Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP-, oferece oportunidades aos estudantes com AH/SD com condições socioeconômicas menos favorecidas, especialmente através da concessão de bolsas de auxílio financeiro, contribuindo significativamente para evitar o não reconhecimento e aproveitamento dos potenciais por vezes apagados e/ou não valorizados na realidade em que se encontram.

O INODAP destaca-se pela na diversidade dos atendimentos oferecidos, uma vez que, para além das atividades de enriquecimento, traz a possibilidade de atendimento com psicólogos e psicopedagogos, para atender possíveis aspectos de dificuldade pedagógica e/ou sócio emocional dos estudantes vinculados à

instituição. Além disso, é a única das três instituições que possui sede própria, o que propicia aos estudantes uma maior proximidade e identificação com este espaço.

Ainda, sobre os três Programas de Enriquecimento Extraescolar abordados nesta pesquisa, cabe destacar a preocupação com a formação dos profissionais que atuam diretamente ou como colaboradores eventuais, sendo que todos possuem formação mínima sobre AH/SD. Também, se sobressai o envolvimento com outros aspectos e contextos, para além das questões educacionais, que envolvem os estudantes que participam de suas atividades, pensando nesses em sua globalidade. Dentre outras ações, os programas proporcionam que os professores, pais e/ou responsáveis possam estar conhecendo mais sobre AH/SD, possivelmente, auxiliam no entendimento das questões que envolvem este comportamento dos seus educandos/filhos.

Apresenta-se, a seguir, no Quadro 7, as falas dos estudantes sobre os Programas de Enriquecimento Extraescolar. Trata-se da Categoria II: Estratégias de acessibilidade I, da subcategoria I “Os programas na visão dos estudantes com AH/SD”:

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA I	A VISÃO GERAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR.
ESTUDANTES	FALAS
A	“To participando das aulas de inglês, só. São legais, a gente conversa bastante que é bem legal [...] e não tem tanta escrita [...].”
B	“Tem várias atividades, no início era mais adulto assim, era mais gente grande, mais antiga[...] daí agora tá chegando bastante criança de novo, eu sou uma das maiores agora [...] Tem a professora esperando a gente lá, tem atividade de esporte, de geografia que é o “Volta ao Mundo”, tinha o de teatro, tinha uma vez de Física e Química, tinha de Matemática, de Música, todos eu já participei[...] física e química eu nunca tinha ganhado ainda no colégio [...] mas foi muito muito legal, ele falava sobre as formulas, experiências, ele falava das cor que ficava[...]
C	“Lá a gente faz atividades sobre o nosso interesse, eu aprendi coisas que eu não sabia ainda, agora em ciências eu to aprendendo sobre as cores [...]ano passado eu tava no grupo da tecnologia, agora com o de ciências nós fomos duas vezes lá na universidade[...].”
D	“Logo no começo foi um pouquinho rápido demais porque eu entrei acho dois meses antes da Feira de Ciências, a gente quando chega assim uns dois, seis meses antes, a gente se foca muito nela e faz um trabalho bem legal [...] na sexta série como eu comecei desde o começo mesmo, deu pra aprender coisas legais já, e mais no que eu queria mesmo [...] Os professores buscam muito pela

continua

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA I	A VISÃO GERAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR.
ESTUDANTES	FALAS
	prática, através de protótipos mesmo que eles fazem, também usam muito o computador, eles também escrevem, mas como é pra ser uma coisa diferenciada da escola eles não tem que ficar escrevendo tanto assim, a gente tem que aprender, aprendendo tá bom.”
E	“[...] eu sentei aqui e ela pegou um papel e foi fazendo perguntas em inglês, metade das perguntas eu não entendi nada, inglês do colégio fraquinho e o inglês bonzão daqui, aí ela foi fazendo as perguntas e eu fui respondendo [...].”
F	“Desenhos né, primeiro eu entrei na área de artes, depois surgiram novas oportunidades não na área de artes, mas em outras áreas, como por exemplo, inglês, então eu fui, as aulas eram lá no (nome do centro) mesmo, aí, só que aí vieram outras oportunidades, daí apareceu a oportunidade de ir pra (nome de universidade), e quanto ao curso de artes lá acabou [...] aí surgiram novas propostas, e eu comecei estudar com a professora R. [...] depois veio o (grupo de artes), que é o que eu to fazendo também às sextas-feiras, e tem o de hoje, aí teve essa outra oportunidade de fazer esse outro curso de artes[...].”
G	“Cheguei lá e todo mundo me deu oi né, aí depois eu fiz um monte de amigo lá e aí ficou assim, achei bem legal[...] Tem umas oficinas de coisa, tem de ciências, de história [...]só que quando começou estas oficinas eu ficava mudando sempre, comecei com musica, depois fui pra “espaço”, depois fui pra jogos[...]”
H	“Bom, foi muito bom, eu trabalhava, eu desenhava, fazia meus trabalhos lá no (nome do programa), com a M., lá eu fazia só desenhos, porque lá não tinha assim muitos materiais, aí depois esse ano eu vim pra cá [...] e comecei a desenhar, a pintar várias coisas. A elas me mostram livros, P. ela me ensina a pintar assim melhor, entendeu?”
I	“[...] quando eu vinha adorava vim, pena que durou pouco tempo, todo dia tinha uma coisinha diferente, um dia era, tinha varias coisinhas legais, umas vezes era lá em cima, outras vezes era na caverna, com lições de escrever, brincar, montar quebra-cabeça, é bem divertido.”
J	“A é muito legal, é muito legal ficar lá no (nome do programa), no (nome do programa) eu acho o lugar mais bom pra ir, lá você se expressa também com os seus colegas e também com as professoras, eles te dão uma ideia do que tu pode fazer ou se não eu do uma ideia pra eles do que eles podem fazer. A são as oficinas, eu adoro as oficinas.”
K	“Bom, a gente sempre tá conversando sobre tudo, eu sempre to contando pra ela como está as coisa na escola, e em casa também, mas geralmente a gente sempre acaba fazendo a mesma coisa, eu sempre to desenhando, pintando, fazendo alguma coisa[...].”
L	“Eu gosto bastante porque tem a minha vó aqui, isso é mais importante [...] deixa eu fazer aula de pintura, deixa eu fazer aula de desenho, eu sempre quis aperfeiçoar na arte, o melhor da vida é você ir se aperfeiçoando, fazer o melhor que você pode.”
M	“[...] joguinho de memória pra treinar assim, montar uma maquete de um quarto, e eu ainda continuo, nas maquetes eu fiz, eu sou ruim mesmo, só maquete mesmo, eu continuei fazendo os bonecos [...].”

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA I	A VISÃO GERAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR.
ESTUDANTES	FALAS
N	“Eu gostei de todos, gostei, a robótica faz na (nome de universidade), ainda tá muito bom, mitologia eu fazia aqui, depois a gente começou a frequentar o Centro G., e eu fui começando a gostar mais ainda, lá a gente ganha os livros, aí vai falando da gramática ou as frases mais fáceis e vai ensinando você a falar [...]”
O	“Em relação ao (nome do programa), com a psicóloga que eu fazia o acompanhamento era bem bom, porque eu acho que o entendimento do superdotado de uma outra pessoa é diferente, então é bom você ter uma pessoa que te entenda, e no inglês, que eu faço inglês acompanhado no (nome do programa) é melhor porque as outras escolas de inglês que eu participei às vezes [...] e aqui [...] eu consigo me expressar melhor e entender melhor, não o que tem diferente, digamos que você não a diferente, mas tem uma pessoa igual a você.”
P	“Este programa é muito bom porque a gente participa de eventos, eu participava da Feira de Ciências e Tecnologia, daí nos dois anos que eu fiz a gente apresentou projetos diferentes [...] Eu gosto de mostrar a minha ideia, se eu tenho uma ideia boa mostro pra pessoas pra ver se elas concordam, se vale a pena ir atrás, eu gosto de fazer isso [...] a gente tá falando mais ou menos inglês, porque a gente não tá no avançado, tá início ainda[...] Depois eu quero estudar Mandarim, eu me apaixono por esta língua, principalmente por causa dos países onde se localiza[...]”
Q	“Tipo é muito legal, aprender principalmente, eu aprendi mais, chegava lá, aí tocava, ensaiava e tal, era muito legal [...] e chamava a gente pra sala de musicalização, daí a gente ensaiava, tocava, aprendia as notas, ensaiava demais.”
R	“É muito legal, foi muito legal estar com mais pessoas parecida com a gente, aí você consegue conversar é diferente do colégio, é meio uma cabeça doida que a gente fala [...]”
S	“Eu acho que a parte que eu mais participei foi esse ano essa parte de tecnologia, que eu achei bem interessante [...] foi nessa parte que a gente tinha que montar, primeiro a gente tinha que montar com materiais recicláveis, depois a gente começou a pegar peça assim, lego, madeira, pedaço de cano, que a gente começou a usar e fazer umas coisa bem legal. [...] é só ajudar, elas diziam que tinha que inventar alguma coisa e foi isso que eu pensei em fazer né [...]”
T	“A gente faz muitas brincadeiras, passeios, passeio só de vez em quando, é legal, o mais legal foi quando a gente foi pro [...] né, por causa dos carros, eu queria que as pessoas de todos os grupos pudessem ir [...] Eu participo, eu quase nunca falto, só quando eu to doente, quando eu to doente ou quando eu tenho que cuidar da minha irmã. O meu grupo é o de esportes, a gente faz bastante brincadeira, jogo, eu fiz meu aniversário no (nome do programa) [...] Minha mãe não gosta muito que eu venha porque é difícil de eu vim, morando longe, eu faço esforço pra vim.”
U	“A participação minha é, frequento direto, não gosto de faltar não, é uma vez só, na sexta-feira lá na (nome de universidade), eu gosto muito de vim no (nome do programa), fazer aula de robótica, nossa eu amo muito, não tem muito o que falar não, mas eu venho direto, nunca falto. Eu participei de artes, lego, primeiro lugar lá do (nome do centro), na verdade eu

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA I	A VISÃO GERAL DOS ESTUDANTES COM AH/SD DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR.
ESTUDANTES	FALAS
	praticamente inventei um grupo, porque eu gostava de ir no (nome do centro)[...]
V	“Eu já fiz inglês aqui, muito bom, também não é muita coisa que eu fiz, porque eles ajudam as pessoas, assim, especificada nas áreas aqui de dentro, robótica, xadrez, e eu não me despertei em nada aqui de dentro [...] No vale social, eu fui pro Judô[...].”
W	“É bem legal, todos os sábados tem uma coisa nova, e eu procuro sempre participar de todas [...] É uma forma mais fácil de aprender, ou que envolve as coisas que a gente não trabalha no dia a dia, é um grupo de conhecimento, eles envolvem outras técnicas pra aprender não é só a sala de aula o tempo inteiro. Porque a gente sai ao ar livre pra aprender as coisas, não fica só dentro da sala de aula, a gente aprende de uma forma diferente, aprende brincando ou fazendo atividades.”
X	“Eu acho que o (nome do programa) é bem legal por causa que ensina coisas novas que a gente poderia não aprender assim no colégio e atividades assim [...] Agora eu to no grupo de Educação Física [...] eles ensinam algumas, até alguns esportes que a gente não conhecia, tipo um, o basquete que é pras pessoas que não tem pernas, não tem o movimento das pernas, daí elas jogam sentadas.”

Quadro 7 – A visão geral dos estudantes com AH/SD dos Programas de Enriquecimento Extraescolar desta pesquisa.

Elaborado pela pesquisadora.

Pelas falas dos estudantes depreende-se que todos os programas organizam suas atividades em áreas e subáreas de interesse, podendo ser desenvolvidas em grupo ou individualmente, estando em consonância com a discussão teórica exposta no início deste capítulo (KUNKEL, 2010; RENZULLI, 2004, 2012; RENZULLI e REIS, 2012; SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

A inexistência de registros exclusivamente escritos é bastante destacada pelos estudantes, o que remete à questão da expressão nas diferentes inteligências múltiplas que, muitas vezes, não necessita passar pela escrita para que sejam verificadas suas aprendizagens.

As atividades desenvolvidas nos programas, por vezes, estão além do que é previsto no currículo do ano em que o estudante se encontra. Como destacam os estudantes B e C, são conhecimentos mais avançados que partem das demandas trazidas por eles, e que, possivelmente demorariam muito mais para conhecerem e experienciarem, se não estivessem participando dos programas.

A maioria dos estudantes destaca a oportunidade de vivenciar conhecimentos científicos e aprofundados nas atividades desenvolvidas nos programas, aproximando-os da(s) sua(s) área(s) de interesse e ampliando as possibilidades de aplicação das suas aprendizagens em projetos próprios, individuais e/ou coletivos.

A possibilidade de conhecer e visitar com maior frequência espaços privilegiados em determinadas áreas, com materiais, recursos humanos e possibilidades de vivências extremamente especializadas, como laboratórios em universidades, foi ressaltada pelos estudantes como ação importante dos programas de enriquecimento extraescolar. Muitos deles, ao longo da sua trajetória escolar, talvez nunca tivessem esta oportunidade. É importante destacar que existem as instituições parceiras dos programas, que oferecem atividades para os estudantes com AH/SD.

Guenther (2007) afirma que estes encaminhamentos e parcerias auxiliam muito na constituição da acessibilidade educacional desses estudantes, uma vez que apresentam demandas diferenciadas de contato com o conhecimento.

Por meio das ações dos programas de enriquecimento, os estudantes com AH/SD têm oportunidade de mostrar seus projetos e atividades à sociedade em feiras e exposições, internas ou externas, podendo ver seu trabalho apreciado por outras pessoas. Isso propicia que se sintam valorizados nas suas capacidades e estimulados a buscar desenvolver e crescer na(s) sua(s) AH/SD. Para além de desenvolver atividades e aprofundar seus conhecimentos na(s) sua(s) área(s) de interesse, os estudantes podem participar de outros grupos e/ou atividades e, assim, podem ampliar seus conhecimentos e buscar aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas que têm mais dificuldade.

Constata-se, mais uma vez, o papel dos interlocutores privilegiados (aspecto que será aprofundado no Capítulo 6) especialmente, na fala dos estudantes G, O e R. Estes referenciam os laços afetivos que têm no programa extraescolar do qual participam, bem como o estudante J destaca que se sente estimulado pela mediação pedagógica no Programa de Enriquecimento Extraescolar.

Por fim, sobre a análise do Quadro 7, é válido destacar o que é apontado pela aluna T: dificuldade em ir até o local, onde o programa do qual participa é desenvolvido. Esta barreira, determinada pelo valor do transporte urbano, é enfrentada por outros estudantes também, dentre esses, os estudantes H e V, além de outros que participam dos programas e não foram sujeitos desta pesquisa. Num

dos programas estudados são oportunizadas bolsas de auxílio financeiro para que os estudantes de baixa renda o acessem, estratégia de acessibilidade que poderia ser estendida para estudantes que enfrentam essa dificuldade em outros programas.

Continuando a discussão sobre a configuração dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, segue-se o Quadro 8, que apresenta a Categoria II: Estratégias de acessibilidade I e a Subcategoria II: Espaço dos programas de enriquecimento extraescolar.

Este Quadro 8 aborda a constituição dos espaços dos programas, possibilitando pensar na diferenciação do espaço da escola e do espaço dos programas de enriquecimento extraescolar, apontando também uma dificuldade que, por vezes, pode ser chamada de uma barreira frente à acessibilidade educacional dos programas estudados: o armazenamento das produções realizadas pelos estudantes:

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA II	ESPAÇO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
ESTUDANTES	FALAS
A	“Que é um lugar bem rústico, organizado, o ar fica bem calmo, não tem tanto barulho. [...] Eu, às vezes as amplio e só, eu levo pra casa e penso melhor [...]”
B	“Eu acho bem legal lá, é bem maior, tem uma sala só pra esporte [...] pro tipos de grupo que tem, e isso é bom porque além de não ser todo mundo misturado, tem sempre alguém lá esperando, bem organizado [...] Eu fiz uma que era de pintura, a era os “Arteiros” o grupo que eu participei também, eu, a gente fez bastante trabalhos, a gente fez até um mural, bem grandão assim, com isopor, só que ficou tudo guardado lá e tem uns que eu levei embora. Ai eu queria ver tudo depois que eu for embora, tudo que eu tinha feito.”
C	“Eu acho que a gente pode, é que lá no (nome do programa) a gente pode perguntar uma coisa que não tem nada a ver com o assunto, e na outra semana eles já trazem resposta pra gente. Na escola, as professoras não respondem, no (nome do programa) sempre trazem, a gente faz um circulo, é bom que a gente pode conversar um com o outro, a gente pode trocar ideia assim [...] Eu guardo, eu tenho uma caixa que eu guardo tudo do (nome do programa) [...]”
D	“Era legal [...] poucos alunos dava pra aproveitar bem o espaço, a gente tinha, não sei se todos tem, mas a gente tinha uma sala de informática só pra gente, tínhamos quando a gente queria usar os slides tudo, o espaço tinha muitos recursos mesmo, desde microscópios, coisas uteis mesmo, tinha tudo que precisava mesmo, o que não tinha o professor tentava arrumar [...] Olha, algumas coisa eu até tenho guardada, assim pesquisas, pesquisas que a gente faz eu deixo guardada no meu computador, mas também algumas coisas que eu cuido, igual tudo que a gente usou nas quatro Feira de Ciências que eu fui, eles guardam, tudo eles guardam direitinho [...]”

continua

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA II	ESPAÇO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
ESTUDANTES	FALAS
E	“Nossa é bem gostoso, é bem grande, depende da sala, aquele jardinzinho ali na frente [...] Guardo, algumas que não dão.”
F	“É bom, é bem estruturado, pelo menos eu não achei nenhum problema, é, por exemplo, no caso não é aqui, eles possuem, tem pincel, tem cavalete, tem telas, folhas, se você quiser desenhar, fazer tipo um plano do que você vai fazer no quadro, já tem todo material que você precisa [...] Olha, geralmente, primeiro eles pegam pra fazer uma exposição, mas após isso, né, se me entregarem os quadros, eu guardo né, de recordação [...]”
G	“Acho legal, por causa que é bem grande, daí tem espaço para fazer as coisas [...] das professoras, por causa que elas sempre me ajudam [...] Levo pra casa, eu gostaria de ter um lugar pra guardar as coisas no programa [...]”
H	“Muito bom, uma inspiração total, assim, eu vejo algumas esculturas, assim daí eu tenho outra invenção, de fazer quadros [...] Eu pinto, faço as minhas produções, meus trabalhos e deixo tudo aqui. É tudo guardado para a minha exposição, e depois desta exposição a gente vai vender, colocar nas molduras [...] Já, só falta ver o lugar, mas eu não gosto de vender as coisa sem moldura, que eu gosto muito das molduras, é o melhor, pra fazer uma exposição pra vender, tudo direitinho, não gosto de vender assim não.”
I	“Muito legal, principalmente porque é alemão e eu sou descendente de alemão, por isso que eu gosto de lugares assim [...] eu acho o design e os materiais deixam aconchegante [...] Não, acho que ficou tudo arquivado aqui no (nome do programa), eu não levei nada pra casa [...] daí a vez que a S. trouxe o livro restaurado, do trem, ela queria que fosse segredo, mas quando eu cheguei na sala eu já notei que tinha um livro de trem ali, eu sabia que era pra mim.”
J	“Eu gosto do espaço do (nome do programa), eu gosto de arrumar a sala junto com as outras pessoas, conversar sobre um assunto, aprender. A diferença desse espaço é que só tá eu, as professoras e os colegas, não tá mais ninguém só o nosso grupo, a de diferentes dos outros grupos, eles podem ser de esportes, podem ser de ciências, podem ser de artes, como pode ser de qualquer tipo [...] Eu sempre procuro mostrar, quando eu chego em casa eu falo o que que eu fiz, em qualquer lugar, que que eu aprendi.”
K	“Acho que é bem bom assim, tem a particularidade de conversar em cada lugar, você se sente a vontade aqui, é bom, eu gosto de uma salinha que tem pra lá que tem os brinquedos e tal, mas eu acho que eu me sinto tão feliz lá, eu sempre uso lápis de cor, folhas [...] Acho que geralmente fica guardado aqui, com a minha psicóloga.”
L	“Eu gosto bastante, acho que é um ambiente alegre, eu gosto do clima daqui, é bem alegre, eu gosto bastante [...] Às vezes eu do pra uma amiga, a tipo não to afim de ficar com esse porque não ficou muito legal, e as minhas amigas vão dizer nossa nossa que legal, às vezes eu do pra elas, às vezes eu guardo em casa, é que assim, eu tenho uma pasta só com os desenhos, daí tem outro que é um caderno só pra rascunhar os desenhos, daí eu pego, tipo ao invés de arrancar a folha, aí eu pego e deixo lá.”
M	“São muito diferentes das que eu faço na escola, porque lá eu desenho e pinto, aqui eu poderia mostrar meus bonecos, animais, desenhos, na artes também, lá é tinha que fazer certinho, não pode mudar de assunto, lá na escola nem vou falar, porque lá a gente não mexe nas massinhas, a gente não faz nada, a ultima vez que a gente mexeu com argila foi no ano passado [...] Geralmente eu guardo,

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA II	ESPAÇO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
ESTUDANTES	FALAS
	armário.”
N	“Eu gosto muito da língua, mas eu prefiro sempre a mitologia. Eu gosto muito de história, mas agora tá se mostrando mais interessante, a mitologia, uma história pode ser deste jeito e outra pode ser diferente; a língua é definitiva [...] Eles fazem o registro do aluno, no grego eles colocam seu nome, seu e-mail, onde você mora; na robótica o pai tem que levar um ficha. Tá comigo mesmo.”
O	“[...] eu acho bem tranquilo aqui [...] e a sala super tranquila, eu acho bem agradável [...] Eu adoro guardar, mesmo materiais antigos, eu penso que um dia eu posso precisar, os textos que eu gosto eu guardo, mesmo que acham feio ficar guardado, as vezes eu leio, quando eu to com falta de inspiração, daí eu penso eu posso usar isso, posso usar aquilo.”
P	“Eu gostava do espaço da Física, ele me proporcionava um bom espaço pra eu poder desenvolver os projetos e fazer as experiências, inglês também, o espaço é bom, a turma é pequena, é melhor que concentra mais, eu acho bom tem ar refrigerado, é um conforto, dá pra aprender tranquilo. Na de física tem bastante materiais, toda aula é uma experiência diferente, nunca repete [...] Normalmente, na Física, ficava lá na sala mesmo, a gente desmontava, pra montar outras coisas com os mesmos aparelhos, mas normalmente a gente guarda na memória, depois se precisar, pra mostrar aos colegas. Só tinha alguns vídeos no celular, a gente fazia pra tentar colocar no blog, mas eu acho que o blog não deu muito certo, só que aí a gente tem bastante vídeo guardado.”
Q	“Era muito agradável nossa, você tinha liberdade pra fazer tudo praticamente, era muita liberdade, pra pintar, pra ser quem você é, tipo no lugar lá não era só musica, era dança, era expressão corporal, pintura, artes, percussão, informática, são muitas opções, só que como eu fui lá pra fazer música então, fazia mais música, lá era muito grande, tinha a percussão e tal, tinha muitos instrumentos nossa, eu não sabia que existia o metalofone, aí quando eu ouvi aquele som bonitinho eu gostei mais, achei muito fofo, aí eu vi um menino tocando aí eu gostei do metalofone e quis aprender [...] Bom na música é mais na cabeça mesmo, mas também, é principalmente guardar aquilo que você tá aprendendo principalmente.”
R	“Ir mais fundo nas técnicas, descobrir coisas novas, fazer novos amigos, eu gosto, não precisa ser bom em desenhar e em pintura, basta gostar de fazer. É bom porque é diferente da escola por exemplo, lá você tem que ficar sentado e ouvindo todo tempo o que os professores falam e, às vezes, você vai fazer uma pergunta, até sobre outro assunto que ele não falou, e eles falam que não tem a ver com o assunto, e aqui você pode perguntar e falar o que quiser, só na aula de Filosofia [...] Eu levo pra casa, mostro pros meus pais, guardo, na verdade do teatro não dá pra levar pra casa, teatro não é móvel você conta.”
S	“É diferente do colégio porque a gente não senta nos lugar, a gente senta onde quiser, em cima da mesa, no chão assim, e elas conversam com a gente e a gente tem que responder, como se fosse uma aula normal, só que um pouco diferente do que é, a gente pode sentar onde quiser [...] Tá com o N., ele levou pra casa e ficou com ele, ficou tudo com ele, eu não queria ficar porque a gente fez junto né, a gente disse que ia ficar revezando, daí na vez que ele levou pra casa, teve um dia que ficou com ele [...] Eu não sei, eu acho que às vezes fica comigo, às vezes fica com outra pessoa, acho que fica legal assim [...]”

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA II	ESPAÇO DOS PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
ESTUDANTES	FALAS
T	“Aí depende do grupo [...] Eu levei pra casa, tem umas que quebraram na hora de levar pra casa, agora eu moro longe, tenho que pegar ônibus, às vezes quebram na hora de ir pra casa [...] Seria melhor pelo menos, ter um lugar aqui no colégio pra botar, no salão ali que tem espaço pra gente botar.”
U	“Eu gosto que, o ambiente onde eu faço aula é super legal, não tem esses negócio de ficar calor, as pessoas lá são legais, o professor é gente boa pra caramba, tudo tem, os kit de robô, tem essas coisa tudo [...] Fica guardado lá, a gente guarda no computador, tudo que a gente faz, se a gente escreve uma palavra é guardada no computador.”
V	“Por enquanto, assim, não tem aquele negocio que você fica doidinha pra sair de casa, e chega naquele lugar, vê todo mundo lá, e quando acaba fica naquele desanimo, poxa acabou. Eu faço meu máximo, aproveito cada minuto, cada segundo daquela aula e daquele lugar, das pessoas eu tiro bastante, se você é meu professor eu tiro o máximo de você [...] Se você quiser, você guarda, se você não quiser não guarda. Eu filmo as lutas, os treinos e guardo, eu assisto pra consertar meu erro, eu tenho que estudar o meu lado e o da minha adversária, não adianta eu só estudar ela e esquecer de mim.”
W	“É de uma forma bem organizada pra quem não gosta muito se interessar também, tem vários professores, tem técnicas novas né de aprendizado e outras coisas [...] Não, no final da aula as professoras guardam e a gente termina na próxima aula, sim, daí seria melhor até, dava pra botar, exhibir assim, mas se tem alguma coisa no colégio no sábado, daí não dá pra fazer o (nome do programa), mas se tivesse um espaço livre daí daria.”
X	“Você não tem que ficar sentado em classe assim. Eu gosto assim, a gente fica sentado em grupo, é mais divertido, interage mais [...] Eu falo pra minha mãe, pro meu pai, mas eu nunca chego a fazer outra coisa assim, fica mesmo no (nome do programa). Aí a gente apresentou, os professores guardam aí se a gente quer apresentar pra outras pessoas eles entregam. Não é bom, porque se a gente não deixasse no (nome do programa) a gente podia esquecer em casa, e a gente chega no (nome do programa) e eles já tem tudo lá pra gente brincar.”

Quadro 8 – Espaço dos programas de enriquecimento extraescolar.

Elaborado pela pesquisadora.

Faz-se importante ressaltar o espaço físico dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, porque, com base em Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), sabe-se da importância do ambiente na manifestação dos comportamentos/indicadores de AH/SD. Isso lembra Vigotsky (2007, 2006) com a sua noção de influência da organização dos contextos no desenvolvimento das aprendizagens. Logo, nesta subcategoria de análise, buscou-se identificar as características físicas, “não físicas”/interacionais destes espaços e como essas auxiliam na constituição da

acessibilidade educacional. Já que esta configuração torna-se, também, uma importante estratégia de acessibilidade.

Convém lembrar que quando aparece a referência ao espaço do Programa de Enriquecimento Extraescolar, há indicação tanto do espaço chamado “sede” dos programas, quanto dos ambientes das instituições parceiras onde também são efetivadas as ações dos programas.

As características dos espaços dos programas estimulam os comportamentos/indicadores de AH/SD nas atividades desenvolvidas. Estão organizados especialmente para os estudantes com AH/SD e são tranquilos, facilitando sua concentração e intensificando o seu envolvimento com a tarefa.

Ressalta-se também a organização do espaço pelos interesses dos estudantes, que sabem que, ao chegar nos programas de enriquecimento extraescolar, irão encontrar ambientes preparados para o atendimento das suas demandas educacionais. Destaca-se o favorecimento das interações e relações interpessoais por meio do trabalho em círculos e grupos menores. O círculo propicia a ampliação da proximidade na interação, assim o contato “olho no olho”, aumenta a afinidade entre os participantes, além de que os grupos, em geral, têm poucos integrantes e todos tem a oportunidade de falar quando necessitam.

Os estudantes sentem-se parte do espaço dos programas, sentem-se à vontade para serem e fazerem o que acharem pertinente, principalmente em função dos interlocutores privilegiados ou ideais, colegas e professores, que encontram nos programas.

O estudante N faz referência ao espaço, somente relacionando ao conhecimento que ali é proporcionado, que é o que há de mais relevante no ambiente do programa de enriquecimento extraescolar, segundo ele. Já a estudante Q remete a ideia ao espaço que frequenta de ambiente de descoberta, o qual possibilitou que ela pudesse encontrar e despertar interesses relativos à sua inteligência musical mais desenvolvida, o que dificilmente teria acontecido, se não tivesse a oportunidade de participar de um programa de enriquecimento extraescolar.

Estes levantamentos e análises acerca dos espaços dos Programas de Enriquecimento Extraescolar levam à reflexão sobre a importância da organização do espaço para a constituição da acessibilidade educacional dos estudantes com AH/SD. As falas dos estudantes demonstraram que o contexto tem influência no que

diz respeito ao favorecimento do uso e aplicação das suas potencialidades, qualificando-as positivamente na maioria das vezes.

A estudante B afirma que gostaria de ver tudo o que fez ao longo dos anos da sua participação no Programa de Enriquecimento Extraescolar. Dois dos programas estudados não possuem sede própria. Isso também é referenciado pela maioria dos estudantes, que levam suas produções para suas residências, uma vez que desenvolvem atividades em espaços cedidos (escolas e/ou nos espaços das instituições parceiras).

Essa é uma dificuldade/barreira encontrada nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, ou seja, é complicado armazenar as produções dos estudantes com AH/SD, o que seria um meio de ter um histórico observável deles, e com o passar do tempo, o registro das suas trajetória, sendo um fator estimulante para as novas gerações de estudantes participantes dos programas. Esta dificuldade é mais acentuada quando há “produções físicas”, como por exemplo, protótipos de robôs. Os vídeos e os escritos são mais fáceis de terem consigo ou serem armazenadas nos programas.

O estudante P refere a tentativa da organização de um *blog* que contivesse todas as produções realizadas nos programas. Esta é uma possibilidade interessante, principalmente para os programas que não têm sede própria. O blog poderia ser atualizado pelos estudantes, uma vez que todos os três programas estudados possuem *blog* ou instrumento midiático semelhante, porém ainda só são atualizados pelos professores que atuam nos programas.

Para finalizar a discussão proposta neste capítulo, após refletir sobre as falas dos estudantes com AH/SD que participam de programas de enriquecimento extraescolar, faz-se pertinente discutir o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁶ realizado na Sala de Recursos Multifuncionais¹⁷, nas escolas.

¹⁶ Atendimento Educacional Especializado corresponde ao “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (DECRETO 7.611, 2011, p. 2).

¹⁷ Salas de Recursos Multifuncionais: “[...] são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (DECRETO 7.611, 2011, p. 3).

O enriquecimento educacional pode ser realizado no AEE. É sabido que a sala de recursos multifuncional onde o AEE é realizado, geralmente é compartilhada por estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais. Logo, na maioria das vezes, não é um espaço pensado e estruturado especialmente para os estudantes com AH/SD, como o que ocorre nos programas de enriquecimento extraescolar. No entanto, caso seja usada a Sala de Recursos para atendimento aos estudantes com AH/SD, não há impeditivo a eles de participar de outros espaços. Acredita-se que estas atividades somam-se. Assim, Gerson e Carracedo (2007) e Sabatella (2005) destacam que, para um melhor aproveitamento do potencial dos estudantes com AH/SD convém que participem de espaços educacionais, grupos ou cursos desenvolvidos/planejados/direcionados especificamente para eles.

A organização dos três Programas de Enriquecimento Extraescolar possibilitou verificar que a configuração desses e as estratégias de Acessibilidade Educacional que são desenvolvidas nestes espaços, facilitam o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com AH/SD.

Está claro, nestes três programas, que os estudantes com AH/SD tendem a ser beneficiados participando de vários espaços, onde se sintam incluídos e beneficiados.

Muitas crianças participam de atividades enriquecedoras como aulas de dança, curso de uma língua estrangeira, espaço de aprendizagem de algum instrumento musical, dentre outros. Apesar de terem uma estrutura diferenciada desses ambientes especializados, os Programas de Enriquecimento são lugares que somam com a educação comum e a especializada. Tal constatação deu-se a partir das falas dos estudantes (Quadro 5).

Neste sentido, Renzulli e Reis (2012) afirmam que estudantes com AH/SD requerem uma variedade de oportunidades educacionais e serviços que geralmente não estão previstos na organização da escola.

Estas atividades diversificadas podem ser interpretadas pelo viés das Inteligências Múltiplas. Diferentes autores (ARMSTRONG, 2001; CHEUNG, 2010; GARDNER et al., 2010; GERSON e CARRACEDO, 2007, RENDO e VEGA, 2009) referenciam a teoria das Inteligências Múltiplas como um conhecimento relevante e pertinente para pensar na valorização das diversidades nos espaços educacionais.

Desta forma, entendeu-se que os programas de enriquecimento extraescolar oferecem condições qualificadas para o descobrimento, reconhecimento e

aproveitamento das Inteligências Múltiplas, uma vez que ações deste tipo são complexas e demandam ambientes que propiciem isto através de suas atividades:

O ensino para IM está relacionado ao formato e ao uso dos ambientes favoráveis às inteligências. Nesse tipo de ambiente, as crianças dispõem de oportunidades iguais de acessar uma gama de campos intelectualmente estimulantes e desafiantes, em vez de se limitarem a áreas de aprendizagem escolar definidas de forma estreita (CHEUNG, 2010, p. 87-88).

Ainda, aponta-se a flexibilidade como um dos princípios norteadores do enriquecimento que possibilita aos estudantes com AH/SD o estímulo à sua autonomia e respeito ao seu ritmo de aproveitamento do seu potencial, ou seja, verificou-se a importância dos Programas de Enriquecimento Extraescolar.

Importância esta principalmente no que diz respeito à atenção às necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/SD, sendo uma ação complementar à educação comum, que tende a somar e contribuir significativamente para com estes estudantes.

5 ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando a Professora Helena Antipoff chegou ao Brasil, em 1929, incumbida de auxiliar na formação de professores, trazendo novas metodologias e reflexões para que os educadores pudessem pensar as dificuldades e as potencialidades percebidas nos educandos, não existia a amplitude de discussões e terminologias, hoje, na modalidade educacional da Educação Especial (GUENTHER, 2008).

A referida profissional foi precursora das práticas e das pesquisas em Educação Especial, incluindo os estudantes com AH/SD. Mesmo que assumisse as suas ideias como inovadoras para as referências do seu tempo, possivelmente, ela e as pessoas que trabalhavam nesta área não imaginavam as novas especificidades e as transformações que se dariam neste campo do conhecimento.

Fruto dessa trajetória da Educação Especial é que hoje está previsto o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da Educação Inclusiva que aos poucos vem ganhando visibilidade e novas dimensões para a pesquisa e prática no campo da Educação.

Inclusão Escolar e Acessibilidade Educacional são perspectivas relacionadas à educação, e mesmo que próximas nas suas orientações faz-se necessário que sejam discutidas e diferenciadas em alguns pontos, para que, se consiga verificar em quais aspectos uma influencia a outra. Isso sempre visando à qualidade e efetividade dos processos presentes na complexa dinâmica do ensinar e aprender.

A discussão entre Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar tem divisão muito tênue; e, do ponto de vista adotado nesta pesquisa, é bom que o seja, para que a visualização do que uma tem para a outra seja clara e indicativa.

Compreende-se que, a Acessibilidade Educacional ocupa primeiro lugar, pois para que a Inclusão Escolar aconteça é necessário que o acesso já esteja garantido.

Para embasar as ideias acima descritas, bem como fazer um exercício de reflexão sobre elas, aborda-se aqui os documentos legais vigentes no país combinados aos estudos científicos, aproximando-se das questões voltadas aos estudantes com AH/SD.

Manzini (2005, p.31) aponta que acesso “significa sair de uma determinada situação ou local para uma outra situação ou local diferente do anterior, quer dizer, acesso significa chegar a um lugar ou a uma situação diferente da anterior.”

Pode-se afirmar, portanto, que acesso relaciona-se com a situação de obter ou conseguir algo e/ou entrar em algum espaço ou condição, que não se tinha anteriormente (BARBOSA, 2012; GUERREIRO, 2012; PESSOA, 2012).

Em diferentes leis (LEI Nº 10.048, 2000; LEI Nº 10.098, 2000; DECRETO 5.692, 2004; RESOLUÇÃO Nº 4, 2010), acesso diz respeito à pessoa conseguir utilizar os diferentes serviços e espaços da sociedade; neste sentido, no âmbito educacional, está muito relacionado ao ingresso na escola e aproveitamento de todos os espaços, materiais e recursos de que a escola dispõe.

Acredita-se que os estudantes com AH/SD não apresentem muitas dificuldades quanto ao ingresso na escola, uma vez que, a maioria das crianças (em idade escolar) já está neste espaço por garantia legal, em nosso país. O problema é quanto à Acessibilidade Educacional destes estudantes, que muitas vezes inicia-se pela “não identificação” das AH/SD, ou seja, o comportamento/indicador e características dos estudantes com AH/SD tornam-se invisíveis perante a comunidade escolar (AZEVEDO e METTRAU, 2010; DELPRETTO e ZARDO, 2010; FREITAS e PÉREZ, 2012; GUENTHER, 2006; PÉREZ, 2003).

Neste sentido, os estudantes com AH/SD têm acesso à escola, no entanto, os espaços e recursos que poderiam estar sendo utilizados em prol do aproveitamento e aperfeiçoamento do potencial destes estudantes, muitas vezes, não são oportunizados, pela não identificação e reconhecimento destes estudantes nas escolas, desfavorecendo a Inclusão Escolar dos mesmos.

Conforme dito acima, o acesso é garantido em lei, porém, por inúmeros motivos, não se efetiva. Um dos motivos é o fato de que os comportamentos/indicadores relativos à AH/SD não são identificáveis de forma imediata. Esses são percebidos na convivência, na observação processual e pela utilização de instrumentos de identificação adequados, o que ainda é realizado no âmbito dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, como relatado no Capítulo 4, (Quadro 6). Também há a crença de muitos professores, que os estudantes com AH/SD não necessitam de um atendimento diferenciado. Assim, eles acabam por dificultar a constituição da acessibilidade educacional destes estudantes (FREITAS e

PÉREZ, 2012; AZEVEDO e METTRAU, 2010; GUENTHER, 2006, MAIA-PINTO e FLEITH, 2002; PÉREZ, 2003).

Aos possíveis impedimentos, relativos à garantia de acesso e acessibilidade, dá-se o nome de barreiras, entendidas como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação [...]” (DECRETO 5.296, 2004, p.4).

A definição no documento acima referido segue explicitando algumas subdivisões das barreiras, as quais de forma geral poderiam ser classificadas em barreiras físicas, que dizem respeito à organização dos espaços sociais e barreiras de comunicação, relacionadas à acessibilidade aos meios de comunicação e seus conteúdos, por exemplo, o uso da Língua Brasileira de Sinais.

As chamadas barreiras atitudinais estão implícitas no texto do decreto, o entendimento dessas encontra-se mais detalhado no texto de Amaral (1998, p. 17) essas “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente [...]”, conceito que, na maioria das vezes, diz respeito ao preconceito e discriminação das pessoas em relação às outras (SOUZA e GITAYI, 2012).

De acordo com as situações vivenciadas pelos estudantes com AH/SD nas escolas, apresentadas anteriormente, pode-se dizer que a não identificação e não reconhecimento destes estudantes se caracterizam como barreiras atitudinais. Isso porque, dentre outros fatores, gera-se, logo, evidencia-se a negação dos comportamentos/indicadores de AH/SD e de que estes alunos têm direito de receber AEE, desempenhado por profissionais da Educação Especial. Portanto, a falta deste atendimento constitui-se um impasse para a garantia da Acessibilidade Educacional, principalmente, na escola. No entanto, este direito é garantido, como se verifica na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 :

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos(BRASIL, 2009, p. 4).

Os documentos legais são, pois, o aporte primordial para a atuação dos profissionais de educação e para a garantia dos direitos e deveres de professores e estudantes. Na reflexão sobre acessibilidade educacional e AH/SD, percebe-se que estes ainda são limitados frente ao público que poderiam contemplar em suas designações.

Isso pode ser afirmado, uma vez que as leis de acessibilidade dão ênfase à garantia dos direitos das pessoas com deficiência, sem sequer mencionar as pessoas com AH/SD, que necessitam igualmente de atenção quanto à garantia da constituição da sua Acessibilidade Educacional.

Cabe ressaltar que somente um dos 24 estudantes com AH/SD entrevistados, o estudante M, recebe Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos da escola que frequenta. Logo, apresenta-se uma contradição entre as leis estritamente relativas à acessibilidade (DECRETO 5.296, 2004; LEI Nº 10.048, 2000; LEI Nº 10.098, 2000), que não apresentam nenhuma informação a respeito das pessoas com AH/SD e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que apontam a atuação em prol da inclusão e estratégias para a efetividade da acessibilidade para os estudantes com AH/SD.

Ainda, encontram-se nos documentos legais outras orientações sobre o acesso no que se refere aos espaços (organizações arquitetônicas) e aos meios de comunicação, mas não há direcionamento para a constituição da Acessibilidade Educacional nas suas especificidades. Muito menos apontamentos específicos para os estudantes com AH/SD.

Acredita-se, assim, que as pesquisas e as organizações sociais devam fomentar a discussão sobre essas carências legais, visando trazer apontamento sobre o que já está previsto em lei “II - acompanhamento e aperfeiçoamento da legislação sobre acessibilidade” (DECRETO 5.296, 2004, p. 20), mas, principalmente, pensando na contribuição que os conceitos, reflexões e documentos legais relativos à Acessibilidade Educacional podem dar para a qualificação dos processos educacionais das pessoas com AH/SD.

Ao acessar o site de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES (CAPES, 2012) e o site Banco de teses e Dissertações, não foi encontrado nenhum estudo científico (artigos, dissertações e teses) que abordasse a questão da Acessibilidade Educacional para estudantes com

AH/SD. Este fator repetiu-se nas pesquisas em livros, constituindo-se assim, em um dos fatores que justificaram e impulsionaram a realização desta pesquisa. Tal condição de produção teórica e social acredita-se que justifica a carência de aporte teórico e legal específico para a reflexão e aplicação de estratégias que visem à constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD, trazendo dificuldades, principalmente, para a atuação dos professores junto a estes estudantes.

Neste sentido, ressalta-se o conceito de acessibilidade, apontado por Manzini (2005) como a criação e implementação das condições necessárias para que as pessoas possam participar com qualidade e efetivamente de situações em diferentes lugares.

Flexibilidade no ensino, recursos e metodologias que viabilizem a aprendizagem significativa, aprendizagem qualificada, espaços de apoio ao aluno com necessidades educacionais específicas, condições de acesso aos objetos de conhecimento, respeito à diversidade, modificações nos objetivos dos planejamentos, importância da formação de professores, processo contínuo são os itens recorrentes no que condiz à caracterização da Acessibilidade Educacional, como também importantes indicativos para a constituição desta e da Inclusão Educacional e Escolar (ALMEIDA, 2011; GUERREIRO, 2012; MANZINI, 2006; MOREIRA et.al., 2011; SILVA et al., 2011).

A Acessibilidade Educacional se concretiza nas ações/estratégias de: modificar/transformar ambientes, indicar possibilidades para o processo ensino-aprendizagem, modificar estruturas e atitudes. Tais estratégias e ações educacionais são aspectos que podem ser pensados e efetivados para que ocorra a Acessibilidade Educacional. Ressalta-se que tais ações, para as pessoas com AH/SD, precisam ter, como embasamento principal, o reconhecimento e desenvolvimento do potencial superior que estes estudantes apresentam. Também, podem trazer implicações diretas na inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais específicas, como será abordado no Capítulo 7.

Como foi apontado nas considerações iniciais desta dissertação, mais especificamente na apresentação das justificativas desta investigação, os Programas de Enriquecimento Extraescolar são contextos privilegiados frente à constituição da Acessibilidade Educacional para estudantes com AH/SD. São espaços organizados especificamente para eles, logo, o que se desenvolve nesses,

pode auxiliar a pensar na elaboração e na aplicação de estratégias de Acessibilidade Educacional em outros ambientes educacionais, especialmente, na escola.

Para melhor visualização do que vem sendo discutido neste capítulo, tem-se no Quadro 9 as falas dos estudantes sobre as Atividades e recursos materiais, proporcionados nos programas de enriquecimento extraescolar estudados, que constitui-se na Subcategoria III, da Categoria II: Estratégias de acessibilidade I:

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
A	<p>“Aqui no (nome do programa) a gente tem muito mais participação, na escola não é tanto só a gente, é mais todo mundo [...] A gente utiliza bastante fala que ajuda a lembrar bem, pelo menos pra mim, e tem vários materiais que a gente utiliza [...] como computador, televisão, a gente conversa melhor [...] Sim, eles me auxiliam no que pensar pra fazer e auxiliam nos meus estudos [...] me auxiliar mais a viajar, morar eu não sei direito, mas nos Estados Unidos [...] Sim, porque quando a professora tá falando eu já aprendo bastante, e com as atividades, ainda mais.”</p>
B	<p>“É que no (nome do programa) tu aprende no geral [...] no colégio tem toda aquela coisa, não tem prova que é melhor [...] Estimulou, é que na de música foi a que mais me chamou atenção porque eu nunca tinha tocado naquele instrumento [...] tocamos violão e, eu, como eu sou canhota, não podia tocar, mas o moço me mostrou e foi bem legal [...] Oferece, a vez do teatro eu nem sei porque eu não fiz, oferecia bastante ele até fizeram um teatro, eu que não fiz, mas oferecia bastante porque eles fizeram até um teatro [...] porque eu não me interessava mesmo na época, se eu pudesse voltar eu faria [...] Aham, até porque na educação física a gente, tinha que fazer uma pesquisa no fim [...] me estimulou bastante a de física e química porque o que eu ganhei lá [...] tava sendo bem difícil e tinha bem mais detalhado no (nome do programa), bem melhor. [...] eu até pedi pra minha professora, só que ela não quis, porque tinha que ter a turma inteira e até hoje ela não deu [...] Aprendo porque eu acho que todo mundo explica muito bem, todo mundo entende melhor; é menos gente também, por isso, que no colégio é muitos alunos e os professores não vão para pra ver cada aluno [...] Muito, até porque, não por eu ter uma habilidade maior que os outros, mas porque eu presto atenção e os professores explicam bem.”</p>
C	<p>“[...] que a gente faz uma pergunta, eles já dão uma resposta, na escola eles já não fazem isso [...] É diferenciada da escola, a gente faz mais trabalho, agora mesmo a gente fez um prisma que a gente utilizou o vidro e também um disco aquele que tu gira e fica branco [...] Eu acho que sim, eu procuro uma coisa que eu goste, é agora, acredito que sim, eu to porque eu gosto de ir, do que o (nome do programa) oferece, de escolher o que tu gosta [...] Acho que sim, eu tive muita vontade de criar, no ano passado eu tava no GTEC, grupo de tecnologia, tinha vontade de criar aqueles robzinhos [...] Acho que sim, que é uma forma diferente de ensinar do que no colégio, que é mais interativo, no colégio eles só explicam, no (nome do programa) a gente participa [...] É, aprendo até, quando eu presto atenção sim, é eu participo, mas nem sempre eu consigo, algumas eu gosto outras não, já matemática eu não gosto muito, já ciências eu participo bastante.”</p>
	<p>“A elas procuram fazer com que a gente continue entusiasmado, continue</p>

continua

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
D	<p>gostando daquilo, da forma que a gente gosta, lá na escola não, a gente tem que ficar olhando, escrevendo, aí é igual nota, lá a gente não tem que se preocupar com isso que a gente vai ser avaliado e sim aproveitado, vai tá crescendo [...] Assim muito, porque se você tem força de vontade, você usa os recursos que eles dão você pode fazer qualquer coisa, cê pode correr atrás, mas têm que ter força de vontade também, eles ajudam muito, se você quiser ir, eles vão atrás junto com você, aí tudo isso vai auxiliando só pra você crescer, se você quiser você consegue [...] Deixa, aí também que eu decidi que vou cursar alguma coisa ou ligada à Física ou à Engenharia, alguma coisa assim [...] Olha, algumas coisa eu até tenho guardada, assim pesquisas, pesquisas que a gente faz eu deixo guardada no meu computador [...] eles guardam, tudo eles guardam direitinho [...] Consigo, sempre tem uma dificuldade aqui, ali, todo mundo tem, mas dá pra pegar com facilidade, se você tem alguma dúvida eles ajudam, aí dá sim pra aprender com facilidade, dá pra demonstrar o que você aprendeu [...] Na escola [...] eu nunca tive dificuldade não, eu sempre peguei as matérias muito fácil. Acho que não é tão difícil, se você já tá fazendo o que você tem em mente, bota em pratica, mostrar não é tão difícil não. Nossa eu participo acho que de tudo na minha escola, porque eu gosto também, tá dentro, de participar [...].”</p>
E	<p>“É por causa que na escola o inglês é fraco e aqui é bem fortão, pau e pau, não necessariamente que eu queria, é que eu queria ir pra Disney e queria saber conversar com as pessoas nos Estados Unidos [...] Um pouco, por causa que na escola as artes é fraquinho, por causa que na escola ensinam matemática, língua portuguesa, por causa que artes e musica é mais fraquinho [...] No teatro a gente só usa o corpo e o papel pra decorar o texto, no desenho o lápis e o papel, nossa, no colégio eu sempre chego com a minha mochila nas costas [...] na outra mão uma prancheta com papel e lápis, assim, as atividades, são legais, no colégio é mais fácil[...] Por exemplo, a aula do meu professor de artes fora do colégio, ele me ensinou um monte de coisas tipo dos quadrinhos, tipo coisas que eu não sabia, coisa que nenhum professor me ensinou antes, tipo, como enquadrar, como desenhar, os tipos de desenho, os planos de fundo, os planos dos carinhas [...] Sim, virar um artista famoso, basicamente [...] Aí na escola é diferente, porque é um negocio mais fraquinho, porque na escola não é, se fosse assim seria escola de artes.”</p>
F	<p>“[...] na escola assim, se não tem os materiais pra fazer o que cê quer fazer pintura na aula de artes, e aqui não, você aprende mais [...] A gente vai até elas, a gente mostra como que tá sendo o trabalho e aí elas indicam pra gente, o que a gente deve continuar, o que a gente deve mudar no trabalho, entendeu, os materiais que a gente deve utilizar, mas o resto... aí elas também, fazem, a, por exemplo, tem que colocar algo a mais, botar mais tinta, ou se não, tá muito carregado, né, tirar, colocar outra tinta mais clara, tem tudo isso [...] Sim, no caso do desenho, no caso seu eu quiser pintar futuramente? Sim, porque eu aprendo novas técnicas né, de, por exemplo, aqui a gente tá pintando hoje né, tá começando um trabalho, só que a gente primeiro, aprendeu textura de tela [...] Sim, até que sim. Aí não porque eu so péssimo em memória, assim se me derem alguma receita, do que eu devo fazer, por exemplo de textura né [...] Dependendo a matéria sim, história. Sim, por exemplo há coisas que eu já sei né, no trabalho, do trabalho não, da matéria que eu posso colocar no trabalho, sem às vezes pesquisar, mas lógico que eu vou pesquisar, ter referencias né pra, até pra saber se o que eu to pensando colocar no trabalho está correto[...].”</p>
	<p>“No (nome do programa) as pessoas dão mais valor pro que tu faz [...] Aquilo lá que eu falei antes, do leite, do corante e o detergente, aquele lá que tinha uns troço pra matar barata, pegava aquilo e botava na agua, no álcool, e ficava subindo e descendo e aquela vez que eu era da tecnologia e fiz a bazuca e</p>

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
G	aquele outro robô [...] Cano, PET, uns trocinho de ferro, começava a estraçalhar tudo, e grudar um no outro [...] Aram, que tinha um guri lá no (nome do programa) que fazia robótica, e ele fez um carrinho lá com coisas de carrinho, trocinhos lá de jogo, e usou cola quente e colou tudo e aí eu tive a ideia de fazer aquele carrinho de oito rodas [...] porque no (nome do programa) é legal, o cara se adapta mais e é mais legal [...] Sim, por causa que o que a gente aprende fica [...].”
H	“Bom, na verdade é bem diferente, porque aqui na arte e lá na aula de arte na minha escola, assim, eu tenho que fazer aquilo que a professora mandar, mas aqui eu posso fazer qualquer coisa, pintura, desenho, não tem a regra, entendeu? [...] Sim, oferece. Que eu pretendo fazer artes plásticas né, e eu gosto muito de desenhar, esculpir, é coisa minha mesmo, eu gosto mesmo, se eu tiro de dentro de mim que eu gosto, então é isso, tudo o que eu quero tá aqui [...] Bom, aqui eu pinto, eu aprendo outras coisas assim, eu pinto aquilo que tá dentro de mim assim, fotografias, coisas assim, eu não me prendo muito, coisa mais minha mesmo [...] Sim, aprendo as matérias, sim, os professores notam as coisas, eu converso com ele como estou trabalhando. Sim, tem vários projetos na minha escola, e eu sou escolhido assim, sempre quando tem alguma coisa de arte assim fazer o mural da escola, sempre contam comigo na escola.”
I	“Aqui no (nome do programa) eu acho muito mais divertido, porque não é aquela coisa chata do colégio, que eles ficam falando, não é nada divertido, fica numa carteira sem graça, sem conversa, fica ouvindo coisa que dá vontade de dormir, e aqui não, tem muitas atividades legais, é muito bom, não sinto nem um pouquinho de sono e é divertido, tem bastante conversa, muito legal aqui [...] Material de quebra-cabeça aqui era feito de madeira, era pintado, aí vinha as ideias e dava pra montar, era tão legal [...] Sim, é bem legal, isso ajudou bastante o desenvolvimento daqui ó (apontou a cabeça), fazia várias atividades legais, de memorizar, de falar[...] Sim, aqui geralmente eu mostro, e coisas que eu nem sabia eu aprendi aqui [...] Sim, porque que nem eu disse, às vezes tem coisa que ninguém lembra, só eu lembro porque estudei em casa, olhei no colégio, daí memoriza tudo, bem rapidinho.”
J	“Que as duas são bem diferentes é que lá dá pra gente falar, na escola dá pra gente falar também [...] A são materiais bem diferentes da escola, a gente não usa sempre os material que a gente usa no (nome do programa), a gente pode pesquisar, a gente pode falar lá, e pode já ter pesquisado antes [...] São as tintas, eu não uso muito tinta no colégio, no (nome do programa)eu uso. No (nome do programa) as atividades são boa, a gente faz um monte de coisa legal [...] Fazer um filme, primeiro era pra escolher os grupo eu já tava falando do filme, eu já tava falando antes, não quis falhar nenhum dia, falei antes, eu sou muito ansioso também qualquer grupo eu penso é na hora, naquele momento. Daí eu fui criando junto com as outras pessoas, primeiro a gente desenhou os personagens, depois a gente recorto os personagens, boto no palito, desenhou tudo que precisava, todas as coisas, daí não deu nem pra gente fazer o filme [...] na hora que tem aquela atividade eu penso só naquela atividade, daí quando eu to aqui no (nome do programa) eu só penso naquela atividade, daí quando eu to em casa eu penso em outras coisas [...] porque lá todo mundo quer que tu faça o teu melhor, não é que como fazer o melhor por si, é que todo mundo tem que fazer o melhor [...] Aram, mesma coisa que eu falei antes, participo.”
	“É que sei lá, eu não participo de nenhuma atividade, só do atendimento, mas eu acho, digamos que aqui eles tem uma atenção maior com a gente, acho que muda bastante da escola pra cá, não sei se é porque é individual, sei lá, mas eu sei que na escola é tudo muito junto, são 40 alunos, é complicado o professor ter

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
K	<p>atenção com cada um [...] Não acho que é isso, desenhar, escrever, tudo que for manual assim eu gosto bastante [...] eu to fazendo Muay Thay agora e to indo pro inglês, são duas coisas que me ocupam bastante [...] Sim, quando eu venho pra cá é um momento de organização dos meus pensamentos é bem tranquilo, e eu desabafo bastante [...] A tipo aquele exemplo do boneco que eu fiz, tipo eu adorei fazer aquilo, e tive vontade de fazer de novo, sempre eu resolvo meus conflitos quando eu venho pra cá, quando tem alguma coisa, não sou só eu que venho aqui[...] Acho que é bem tranquila essa parte, acho que eu consigo colocar bem as coisas [...] Só prestando atenção na aula eu sei que vou bem nas provas, enfim, tem que ter né atenção, às vezes pra manter, as professoras às vezes ficam brabas comigo, eu to desenhando lá ou montando uma coisinha, elas tão falando e eu to com o ouvido super atento, daí elas falam o que você tava desenhando, só que não é isso, é isso que eu acho complicado, sempre que a professora tá passando alguma coisa no quadro ou tá falando uma coisa que é pra anotar eu anoto, meu caderno é bem completinho.”</p>
L	<p>“Na escola é mais geral, aqui é mais pro povo que tem mais habilidades do que os outros, aqui é mais aprofundado [...] normalmente quando eu fiz curso de pintura eu utilizava bastante papel, pra fazer o esboço e depois passar pro quadro, se não você risca o quadro, aí eu usava tinta óleo e a tela normalmente, lápis e borracha é essencial [...] Normalmente sim, a é que assim, na internet por exemplo, vou buscar alguma coisa pra fazer um desenho, normalmente falam a quem disse que isso é verdadeiro mesmo, porque na internet qualquer um coloca, e nesses cursos são profissionais, são da área, eles sabem mais [...] Normalmente sim, porque se você consegue fazer isso com facilidade você consegue fazer melhor, aí você vai superando assim, como se fosse por exemplo num joguinho, consegui passar esse nível [...] como eu gosto desse tipo de coisa acaba sendo mais fácil, tipo matemática eu não gosto e acaba sendo mais difícil.” “Normalmente, se tem desenho fica melhor ainda.”</p>
M	<p>“São muito diferentes das que eu faço na escola, porque lá eu desenho e pinto, aqui eu poderia mostrar meus bonecos, animais, desenhos, na artes também, lá é tinha que fazer certinho, não pode mudar de assunto, lá na escola nem vou falar, porque lá a gente não mexe nas massinhas, a gente não faz nada, a ultima vez que a gente mexeu com argila foi no ano passado [...] Aqui estimulava [...] porque eu fiquei mais a vontade, olha dá pra fazer isso com aquilo [...] Mais ou menos, eu fiz uma maquete, mas eu acho que não ficou tão boa, mas contando tudo sim [...] Com certeza sim, porque eu conheci novas coisas, marionete, marionete eu já conhecia né, mas eu vi uma bem legal, tipo várias coisas [...] Sim, porque não é difícil, porque eu faço desenho, faço boneco, não é difícil [...] tanto que até eu vou dar uma aula sobre os bonecos de biscuit, eles querem saber como muda, os detalhes, as rugas, é pálpebras, cílios eu não ponho, detalhes no nariz, rugas também é meio difícil por causa desses lugares aqui, as bochechas, orelha eu sempre esqueço, detalhe eu ponho tudo, a a minha mãe trouxe a maquina com fotos, tem fotos daí você pode ver [...] Não, tipo, no 4º ano na aula de religião e de história, eu odiava religião, a professora era muito nãñã, tudo a mesma coisa, repetitivo, eles diziam a mesma coisa desde o 1º ano é assim [...] só agora que vai ser legal história, a gente vai aprender história do mundo inteiro, antes a gente não aprendia muito história, era mais geografia, então a gente vai aprender história do mundo inteiro aí vai ser legal [...] Não, mais ou menos, dependendo da área, português e história eu sou ruim, PROED eu sou bom, PROED eu passei, é Prevenção contra as Drogas, uma coisa assim, depois em matemática, eu aprendo em geografia, em ciências.”</p>
	<p>“Eu me divirto muito mais com as atividades do centro, as da escola são mais forçadas [...] Quando eu fazia mitologia, a gente recebia um caderninho pra</p>

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
N	<p>anotar, robótica gente mexia no computador pra programar o robozinho, na mitologia tem os livros para você escrever, o que você entende, tradução da palavra, é muito, eles ajudam muito com o material [...] Consigo, eu queria sair daqui sabendo tudo de mitologia, eu sei quase tudo, mas eu já sei a maioria das coisas que eu queria saber, robótica também gostei, agora grego tem que fazer até o final pra saber tudo, auxilia bastante [...] Deixam, eu tava querendo fazer astronomia, por causa que tem a ver um pouquinho com a Grécia [...] Porque eles ensinam, eles tentam ajudar o máximo possível pra você entender. Depende pra quem mostrar, mas consigo, tem gente que é mais difícil, daí tem que ensinar um pouco mais, e explicar de um jeito mais simples [...] Mais ou menos, tem matérias que é difícil de pegar, historia, é porque o assunto não me interessa, tem assuntos que me interessam e tem assuntos que não me interessam. Consigo, participo.”</p>
O	<p>“Eles procuram acho que buscar o teu máximo, e eles sempre te apoiam, querem que você dê o seu melhor mas eles te apoiam, na escola no ano retrasado eu gabaritava todas as provas, só que eu sentia assim que os professores não buscavam o máximo assim, não te exigiam muito, agora como eu estudo no B. J. eles exigem mais, é mais puxado tem que se esforçar mais [...] No inglês agora que é a única coisa que eu to fazendo em relação ao (nome do programa), pra mim parece uma aula de inglês normal, mas é mais dinâmica assim, a gente dá risada, conversa, acho que é mais dinâmico, e na psicóloga a gente usava massinha, argila, mais dinâmico também, mais dinâmico até que o inglês, que eu conseguia me expressar não só verbalmente, mas por outros meios, era bom porque às vezes você não consegue se expressar de certa forma, o (nome do programa) busca outras formas de você se expressar [...] Deixam, lembro uma vez que a M. L. quando teve essa ideia da aula de inglês também surgiu da aula de artes, eu adoro essas coisas de desenhar e pintar só que eu não me dou tão bem [...] Aí acho que sim, o próprio acompanhamento com a psicóloga, é bom que você consegue não ficar carregando tudo sozinha, você consegue é compartilhar isso [...] Acho que consigo, quase a mesma coisa que na escola, eu consigo absorver melhor, é diferente, no (nome do programa) é específico pra superdotado então é mais fácil assim [...] Na escola tem os outros alunos e tal, mas você também tem que dar o seu melhor.”</p>
P	<p>“O programa mexe com atividades mais evoluídas que na escola, chega no programa, daí na escola eu já sei, daí conversa com o professor, tiro dúvida, assim, como dizem, é pra poder desenvolver mais o talento, então, fora da escola você vai desenvolver muito mais rápido e melhor do que na escola [...] É, basicamente isso mesmo, a gente usa, no caso da Física, a gente usa os materiais, como garrafa, fogo, álcool, no inglês, é mais o quadro mesmo. [...] daí a gente colocava todos os materiais necessário, daí cada um ia tentar montar de um jeito, quando a experiência era básica, quando era mais complexa [...] e aí ia desenvolvendo até ver o resultado, ver como é que é, como funciona. A gente tem que tomar bastante cuidado com determinados materiais, que podem ocasionar explosão. Aí a professora fazia testes, mostrava como é que funcionava, que que deveria não fazer [...] Dá vontade de chegar, quando eu aprendo alguma coisa diferente no programa, chegar na escola e falar vamos fazer determinada coisa, “calma J. P., calma, depois a gente faz”, aí chega na hora e eu desenvolvo o projeto e todo mundo acha interessante, bem legal fazer isso [...] Sim, no programa como são poucas pessoas numa sala só, dá pra ficar mais concentrado, e aí como são poucas pessoas e de inteligência boa, se não não estariam ali, daí dá pra gente debater com facilidade, desenvolver muito mais rápido do que na escola, que tem pessoas que ficam fazendo gracinha, acho bem melhor [...] Na escola sim, em determinadas matérias, que tem outras lá que também eu não sou muito bom não [...] eu ajudo meus colegas</p>

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
	demonstrando o que eu aprendi, aí as professoras falam, já que você terminou pode ajudar seus colegas, aí eu pego e ajudo, eu nunca dou a resposta, que daí se você dá a resposta chega na professora, e eu vou acabar prejudicado e eu não quero.”
Q	“Diferente, também tem a aula grega, você não aprende grego na escola, porque é estranho né, é eu acho que principalmente é isso, eu nunca tinha ouvido falar de grego na escola, acho que é isso [...] Com certeza, tipo nossa com certeza, na anatomia principalmente, tipo dá um suporte pra você buscar mais o que você quer, tipo se eu quero ser médica a anatomia me deu um impulso, me fez gostar ainda mais [...] Todo mundo gosta de musica, de um tipo de musica, então auxilia a você saber mais, aprender a tocar um instrumento e também musica, tipo era muito, tipo eu nunca gostei muito de musica baiana, é um exemplo tá, aí lá você começa a gostar mais e ver que não é bem isso [...] Deixam, nossa, muito, tipo se você quer criar uma música, essas coisas assim [...] Aprendo, porque tudo é na pratica e nossa é muito fácil aprender assim, os professores são bons, tudo é bom, muito bom [...] Aprendo com facilidade porque eu gosto de aprender. Consigo porque é através das minha notas que eu mostro, também é através das minhas notas eu mostro.”
R	“O jeito que eles lidam com as atividades, que na escola é bem preso, é vocês tem que fazer melhor, vocês são, nos outros lugares é te ajudam a fazer melhor, não é só você mesma fazer melhor, por exemplo é ou, ou todo mundo tá ruim ou todo mundo tá bem, não adianta uma pessoa uma pessoa tá super bem na peça e os outros tão ruim, aí não adianta, é em conjunto [...] Sim, o que eu procuro geralmente eu gosto bastante, acho super interessante, oferecem ajuda bastante no que eu gosto de fazer [...] Às vezes eu faço uma coisa, dá uma ideia, vou lá pra casa e tento fazer se eu tenho tempo [...] Aham, geralmente sim, sobre a arte, a oficina de arte, a gente foi pra França, foi útil bem dizer, a gente foi no Louvre, na verdade no Louvre a gente não viu quadros a gente ficou na seção egípcia por quatro horas e a gente cansou, tem a segunda maior coleção egípcia do mundo depois do Cairo [...] Acho que sim, dependendo do assunto, matemática e português aprender eu aprendo, só que o expressar não é sempre igual, ciências, historia, geografia, as matérias científicas eu acho mais legal, como eu já disse nem sempre, ciências e português tem uma grande diferença, português eu aprendo, mas não é sempre que dá pra mostrar o que você aprendeu [...] Eu gosto bastante do contato com natureza, com animais, buscava às vezes quando eu um pouco menor, com o outro colégio a gente ia bastante pra fora e acabava tendo bastante contato com a natureza [...] já fiz uma pesquisa sobre dinossauros há um tempo atrás [...]”
S	“No (nome do programa) é dirigido que nem nas matérias, só que nas matérias, informática não conta como uma matéria no colégio, a gente vai com a professora que quiser, e no (nome do programa) a gente tem uma área só assim de informática, outra de brincar, outra de historia, e eu acho que é bem diferente do colégio [...] a gente tem que achar as peças que se encaixam, tem que ter criatividade pra pensar em como que elas vão se juntar, como que vai fazer as coisas [...] no (nome do programa) acho que tem mais atividade pra gente se divertir, pra brincar e pra aprender mais fácil, uma área, uma coisa que a gente não aprende no colégio [...] Sim, primeiro a gente montou duas vez, uma foi com materiais recicláveis e outra com materiais sólidos, como ferros, parafusos, acho que essa ideia foi legal porque a gente podia fazer outras coisa, trabalhar com outros materiais tipo carpintaria, madeira [...] Eu acho que sim, porque eu entendo essa área da robótica, que é uma coisa que eu sei muito, internet, eu to sempre por dentro, olho sempre aquele site de, o Baixaki, site de estudo [...] Depende da área, tem umas áreas que eu acho assim mais fácil, outras mais

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>difícil, matemática eu acho que é uma área mais difícil, tem que prestar muito mais atenção [...] no colégio eu tenho nove matérias, aulas assim que eu tenho que saber de todas, do assunto, depois eu tenho que lembrar disso e de mais uma coisa nova, é complicado, e no (nome do programa) a gente ve uma coisa assim por mês, dois mês, daí a gente muda.”</p>
T	<p>“Acho que é os passeios e as brincadeiras; no colégio não tem como fazer brincadeiras, por causa das aula, dia que tem prova, pior ainda [...] No de esportes, as brincadeiras são mais usando os braços e as pé, no GTEC era mais os braço, que tinha que montar as coisa, tinha que usar a cabeça também [...] Os três grupos que eu participei, no de musica a gente tava usando os instrumentos, a gente tava usando bastante coisa até, a gente tocava algumas coisas quando traziam, era bem divertido [...] Elas são diferentes, são fácil de fazer algumas, eu quase nunca falto, daí eu venho, presto atenção em tudo [...] Às vezes sim, às vezes não, às vezes dá umas coisa errada, eu me sinto feliz, porque daí tem mais uma chance de fazer de novo, daí a vezes a gente erra bastante coisa, no GTEC eu fiz bastante coisa errada, não conseguia fazer o robô por causa do prego, eu não consegui grudar na cabeça do robô, pra prende o pescoço com a cabeça, daí eu tava tentando bater com um cano, pra ver se entrava dentro do copo [...] Acho que sim. Acho que foi na montagem do GTEC, no grupo de música, porque já passou, porque nesse de esportes a gente não sabe o que mais vai acontecer, porque tá no meio do ano ainda, não tá lá perto do fim. O da música foi a melhor aprendizagem da musica, o GTEC foi aprender mais sobre o que eu queria, sobre os computadores, robôs, informática [...] Sim, às vezes eu aprendo algumas coisa aqui no (nome do programa) e eu digo lá pros meus colega no colégio que não estão aqui, tem alguns que querem entrar aqui pra saber como é que é [...] Às vezes eu consigo, acho que foi no (laboratório de universidade), a montagem dos carros, daí um monte de gente na sala queria ver, como é que é, quer saber, porque tem gente que não sabe como é que se monta aqueles carrinhos [...] Consigo.”</p>
U	<p>“A, é aquilo que eu te falei logo no começo, é que a escola, é mais pra você ficar lá, estudando, dar as matérias entendeu? Agora aqui no (nome do centro) não, cê pode fugir um pouco da aula entendeu, a poxa vamo ver aqui na internet aqui, não é só fica ali em cima do robô, a vamo pensar aqui, não vai no computador ali pesquisa um negócio, é assim né. [...] posso refletir mais, no programa eu, de robótico eu entendo pra caramba, na escola também, só que não é igual, porque eu gosto muito de robótica[...] É, as atividades que eu faço, a robótica estimula sim, entendeu? [...]Computador, internet, às vezes também a gente usa, a vamo botar uma fita aqui, entendeu a gente usa isso também [...] Bom, eu consigo sim, objetivo nas atividades, é aquilo que, tudo que eu começo eu termino entende? [...] Sim, muito, minha vontade é construir uma casa, um carro, um carro que anda sozinho, uma casa toda eletrônica, isso tão construindo também agora, um avião todo autônomo, um barco autônomo [...] Bom, porque aquilo que eu falei né, eu acho que hoje eu aprendo as coisas mais fácil porque, a sei lá, porque seu so dotado, so superdotado, sei lá. Aram, quando tem reunião aqui do (nome do centro), aí pede pra falar um pouco o que aconteceu no ano, aí eu falo foi isso e isso, aconteceu isso também, a gente conseguiu montar o robô, a gente não conseguiu [...] Na escola eu acho um pouco mais difícil as matérias assim entendeu? É um pouco mais chato na verdade, mais eu aprendo, basta querer. A na escola não, a porque, sei lá, não é aquela coisa divertida como é na robótica entendeu? Que na escola, quando cê tá com, quando se tá anotando a matéria, cê não pode sair pra pesquisar o que aconteceu ali e tudo, na robótica a gente pode, a vo ali no computador pra ve, entendeu? Acho que é por isso.”</p>
	<p>“É porque assim, se você tá na escola é aquele monte de aluno, vamos botar por</p>

CATEGORIA II	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE I
SUBCATEGORIA III	ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS
ESTUDANTES	FALAS
V	<p>exemplo, 30 alunos, e quando você vem pra cá você tem 10 a 12 crianças, então a atenção tá quase toda focada em vocês, pra mim naquele pouquinho ali você aprende mais, não tem aquele negocio, V não fala isso, não tem, você fica ali, já que tem doze alunos, o professor vai explicar melhor e ninguém, e todo mundo quer aprender, se já uma atividade extra, ninguém vai atrapalhar né [...] Bem, a gente utiliza o tatame que amortece a nossa queda, o kimono só, tem a semana toda, menos domingo, a gente chega põe o kimono [...] cumprimenta o nosso professor que a gente chama de sansei [...] a gente começa os handori que é a luta, aí a gente começa a treinar [...] Por enquanto sabe que não, por enquanto eu só tenho um objetivo, ficar treinando, dar o melhor de mim, eu não gosto de ficar em segundo, eu acho que eu não sei perde, porque às vezes o ser humano não admite que não sabe perder [...] Claro, é assim, você fica eufórica, você tá aqui e pensa no outro momento ali [...] eu aprendo com facilidade já falei, só não gosto muito de estudar [...] se você fala comigo eu já gravo porque aquilo pode ser importante [...] Tenho, consigo, eu sou uma pessoa assim, não fala não e nem talvez pra coisas que vem pra mim, porque a porta só abre uma vez, se eu jogar esta oportunidade pela janela, vai ter uma pessoa ali embaixo que vai pegar ela.”</p>
W	<p>“Tem mais atividades [...] No grupo de Educação Física, a gente utiliza coisa de Educação Física, como corda, bambolê, coisas assim, no grupo de Artes a gente utilizava cartolina algumas vezes, quando a gente tinha que fazer cartaz por exemplo, papel, lápis, caneta, canetinha, a gente podia escolher o que queria usar, por um lado sim, porque dá pra se expressar por essas formas assim [...] Sim, porque dá vontade de realmente tentar de novo e fazer outras coisas também, trabalhos de arte, a gente aprendeu uma nova técnica no grupo de artes ano passado, trouxeram um cara que eu acho que já era formado em artes, e aí ele mostrou pra nós um programa no computador que dá pra desenhar com aparelho lá, chamado <i>tablet</i> eu acho, mas não é um <i>tablet</i> de mão, é um de desenhar assim, aí eu queria um daqueles [...] Sim, por causa da técnica de aprendizado ser diferente como eu falei, eles usam mais atividades do que só de aula assim [...] Sim.”</p>
X	<p>“Eu acho que não tem muita diferença assim, só que eles apresentam mais as coisa [...] O material que a gente usa é corda, ã toalha, bola, tipo na Educação Física do colégio eles não falam que tinham esses esportes de cegos, dos que não movimentam as pernas. No outro grupo de Ciências, não tinha materiais diferentes, só mostrava coisas assim que a gente não sabia, se eu não me engano era uma balinha que, sal de cozinha misturado na água daí botava aquela bolinha, daí começou a ferver tudo [...] Sim, eles tão sempre perguntando assim, o que a gente quer, se a gente gostou, se a gente procurou alguma coisa procurar mais, a professora procura também. Sim, eu procuro fazer o meu melhor nas atividades pra poder aprender assim [...] Sim, porque são coisas que são assim, eu acho que eu consigo aprender, já me disseram que eu aprendo mais rápido do que as outras pessoas [...] Sim, é diferente do (nome do programa) como é muita gente, ficam falando assim, eu acabo ficando com dor de cabeça, e aí eu não consigo prestar atenção na aula, não consigo entender às vezes assim. [...] lá o (nome do programa) a pessoa pode escolher o que gosta, e também é mais calmo, as pessoas como faz o que gosta, ficam mais quieta.”</p>

Quadro 9 – Atividades e recursos materiais dos Programas de Enriquecimento Extraescolar frequentados pelos estudantes entrevistados.

Elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes participantes desta pesquisa já haviam mencionado no Quadro 7, alguns aspectos sobre as atividades e recursos existentes nos programas de enriquecimento que frequentam, sendo bastante semelhantes aos apresentados no Quadro 9.

A diversificação dos materiais, utilizados nos diferentes grupos de interesse ou oficinas, depende muito das necessidades de cada estudante e/ou grupo de estudantes. Em grupos de línguas, por exemplo, os recursos são, por vezes, o próprio quadro negro e a conversação. Nestes casos, o que tem grande impacto na diferenciação das atividades e recursos utilizados nos programas de enriquecimento, para a constituição da acessibilidade educacional dos estudantes com AH/SD é a mediação realizada pelos interlocutores privilegiados ou ideais.

Os recursos e materiais proporcionados pelos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados são extremamente adequados às necessidades de cada grupo ou estudante.

Constata-se uma preocupação em oferecer o melhor para cada situação e desenvolvimentos das atividades. Em outras palavras, não importa se são materiais recicláveis, tinta ou pincel específico, microscópio, programa de computador para robótica ou qualquer outro, as equipes dos Programas de Enriquecimento Extraescolar sempre proporcionam aos estudantes, ou seja, nos seus espaços ou através das parcerias com outras instituições. O que importa é atender, sem restrições, dentro das possibilidades, as demandas trazidas pelos estudantes, que algumas vezes, dependem de recursos bastante diferenciados e específicos.

Essa questão é abordada por Chagas (et al., 2007), que apesar de não nomear como estratégias de acessibilidade, apontam a importância de oferecer aos estudantes com AH/SD materiais em nível de complexidade crescente, bem como fazer uso de métodos, equipamentos e ferramentas relacionados à(s) área(s) de interesse desses, nas ações voltadas ao desenvolvimento das suas aprendizagens, que, em outras palavras constituem-se em estratégias de Acessibilidade Educacional.

Sendo assim, é um diferencial dos Programas de Enriquecimento Extraescolar a existência de materiais diferenciados, contato com especialistas nas áreas de conhecimento que mais lhes despertam interesse, que se caracterizam como oportunidades favorecedoras para expressarem-se com fluidez em diferentes linguagens (GERSON e CARRACEDO, 2007; GUENTHER, 2008).

Os estudantes deste estudo, em geral, destacaram que se sentem estimulados a ampliarem ou criarem novos projetos, têm interesses por novos campos do conhecimento e dão continuidade ao que é feito nos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Os referidos programas proporcionam Acessibilidade Educacional (constituída nestes espaços próprios e em outros contextos de vivência destes estudantes). Isso auxilia no manejo e no entendimento dos seus comportamentos/indicadores de AH/SD, possibilitando que cada vez mais convivam e aproveitem melhor seus potenciais.

Também ressaltam que a participação nas atividades, tanto no âmbito das aprendizagens desenvolvidas, quanto na demonstração dessas, é plena nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, aqui abordados.

Os estudantes com AH/SD nos Programas de Enriquecimento Extraescolar não precisam se limitar, provar através de avaliações, esconder ou “deixar para depois” aquilo que lhes desperta interesse, como muitas vezes, acontece na escola. Isso é bastante relevante para a constituição da Acessibilidade Educacional de estudantes com AH/SD, por que eles têm, nos referidos programas, a oportunidade de vivenciarem as atividades sem restrições de participação/interação.

Neste contexto, ao refletir sobre o espaço escolar, o conceito de Acessibilidade Educacional de Manzini (2005) já apresentado no texto, se torna mais específico, pois volta o olhar para a constituição de um ambiente educacional livre de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais (LEI 9.394, 1996).

Acrescenta-se, apesar de contraditório ao que é previsto ser desenvolvido na escola, que as barreiras ainda estão muito presentes neste espaço. As barreiras atitudinais, já discutidas anteriormente de forma relacional às AH/SD, e as barreiras para a aprendizagem, são aqui entendidas, a partir de Gardner (2011) e Gerson e Carracedo (2007). Ou seja, são interpretadas como dificuldades e impedimentos para vivenciar o aprofundamento, as descobertas (nos diversos campos do conhecimento) e, o aproveitamento destas em possíveis atividades e produções, nas quais a criatividade acentuada dos estudantes com AH/SD pode ser experienciada.

As atividades desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados propiciam conhecimentos “curiosos”, ou seja, dificilmente teriam acesso em outros espaços, demorariam muito mais para conhecer ou não chegariam a conhecer, como ressaltam a estudante B e o estudante F, sendo que o último

destaca a aprendizagem de técnicas de pinturas que tem acesso no programa de enriquecimento extraescolar.

A diversidade de áreas abordadas nos programas também auxilia os estudantes a perceberem sua(s) área(s) de interesse(s). Os estudantes descobriram que não tinham percebido outra(s) área(s) de seu interesse e que, a partir das atividades nos programas, puderam melhor reconhecer-se na(s) sua(s) AH/SD e assim entenderem realmente o que lhes despertavam motivação e curiosidade.

É válido ainda ressaltar, que, como aponta o estudante E, a abordagem dos conhecimentos nas diferentes atividades no Programa de Enriquecimento Extraescolar é bastante profunda e intensa, o que é apreciado pelos estudantes, pois essa vai ao encontro das suas necessidades de aprendizagem.

Os estudantes, de maneira geral, também fizeram referência ao número reduzido de pessoas em cada grupo de interesse ou oficina, o que facilita o desenvolvimento do(s) seu(s) interesse(s) e auxilia nas soluções de suas dúvidas, questionamentos e inquietações.

Nesse sentido, ressalta-se novamente a importância de que, para além da escola, eles podem ter a oportunidade de vivenciar a(s) sua(s) AH/SD em espaços direcionados exclusivamente ao atendimento das suas necessidades educacionais específicas, pois este direcionamento favorece com maior qualidade e foco o aproveitamento das suas AH/SD.

O ato de instigar as diferentes buscas e pesquisas, muito enfatizado pela estudante D, é outro ponto de destaque no âmbito da constituição da Acessibilidade Educacional nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, uma vez que os estudantes, sentindo-se motivados e instigados nestes espaços, têm sua permanência e envolvimento constantemente revigorados. Isto, muitas vezes, não ocorre de maneira tão significativa nas escolas (por vezes, sentem-se até desmotivados e descontentes com as atividades escolares).

A Orientação Vocacional e Profissional também é, mesmo que de forma implícita, favorecida nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, especialmente pelo contato direto com profissionais e espaços especializados em diferentes áreas do conhecimento, facilitando a identificação dos estudantes com suas possíveis futuras áreas de atuação.

Muitos estudantes afirmaram aprender com facilidade na escola, como também buscam aprofundar seus conhecimentos nesse espaço. A maioria deles

afirmou ter facilidade para aprender na escola, e que se dedicam mais às disciplinas que têm maior relação com a(s) sua(s) área(s) de interesse, embora geralmente participem das atividades escolares. É válido ressaltar que isso não significa que os estudantes AH/SD nunca apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, sendo que em algum momento da sua trajetória escolar podem vir a apresentá-las (CAMARGO, 2010).

As principais barreiras para os estudantes com AH/SD, encontradas na escola, referem-se às repetições presentes no processo ensino/aprendizagem. As repetições entram em conflito com os comportamentos/indicadores de criatividade e envolvimento com a tarefa; este fato pode gerar uma desmotivação às aprendizagens na escola e o frequente déficit no aprofundamento dos conhecimentos.

Gallimore e Tharp (1996), Gerson e Carracedo (2007), Rendo e Vega (2009) e Sabatella e Cupertino (2007) apontam a organização e a estrutura tradicional como limites dos sistemas de ensino. Dentre as características da escola tradicional, tem-se: ensino voltado à memorização e não à curiosidade e ao questionamento; pouco incentivo à comunicação e a decisões conjuntas, de alunos e professores. Ainda, sobre o processo ensino-aprendizagem evidencia-se: rigidez na estrutura de séries, horários, disciplinas e conteúdos previstos; o conhecimento é tratado de forma isolada em cada campo do conhecimento; e há constantemente restrição dos resultados para as atividades planejadas.

Sendo assim, Gallimore e Tharp (1996) observam que nas escolas, muitas vezes, se evidencia práticas de memorização e não de ensino, chegando a afirmar que “De fato, o ensino mais qualificado ocorre em outros lugares de socialização [...]” (GALLIMORE e THARP, 1996, p. 171).

Estas características vão de encontro aos comportamentos/indicadores de AH/SD, por exemplo, quanto à criatividade, como os estudantes podem expressá-la na realização das atividades se estas, na maioria das vezes, estão restritas, tanto ao resultado esperado, quanto à área de conhecimento abordada ou ao tempo destinado à sua execução?

Sendo assim, a participação na escola, aspecto primordial no que diz respeito à Acessibilidade Educacional, poder ser questionada no que diz respeito aos estudantes com AH/SD quanto à limitação do aproveitamento do seu potencial no seu envolvimento e execução em diferentes atividades.

A participação na escola, na maioria das vezes, não é efetiva porque o estudante tem poucas oportunidades para participar de forma que satisfaça suas necessidades educacionais específicas, relativas ao desafio, por exemplo, relacionado tanto à criatividade, quanto ao envolvimento com a tarefa, tendo a sensação de que poderia ter ido além, se envolvido mais do que lhe foi possibilitado.

É correto afirmar que, os aspectos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados, discutidos neste capítulo, também estão imbuídos no conceito de inclusão escolar, bem como nas orientações que condizem com a instituição dessa na escola, questões a serem aprofundadas no Capítulo 7.

Porém, especialmente, ao voltar-se o olhar para as leis e políticas que possam ser impulsionadoras e promotoras da Inclusão Escolar, vê-se como primordial que existam aquelas que dão o suporte e sejam norteadoras para as ações inclusivas na escola, e aquelas estritamente relacionadas à Acessibilidade Educacional.

Logo, pensa-se haver um movimento de circularidade entre Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar, aspecto que também será abordado no Capítulo 7. Enquanto as indicações são semelhantes e condizentes, na maioria das vezes iguais, estas diferem nas ações relativas a cada uma. Em outras palavras, a Acessibilidade Educacional deve prover condições e dar o respaldo para que a Inclusão Escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais seja efetiva e mantida ao longo da sua educação formal, ou seja, prover que as demandas desses sejam atendidas, garantindo sua Inclusão Educacional também nos espaços extraescolares, como foi demonstrado nesse capítulo.

6 REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS PARA ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A RELAÇÃO INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E LINGUAGEM

São recorrentes as propostas de pesquisar e discutir estilos diferentes de aprendizagem que incidam em ações educacionais. Porém, esta pesquisa traz novas reflexões, pois, acredita-se que sempre há uma perspectiva ainda não abordada com detalhamento, ou que os estudos clássicos podem ser combinados com outros, trazendo novos encantos e olhares investigativos e práticos no âmbito da educação.

Altas Habilidades/Superdotação, Inteligências Múltiplas e Linguagem, são temáticas apresentadas e discutidas neste capítulo sob a luz das entrevistas realizadas. Nelas, encontraram-se subsídios relacionais, que trazem aspectos, experiências e vivências relativas à expressão do potencial intelectual dos estudantes com AH/SD participantes deste estudo.

Retomando os conceitos de Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (2012), sobre a superdotação ou AH/SD, afirma-se que são habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

As habilidades/potenciais e a criatividade precisam encontrar meios de serem demonstradas e o comprometimento com a tarefa depende das oportunidades que se tem para que aconteça, podendo, por exemplo, ser através de “apoio à expressão de novas ideias” (ALENCAR e FLEITH, 2003, p. 140).

Com a realização desta pesquisa, verificou-se que as oportunidades de expressão das AH/SD constituem-se em uma estratégia essencial para o desenvolvimento da acessibilidade educacional para as pessoas com AH/SD. Neste sentido, estuda-se a linguagem verbal¹⁸ (expressão e compreensão) para além da conotação de instrumento de comunicação (BAKHTIN, 2010; FEDOSSE, 2008; FIORIN, 2011; FRANCHI, 2011; GERALDI, 1993). A linguagem é aqui entendida

¹⁸ É válido ressaltar que acredita-se que na Língua de Sinais, a linguagem verbal compreende os sinais e a escrita desses, sendo equivalente nas línguas orais à fala e escrita.

como a atividade que possibilita a interação social (interpessoal), a organização mental (intrapessoal) (VIGOTSKI, 2006, 2007), e ainda, a constituição dela própria, ou seja, do sistema linguístico (FRANCHI, 2011).

Acredita-se, com base nos estudos dos autores acima citados que a linguagem constitui o sujeito e permite a ele significar o mundo (físico e social), ou seja, por meio de linguagem verbal é criada a realidade e os mundos possíveis e/ou é criada a realidade de mundos possíveis. Logo, a linguagem verbal e não verbal também estão imbricadas na reflexão sobre as oportunidades de expressão dos estudantes com AH/SD e sobre a relevância destas manifestações nos espaços educacionais que frequentam.

Que quer dizer para ele (FRANCHI, 1967)¹⁹ que a língua é uma atividade constitutiva? Significa por em evidência que o problema básico da linguagem é o da significação. Todos os recursos formais da linguagem servem para criar sentido (FIORIN, 2011, p. 10).

Com base na citação acima, e como se evidenciarão na categoria e subcategorias de análise apresentadas e discutidas neste capítulo, compreendeu-se que os estudantes com AH/SD significam o mundo através de um olhar direcionado e influenciado pelas configurações da(s) linguagem(s) da(s) inteligência(s) à(s) qual(is) seus comportamentos/indicadores de AH/SD estão mais relacionados. E que sempre, mesmo que de maneira indireta será permeada pela linguagem verbal, que possibilita a reflexão, elaboração e reelaboração destes olhares (GERALDI, 1993). Nos termos de Franchi (2011), sempre novos a partir do caráter criativo/inventivo da linguagem. Neste sentido, Geraldi (1993, p.5) esclarece que:

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda mais usual na forma de encontros, desencontros e confrontos de posições [...]

Neste contexto, parte-se do entendimento de que a linguagem verbal permeia todas as linguagens (verbal e não verbais) relacionadas na Teoria das Inteligências Múltiplas, o que inclusive pôde-se confirmar com base nos resultados desta dissertação. Os estudantes apresentam comportamentos/indicadores de AH/SD (relacionados às diferentes Inteligências Múltiplas), que são signos, diferenciados

¹⁹ A concepção de linguagem como atividade constitutiva é de Franchi (2011) e, bem esclarecida por Fiorin (2011, p.10).

nas ações e expressões das Inteligências Múltiplas. Todos os estudantes participantes deste estudo apresentaram, através da linguagem oral, suas impressões sobre as expressões das inteligências mais desenvolvidas em cada um deles.

Assim, faz-se pertinente a explicação do entendimento do que são signos de “diferentes linguagens das Inteligências Múltiplas”, fazendo-se entender a partir dos conceitos de linguagem verbal e linguagem não verbal.

Segundo Bakhtin (2010, p.31): “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”. Baseada em Bakhtin, Flores (2009, p. 213) explica que:

O signo ideológico não só existe como parte de uma realidade, mas também reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior, aprendendo-a de um ponto de vista específico. [...] Os campos do ideológico e do semiótico (signos) são mutuamente correspondentes: o ideológico possui valor semiótico e o semiótico possui valor ideológico. O signo (ideológico) se materializa, de modo verbal e/ou não verbal, no processo de interação social entre sujeitos historicamente situados, os quais desempenham papéis ativos. Nessa interação, a compreensão do signo se dá como uma resposta por meio de outros signos, aproximação a outros signos conhecidos.

Já em Vigotski (2007) a definição de signo corresponde “a representação de algo”, sendo esta representação construída socialmente, mas o signo por ser um instrumento de mediação interna das ações, é controlado pela própria pessoa, em outras palavras, é um meio de atividade interna (pensamento) que mediatiza/orienta uma atividade externa. Os signos também são elementos constitutivos da enunciação. Os signos podem ser verbais ou não verbais.

A propósito destas noções de signo (linguagem verbal) e signos (linguagens) não verbais, encontram-se nos estudos de Luria (1991) faz uma diferenciação entre linguagem verbal e não verbal que merece ser apresentada. Este autor (LURIA 1991) destaca que a expressão verbal é uma atividade complexa. Nesta, na linguagem não verbal os elementos de linguagens não verbais, constituídas por, gestos, imagens, sons, símbolos, assumem representatividade expressiva de algo pensado pelo sujeito e, nesse sentido, assumem um significado e uma expressão, que podem ser verbal ou não verbal.

Luria (1991) explica neuropsicologicamente, como se dá o postulado vigotskyano de que a linguagem participa, direta ou indiretamente de todos os processos cognitivos (FEDOSSE, 2000). Pode-se pensar, até, em uma aproximação

entre os estudos de Luria (1991) e Gardner (2010), quando o primeiro aborda a existência de todos os processos cognitivos possibilitados por um funcionamento em concerto de diferentes áreas cerebrais específicas e, portanto relacionadas a ações diferentes. Assim, entende-se, por exemplo, que nas áreas cerebrais especializadas na percepção corporal e relação espaço-temporal (lobo parietal) sejam as relacionadas à inteligência espacial. O sujeito com AH/SD em esportes, por exemplo, pode estar buscando signos relacionados à linguagem não verbal para compor a sua expressão.

Pode-se dizer que, apesar de Gardner (2010, 2011) não explicitar Luria (1991) como fonte de sua teoria, possivelmente inspirou-se nos conhecimentos da Neuropsicologia luriana para classificar os comportamentos chamados por ele de Inteligências Múltiplas. A noção do Sistema Nervoso Central como sistema funcional complexo dá conta de compreender o cérebro como um “órgão” sistêmico, dinâmico, complexo e de organização/estruturação hierárquica de neurônios com funcionamento integrado de todas as regiões cerebrais e estruturas medulares.

Bakhtin (2010) também permite uma complementação do entendimento de Luria (1991), uma vez que explica que a formação da expressão verbal, na mente humana, pode compor-se de diferentes signos, logo os signos verbais podem, para além de sistematizar e significar um objeto, ação, impressão, combinarem-se com signos não verbais para compor determinada expressão:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN, 2010, p. 115).

Neste sentido, é a linguagem verbal que permite, por exemplo, que um gesto mais relacionado à inteligência cinestésico-corporal tenha uma significação singular na expressão do sujeito que o pratica, pois, anterior a sua concretização na expressão corporal, ela foi pensada e selecionada, elaborada/planejada e significada verbalmente mesmo que em solilóquio, com base nas suas experiências precedentes, por meio da linguagem verbal. Esta condição fica ainda mais evidente quando as expressões são discutidas, ou seja, pensadas, selecionadas, elaboradas por meio do diálogo.

A propósito, Bakhtin (2010, p. 115) explica que “A expressão (verbal) comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem (ou também para si mesmo)”, neste ponto as ideias de Bakhtin (2010) vão de encontro das de Franchi (2011).

Armstrong (2001, p. 16) instiga a reflexão sobre a diversidade das linguagens e inteligências múltiplas ao expor em um quadro cada tipo de inteligência, sistemas simbólicos (assim chamados por ele) envolvidos e exemplos de pessoas que as manifestaram:

Inteligências	Componentes centrais	Sistemas simbólicos	Estados Finais Superiores
Linguística	Sensibilidade aos sons, estrutura, significados e funções das palavras e da linguagem	Linguagens fonéticas (por exemplo, inglês)	Escritor, orador (por exemplo, Virginia Woolf, Martin Luther King, Jr.)
Lógico-matemática	Sensibilidade a/e capacidade de discernir, padrões lógicos ou numéricos; capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio	Linguagens de computador (por exemplo, Pascal)	Cientista, matemático (por exemplo, Madame Curie, Blaise Pascal)
Espacial	Capacidade de perceber com exatidão o mundo visuoespacial e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais	Linguagens ideográficas (por exemplo, chinês)	Artista, arquiteto (por exemplo, Frida Kahlo, I.M. Pei)
Corporal-cinestésica	Capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo e de manipular objetos habilmente	Linguagem de sinais, braile	Atleta, dançarino, escultor (Jesse Owens, Martha Graham, Auguste Rodin)
Musical	Capacidade de produzir e apreciar ritmo, tom e timbre; apreciação das formas de expressividade musical	Sistemas notacionais musicais, código Morse	Compositor, maestro (por exemplo, Stevie Wonder, Midori)
Interpessoal	Capacidade de discernir e responder adequadamente aos estados de humor, temperamentos, motivações, e desejos das outras pessoas	Sinais sociais (por exemplo, gestos e expressões faciais)	Conselheiro, líder político (por exemplo, Carl Rogers, Nelson Mandela)
Intrapessoal	Acesso à própria vida de sentimento e capacidade de discriminar as próprias emoções; conhecimento das forças e fraquezas pessoais	Símbolos do <i>self</i> (por exemplo, nos sonhos e trabalhos artísticos)	Psicoterapeuta, líder religioso (por exemplo, Sigmund Freud, Buda)
Naturalista	Perícia em distinguir entre membros de uma espécie, em reconhecer a existência de outras espécies próximas e mapear as relações, formalmente ou informalmente, entre várias espécies	Sistemas de classificação de espécies (por exemplo, Lineu); mapas de habitat	Naturalista, biólogo, ativista animal (por exemplo, Charles Darwin, E. O. Wilson, Jane Goodall)

Quadro 10 – Mapa resumido da Teoria das IM (ARMSTRONG, 2001, p.16).

Fonte: Armstrong (2001).

Ao visualizar o quadro acima, remete-se à diferenciação da linguagem em verbal e não verbal, sendo que a primeira perpassa todas as inteligências múltiplas, principalmente em termos de organização mental e interpretação do mundo (físico e social), estando mais presente, na expressão das inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal, segundo Armstrong (2001).

Este autor fala em “Suscetibilidade à codificação de um sistema simbólico” (ARMSTRONG, 2001, p. 21) para referir a sistematização de todas as inteligências múltiplas. Tal asserção foi elaborada, em primeira instância, por Gardner (2011, p. 34):

Uma inteligência deve ser também suscetível à codificação em um sistema simbólico: um sistema de significado, produto da cultura, que capture e transmita formas importantes de informação. A linguagem, a pintura e as operações matemáticas são três sistemas de símbolos, praticamente mundiais, que são necessários para a sobrevivência e produtividade humana. A relação entre uma inteligência candidata e um sistema simbólico não é casual. De fato, a existência de uma capacidade computacional nuclear antecipa a existência de um sistema simbólico que aproveite esta capacidade. Embora seja possível que uma inteligência funcione sem um sistema simbólico, sua tendência a uma formalização deste tipo constitui uma de suas características primárias.²⁰

A descrição trazida por Gardner (2011) deixa clara a questão da expressão nas diferentes linguagens relativas a cada inteligência, afirmando que cada diferente capacidade, (relacionada a cada inteligência específica), pode gerar um sistema de signos que comunique a sua linguagem própria (por exemplo, a composição de uma dança e/ou música, a confecção de uma escultura e/ou pintura, a elaboração de um robô), porém sempre permeados pela linguagem verbal. Nos termos de Franchi (2011, p. 65):

[...] a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma [...], de modo a estabelecer uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e a sua realização em cada ato do discurso; como atividade seletiva e consciente, na medida em que reflete sobre o processo mesmo de organização e estruturação verbal [...]

Os signos verbais permitem escolher, organizar, significar e elaborar a expressão, a qual em um segundo momento, pode ser concretizada por meio dos signos não verbais eleitos pela pessoa. Assim,

²⁰ Tradução nossa.

[...] se descrevem os processos, não necessariamente dependentes da utilização da linguagem para a ação verbal, embora adequados a ela, envolvidos na construção dos sistemas simbólicos (FRANCHI, 2011, p. 42).

É pertinente abordar a questão dos conceitos: símbolo, mais utilizado pelos autores que estudam a Teoria das Inteligências Múltiplas (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 2010, 2011), e signo usado por Bakhtin (2010), Fiorin (2011), Franchi (2012), Geraldi (1993) e Vigotski (2006, 2007). Os primeiros se ocuparam da expressão comportamental símbolos que, compreende, a notação de uma relação (constante numa cultura), precedido por uma convenção entre dois elementos, por exemplo, a balança como símbolo de justiça, enquanto que os outros ocupados da Linguagem Verbal usam signo e, justifica-se a escolha do termo signo por entender que esse é o mais abrangente e engloba o entendimento contido nas duas nomenclaturas utilizadas pelos autores estudados, que é relativo à representatividade.

Também, cabe destacar que se utilizou o termo signo no texto partindo da reflexão de signo trazida por Franchi (2011) em que os signos são elementos constitutivos da linguagem que permitem tratar a realidade e se comunicar nela em um nível semiótico, ou seja, em nível de signos.

Ainda, complementa-se e ilustra-se esta descrição, ao trazer exemplos sobre este movimento inteligências múltiplas - sistemas semióticos – linguagens - expressão:

Cada inteligência de fato, tem seu próprio sistema simbólico ou notacional. Para a inteligência linguística, existem várias linguagens faladas e escritas, como inglês, francês e espanhol. A inteligência espacial, por outro lado, inclui uma variedade de linguagens gráficas usadas por arquitetos, engenheiros e desenhistas, assim como certas linguagens ideográficas, como o chinês (ARMSTRONG, 2001, p. 21).

Nos exemplos do Quadro 10, Armstrong (2001) define pessoas em “estados finais superiores”, porém pode-se dizer que estas têm AH/SD, pois em uma área/inteligência específica demonstraram um potencial intelectual superior, ou seja, a expressão interligada ao(s) tipo(s) de inteligência(s), com a qual mais se relaciona os seus comportamentos/indicadores de AH/SD, atingiu, nas pessoas citadas, níveis elevados e aperfeiçoados, por exemplo, o caso das obras de Frida Kahlo pintora mexicana surrealista que se expressou com habilidade através das inteligências cinestésico-corporal e espacial.

Estudar as diferentes linguagens das Inteligências Múltiplas sob a perspectiva de que a linguagem verbal perpassa todos os processos cognitivos, ganha novos prismas e, ao se pensar nas pessoas com AH/SD, nos altos níveis de criatividade dessas, pode-se pela adoção de tal concepção ampliar as explicações para a diversidade das expressões e, principalmente, alertar os educadores sobre a qualificação das interações sociais de estudantes com AH/SD, o que certamente repercute na Acessibilidade Educacional dos mesmos. Aqui, retoma-se o conceito de função criadora da linguagem de Franchi (2011), apresentada no capítulo 3, como a capacidade inventiva da linguagem a cada expressão.

A discussão realizada neste capítulo, até o presente momento, será ratificada pelas falas dos estudantes participantes da pesquisa, acerca de suas experiências, sendo que no Quadro 11 encontra-se a análise relativa à Categoria III: Estratégias de Acessibilidade II e a Subcategoria I: Linguagens e inteligências múltiplas:

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
A	<p>“Eu gosto de escrever as coisas, porque as pessoas entendem melhor, você não precisa ficar explicando [...] Acho que é mais através da fala, eu uso mais lápis e desenho também [...] Eu uso mais pra me expressar e estudar, vou pensando, vendo o que que eu faço e depois escrevo [...] Primeiro eu desenho e planejo, desenhando e escrevendo detalhes [...] Uso outras porque não é tanto do meu interesse, eu não registro tanto, na aula de historia eu pesquiso muito mais, trago muito mais coisa [...] Sim eu já, eu faço muitas atividades com os mesmos princípios, que deve ser tema base do conteúdo e que não pode ser mal feito, busco explicar o que, como que eu vou fazer, explico pensando.”</p>
B	<p>“Atuando, por causa que eu acho que assim eu vou me expressar 1000 vezes melhor do que eu tivesse falando com a pessoa normal tipo, porque todo mundo fala que eu já tenho um jeito de atriz, quando eu falo as coisas todo mundo acha que eu falo atuando, mas não é, na verdade é o meu jeito, daí todo mundo, às vezes, eu brinco de teatro na aula, todo mundo gosta, todo mundo me aplaude [...] Eu acho que é mostrar seus conhecimentos e comunicação, é os dois, porque você vai mostrar seus conhecimentos através da pessoa que você é de verdade e comunicação [...] A eu acho que a fala mesmo, eu pelo menos quando me vejo sozinha no espelho, eu acho que é a fala porque até pelos gestos a gente percebe assim, todo mundo fala que eu sou diferente também. Olha no colégio sempre que tem os textos a professora fala [...] elogia nos meus textos [...] geralmente a pessoa entra na história e se imagina lá dentro [...] os meus textos são assim [...] Sim, eu faço isso quase que sempre, porque eu acho que é um sonho meu e eu tento fazer o máximo [...] a eu tenho jeito pra coisa, é assim que eu me expresso, que eu gosto [...] Eu acho que não, a única coisa que teve, que no colégio às vezes tem teatro, até esse trimestre vai ter mais, mas quando eu era menor, eu sempre era chamada pras coisas no colégio [...] primeira coisa eu começa a me lembrar da pergunta que eu vou escrever no papel, vou jogando</p>

continua

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>tudo que eu penso, depois eu tiro as melhores partes e daquelas partes, daqueles tópicos que eu tirei eu faço um texto, faço uma redação, faço alguma coisa, ou eu faço falas[...] Trago, geralmente, no meu trabalho de matemática por exemplo, tinha que fazer um texto sobre o conteúdo que ele deu, até foi no ano passado isso que a professora deu, o tema era fatoração parece, daí eu fui fazendo, ela queria um trabalho criativo, daí eu peguei e fiz fala, eu fiz duas pessoas conversando sobre a matéria [...] o conteúdo não tinha nada a ver com atuar, com escrever [...] fiz os tópicos, depois eu fiz as falas [...].”</p>
C	<p>“[...] eu acho que pela música mesmo, de vez em quando eu procuro música do meu gosto, que eu goste, clarinete, informática [...] A musica também eu uso bastante, na banda, eu me sinto bem [...] Muito não, eu acho, na sala de aula eu não consigo usar a música, nem a informática, no (nome do programa) teve a apresentação dos talentos, então eu pude usar a música Eu tento fazer uma coisa que eu goste e que as pessoas também gostem, uma vez eu fiz uns programinhas de computador, [...] jogos assim que eu criei, primeiro eu pensei o que eu ia fazer e depois fui atrás do que eu precisava [...] Acho que talvez, algo que eu fique meio interessado, mais fácil, eu faço diferente, acho que não se é uma coisa que eu não gosto, daí vai mudar o jeito de eu fazer, acho que não é uma coisa que a gente se sente bem, daí a gente não faz com tanta vontade.”</p>
D	<p>“À me expressar? Acho que através de criações, trabalhos assim, é igual uma vez por ano tem a Feira Estadual de Ciências e Tecnologia eu adoro assim, tá participando, tá em projetos, tá passando conhecimento entendeu? Olha, teve um, acho que deu até um trabalhozinho foi o DTQ, é primeiro forma a ideia assim e depois a gente vê, dá pra botar em prática dá, e cria algo totalmente novo, acho que vem da nossa mente através do que a gente aprende, aí acaba que vai tudo, vai surgindo e quando vê surge uma coisa super legal. Olha, é foi, que todos nós tinha que ter uma ideia, aí primeiro a gente desenvolveu uma ideia ligada ao meio ambiente, aí cada um teve a sua ideia, eu tive como se fosse um detector de queimadas de florestas, aí acabou que eu juntei Física com robótica que eu fazia também, aí montei um protótipo, o protótipo como funcionava, aí além do protótipo tinha que fazer a explicação, o eu não como dizer, tem que falar a explicação tudo certinho, e acho que é isso. [...] Pra mim era isso, era colocar em prática todas estas pequenas teorias tipo, vamos dar um exemplo, as leis de Newton, muita gente acha chata porque vê na teoria [...] Foi vários, foi eu já utilizei modelo robótico, já utilizei, até internet hoje em dia é um recurso, também lá na Experimentoteca que é onde eu fazia, é nós temos, é como se fosse umas caixas com tudo, com vários materiais [...] É, eu tentava juntar tudo [...] É da Física, era mais assim, quando a pessoa olhava e sabia, não dava pra ver muito bem não, era mais assim, igual pressão, com essas coisa, aceleração, mas a gente usa muito isso, pressão, aceleração, movimento, até porque o meu projeto, tinha que ter uma pressão muito forte na água, vamos supor, eu usava isso, entendeu? [...] Acho que são protótipos, eu falando também, não sei se você já reparou mas eu falo muito, eu falando, tanto quando tem projeto de turmas, to sempre a frente falando, criando, geralmente em escolas, pelo menos aqui, a gente faz muita maquete, protótipo, é criações, é eu to sempre a frente tentando juntar coisas totalmente novas [...] Eu acho que como eu quero que saia da minha mente e as pessoas vejam, coisa que eu falei que eu vou citar muito aqui são protótipos, são pesquisas escritas, são maquetes, protótipos, coisas que realmente funcionem que as pessoas possam ver que aquela ideia deu certo. É eu vou tentando lembrar de pequenas coisas, que fazem assim, que podem me ajudar [...] aí vai criando, vai juntando, aí no final eu mostro através de uma pesquisa ou então de um relatório, qualquer coisa assim. Olha, eu acho que o meio ambiente, ele já foi destruído, mas tem muitas e muitas formas de ajudar</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>[...] Quando você para por um momento e pensa sobre isso, cê vê o tanto de problema que tem, você vai juntando um pouquinho dos seus conhecimentos, você vê que pode ajudar [...] Eu tento, mas eu não me sinto tão à vontade, em fazer o que eu não gosto [...] aí eu até tento, mas sabe não vem a ideia, não vem a animação, que você tem na hora de fazer alguma coisa que você gosta [...] adorei mostrar ideias, adoro criar coisa nova, que eu nunca imaginaria que daria certo, aí acho que sim. Olha, vamos supor, eu fiz robótica só um ano, mas já me ajudou muito, já fiz esse projeto DPQ, já na minha escola eu usei meio que um modelinho robótico pra criar uma maquete que se movia, um negocinho que se movia também já usei, acho que uso sim, vai reaproveitando.”</p>
E	<p>“Olha, entre teatro, música e desenho, por causa que eu adoro as três coisas [...] quando eu desenho eu só desenho monstros [...] eu toco piano e canto, eu gosto mas nem tanto assim, [...] eu desenho cantando, acho que dos dois jeitos dá pra se expressar legal [...] Principalmente fala, eu adoro conversar com outras pessoas, mas o desenho também, as pessoas veem o desenho, não acredito que uma criança fez isso, eu gosto de usar os lápis mais grossos, 6B assim, e também a caneta Bic azul [...] Musica, teatro e desenho, os três, na aula de artes do colégio [...] é por causa que assim, o diretor de marketing do colégio [...] se apaixonou pela peça, e ele me deu uma bolsa integral pra eu entrar no colégio [...] daí ele escolheu os nove atores do colégio, gente do ensino médio, eu sou o mais novo de lá, eu faço o Dom Pedro [...] aí com esta peça deu pra fazer bastante coisa, bem legal [...] É porque assim, eu gosto de fazer historia em quadrinhos, daí sempre quando eu vou fazer eu gosto de fazer um roteiro grande antes, depois eu encaderno, faço cópias [...] De vez em quando, é por causa que assim, tipo, coisa que eu não gosto muito eu não me esforço muito, daí eu faço meio de qualquer jeito [...] Os bonequinhos, em todas as edições do caderno eles tão, a eles são assim, uma cabeçudinhos, a cabeça é um circulo, eles tem roupa, corpinho pequeno, daí eu faço os detalhes no rosto, na roupa de cada um, tipo o de ciências é um Einstein com um avental assim, com aqueles negocio, com bigode e dois cabelinhos assim, é porque assim, eu gosto de desenhar, mas eu não posso, daí eu coloco eles na matéria já que aí pode.”</p>
F	<p>“Não sei, no desenho, no modo de falar, na pintura nem tanto, mas, eu prefiro mais no desenho, porque eu acho que no desenho eu consigo transmitir mais o que eu gosto, fazer também traços no desenho [...] Eu expresso aquilo que eu gosto né na arte, por exemplo, estilos, estilo gótico eu gosto muito de fazer, estilo de igrejas também, eu gosto bastante de fazer [...] Material? Depende, depende muito, pode ser folha comum né “chamex”, com lápis normal também 2D, ou pode ser uma folha mais áspera né, como “Canson”, e tem o lápis 6B também, que é pra sombra [...] Bá eu não sei, mas como você disse? Através de palavras e imagens, poderia ser desenhos, ou se não gravuras imprimidas, poderia ser o meu desenho[...] uma aula que eu não goste, eu tenho que aprender [...] eu já não faço desenhos assim, principalmente na aula de Educação Física [...] então, mais como eu não faço desenhos, daí eu já não tenho como te responder [...] Sim, por exemplo, sombreamento pelo lápis 6B, eu uso, eu pego por exemplo pra fazer o desenho de uma igreja, é, por exemplo eu faço uma igreja, aí tem aquele detalhe da sombra, por exemplo, onde o sol tá batendo na fotografia [...]”</p>
	<p>[...] mas quando eu to quieto, como nesse momento que eu to agora eu consigo falar mais coisa [...] Falar, bilhetinho, quando o professor não deixa a gente falar. Que eu consertei um carrinho de controle remoto, fiz um robô em casa, fiz um roupão pra minha gata. Sim, futebol, “o seu ruim”, xadrez eu falo “xeque matei”. “Internet [...]. Quando eu era lá da robótica, eu fiz aquilo lá com cano, aquela outra bazuca [...] Não faço, porque tem coisas que são mais legais do que as outras, tipo ciências, matemática, é o rei e um mendigo. Faço, que de vez em</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
G	<p>quando, dá um exemplo, você tem que fazer um trabalho de matemática assim, aí vai ter uma prova extra de matemática, aí o cara vai fazer só pra errar, tipo fazer pra matemática, como é que eu vou fazer uma invenção pra matemática? Pra ciências é mais fácil, tipo se eu pegar isso aqui e transformar o celular numa coisa, na câmera.”</p>
H	<p>“Eu gosto de várias pinceladas que me expressam bastante minha alma, se entendeu? Eu gosto muito, eu não gosto muito de nada certinho, porque a arte não é nada certinha, se eu quero o certo eu tiro uma fotografia, então eu gosto de se expressar bastante, com várias pinceladas, então se nunca vai encontrar na minha vida um quadro certo, eu gosto de muitas pinceladas, isso é uma coisa que vai ficar registrada, que eu não vou pintar certinho, sempre com pinceladas [...] Bom, pessoas é, chorando, pessoas tristes, alegres, crianças que não querem ver a realidade, que tá acontecendo no mundo, se entendeu? Que é as coisa assim de ruim, é, matando as pessoa, o meio ambiente, cortando arvores essas coisa assim, elas não querem ver, elas querem ficar de olhos fechados, tem um quadro lá atrás que eu fiz isso. Materiais, primeiro, eu nunca tive materiais bons de artes, meu primeiro material que eu tive, foi da minha professora E. da minha escola de artes me deu, primeiro foi um papel que eu fiz de pastel, giz pastel, que eu pinte e ela achou assim, isso aqui ficaria muito bom no tinta à óleo, na minha casa eu tenho, vo te essa tinta [...] mas é cara né [...] to conhecendo ainda vários materiais de arte que eu mudo assim, mas é isso [...] Sim, na escola, em outras áreas, bom assim, eu tenho várias inspirações, eu acordo com uma inspiração, eu sonho com as coisas, já acordo desenhando/pintando, é uma coisa louca assim que acontece comigo. Matemática, português, é isso? Às vezes eu retrato a matemática, o português, nas minhas matérias também, o X que é vezes eu transformo em obra de arte, o menos, várias coisas, casas, muitas coisas legais [...] Sim, eu busco sobre, ciências eu não curto muito, mas eu desenho assim algumas coisas, eu trago para as pessoas algumas cenas [...] Sim, teve uma vez que teve, eu acho que foi na Praça [...] nessa série eu trabalhei com pessoas africanas, pessoas passando necessidades, e eu fiz várias séries disso.”</p>
I	<p>“Eu tenho minhas maneiras, eu gosto de falar de mim, do trem, desenho, primeiro eu projeto, vou projetando na minha cabeça e passando pro papel, no momento eu só to fazendo o desenho do trem, pra quando eu crescer fazer os cálculos e as formulas [...] Pode falar trem de novo? Porque às vezes eu uso o trem, uso carro, uso caminhão, porque também eu gosto de carro, caminhãozão. la falar como é que faz [...] Certas vezes não, tem que ser com escrita e não dá pra falar só sobre o trem né, mais de outras coisas que aprendeu [...] Vai na mente, daí se se torna uma coisa escrita eu escrevo, por exemplo, sempre faço do meu jeito, sempre é diferente, nunca é do mesmo jeito, sempre é diferente [...] Muito bem o cérebro, a forma de fazer vem direto da minha cabeça [...] Um jeito diferente porque fica meio chato, daí eu mudo toda aquela chatice pra uma coisa mais legal [...] Sim, por exemplo, nos trabalhos, eu sempre vou na internet pesquiso, faço sempre as mesmas coisas iguais, eu mesmo esquema igual, bibliografia [...] As criações nunca são iguais, os desenhos podem ser os mesmo, só que sempre muda alguma coisa, tipo na chaminé, muda tudo, nos desenhos dos carros modernos e caminhões, primeiro eu to fazendo o design por fora, daí eu vo fazendo dentro, e no futuro quando eu crescer e tiver mais ou menos com 15 anos, eu vou começar a desenhar a parte de dentro dos trens, daí quando eu tiver com 20 vou me preparar e construir o trem de verdade, a coisa que eu mais conheço na minha vida é trem, paixão.”</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
J	<p>“Falando, que é o único jeito melhor de se expressar [...] ajudando e também aprendendo [...] Aram, consigo me expressar em qualquer atividade [...] qualquer tipo de coisa, nem que seja, nem que eu brinque de boneca, eu me expesso bem [...] A, primeiro eu falo pra todo o que eu vou fazer, depois eu pesquiso, daí quando eu pesquiso eu deixo já tudo pronto, eu penso em casa, então eu venho aqui e monto [...] Não, sempre uso coisas diferentes, na cabeça sempre aparece coisas diferentes. No primeiro semestre eu fazia oficina de espaço, fiz a base de lançamento de foguete, o segundo teve a do cinema, eu não pensei, eu pensei em fazer o filme “O fim da terra”, daí é assim, eu vou formulando ideias diferentes.”</p>
K	<p>“Eu gosto de escrever, quando eu pego pra escrever e tenho um tema eu adoro escrever, tipo eu boto tudo que eu vi [...] adoro mais escrever em inglês do que em português eu acho [...] que era pra você escrever um texto de tantas palavras que era pra você fazer, sobre um problema ou alguma coisa, daí eu me divirto escrevendo sabe, tipo um problema e uma solução, acho gostoso assim [...] Não sei, tipo internet, eu tenho meu tumbler lá, é tipo um blog mas é mais assim rede social ao mesmo tempo [...] tipo adoro, tudo que eu gosto, tipo se você abrir aquela página você vai ver, eu sempre to procurando coisas que eu gosto e botando [...] É tipo me expressar em outras atividades? Sempre gosto quando tem que montar trabalho, que tem que fazer pesquisa, passar a limpo, tipo, eu adoro ver o resultado do painel feito é bem legal, ou tipo redação mesmo [...] Primeiro eu pego o tema e pesquiso na internet, por exemplo, esses dias eu fiz um trabalho sobre o Egito [...] daí eu pego escrevo bonitinho e vai colocar no cartaz, tipo eu gosto de colocar com as minhas palavras, não curto copiar e colar [...] Quando eu não gosto eu procuro deixar de um jeito que seja mais legal pra mim, mas português lê livro, tipo sabe quando não vai assim? Então eu leio um pouco o resto que eu não consigo eu peço pra alguém me ajudar e tal, eu acho muito complicado, o que eu não gosto eu faço mais ou menos, eu não busco escrever e sei lá, tipo resumo de livro pra mim é nossa tipo não, se você ler o livro tira dez [...] A tipo geralmente quando eu to fazendo um trabalho de montagem geralmente eu uso as mesmas coisas, os mesmos programas, quando eu sei o site que tem as coisas, é a mesma estrutura, só que eu pesquiso outras coisas e deixo a aparência diferente.”</p>
L	<p>“No desenho, ou escrevendo, eu gosto bastante de escrever, não sei, no computador, por exemplo, eu falo bastante com os meus amigos, e também, às vezes assim, falar, eu converso muito, [...] tipo converso mesmo [...] eu tenho tipo um tumbler, que é uma rede social, que daí tem tipo posts, com coisas bonitinhas. Caneta, a sei lá, tipo um lápis uma caneta, pra escrever ou pra desenhar, eu tenho uma amiga que ela foi pra Alemanha, e ela trouxe um estojo com vários tipos de lápis, é 2B, 6B, tem até o “H” eu acho, daí tem vários lápis, que eu uso pra desenho, eu tenho varias borrachas também [...] gosto também bastante de desenho de observação, daí você olha uma coisa e fica tentando fazer igual, eu faço também muito desenho com sombra, daí é só preto e branco, eu prefiro mais do que o colorido, eu acho que com uns seis ou sete anos eu comecei a fazer aula de pintura [...] às vezes tipo eu to lá desenhando e a minha mãe vem que eu não paro nem pra ligar a luz, tá de noite e eu to lá desenhando mesmo sem luz, ela vem você tem que ligar a luz se não estraga sua vista [...] normalmente eu uso em trabalho da escola, por exemplo, faça um cartaz, daí eu pego e desenho no cartaz e daí você tem que apresentar o cartaz e explicar o que tem lá [...] Eu prefiro que o pessoal olhe e goste, não sou muito de falar sobre o que eu faço [...] Normalmente, tem trabalho de história, trabalho de geografia, eu gosto muito de falar, por exemplo, produção de texto em português [...] Primeiro eu pesquiso na internet, primeiro você precisa ter uma base pra</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>fazer qualquer coisa, aí depois, se precisar fazer um texto, eu pego minhas pesquisas, pego o que eu sei e faço um texto [...] teve um trabalho que era pra fazer uma camiseta sobre o trabalho infantil, daí tinha que fazer uma pesquisa [...] o trabalho era você colocar lá uma frase e só colocar a frase, daí eu achei que ia ficar muito sem graça uma camiseta branca com uma frase, daí eu coloquei “nesse momento tem criança trabalhando e você aí continua reclamando da vida “, aí eu coloquei vida em vermelho, bem chamativo, daí fiz um fundo, pra deixar mais colorido, bem legal [...] Normalmente, porque é mais fácil, se eu não gosto muito eu procuro deixar de um jeito que eu goste mais, e como eu gosto de desenhar, gosto de escrever, gosto de desenhar, normalmente eu procuro usar essas várias que acaba sendo mais divertido fazer esse trabalho ou qualquer outro tipo de coisa [...] Que eu me lembre acho que não, a acho que sim, eu lembrei uma vez tinha uma exposição e tinha que fazer tipo uma obra de zoom, um quadro com um desenho, aí eu fiz uma casa com um cachorrinho na janela, aí eu peguei e fiz zoom na janela no quadro, no terceiro eu fiz o zoom no focinho do cachorro, é a mesma coisa.”</p>
M	<p>“Biscuit e massinha, Tim Burtom e as animações [...] Sim, só em desenho também, mas escrevendo não. Então, na animação, tiro foto em sequencia que é o stop motion, eu sou horrível escrevendo, então eu escrevo o roteiro, e tiro varias fotos em sequencia e coloco no movie maker, que daí faz a animação [...] Tirar fotos [...] Não, primeiro porque como tudo precisa um roteiro, daí precisa do português, escrita, e segundo porque na escola não pode, tipo a gente tá com uma nova professora de artes, é a 4ª desde que eu to na escola [...] porque quando a gente se apegar a uma professora vem outra, ainda bem que é o meu último ano lá [...] Sim, os bonecos e os desenhos, é agora vou começar a historia, eu fiz um boneco imitando a A. C., fiz um boneco imitando o T. D., fiz um boneco imitando uma caveira, fiz um homem de lata, fiz um velhinho já destruí, e um cara que era idiota [...] são tipo personagens que eu imito, outros porque eu to com raiva, to feliz.”</p>
N	<p>“Não sei dizer, eu gosto de ver diversas culturas diferentes, gosto mais de dança, justamente o que eles pensavam e o que eles pensam, como eles agem, como é diferente, me interessa cada vez mais e sempre tento fazer outra coisa, não sei como mostrar [...] Eu gosto de livros, eu gosto de ler, eu gosto de musica, e só. Conversar justamente sobre o que a gente tá aprendendo no curso [...] Tipo assim, grego fica no grego [...] Primeiro, se for uma pesquisa, eu faço uma introdução, que explique tudo resumidamente, e fácil de entender pra quem vai ler [...] Eu tento fazer a mesma coisa, mas eu creio que não fique a mesma coisa, uma coisa é eu gostar, eu faço melhor [...] . Eu tento aprender sempre, escutar quem tá falando, se eu não entender, fica mais difícil, que daí eu não vou gostar mesmo, mas se eu entender, daí eu vou começar a desenvolver o interesse [...] Uma base? Sim, eu tento sempre procurar algo que é mais fácil primeiro, pra depois colocar o que é mais difícil, uma coisa liga outra.”</p>
O	<p>“Mais assim escrevendo ou também falando [...] eu acho que eu tenho mais facilidade na comunicação [...] Acho que na escola dando meu máximo pra estudar, sempre tirando notas altas, acho que é isso. [...] muitas coisas que eu aprendi eu uso assim no dia a dia [...] Não, são mais atividades especificas, tem algumas que é mais complicado se expressar, eu fico mais tímida [...]. Eu sempre faço um esboço de tudo que eu vou fazer, porque se você vai direto daí erra, e pode te complicar [...] É um pouco diferente, pelo fato de que nas áreas que eu gosto mais eu me interessei mais [...] mas nas áreas que eu não gosto eu tenho menos interesse assim, é menos interessante, não se aplica tanto assim [...] Acho que já, eu sempre escrevo bastante, em todos os trabalhos, a o mínimo é</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	de 10 linhas eu faço 20, até eu passo do limite, é a escrita mesmo que eu uso em tudo.”
P	<p>“Eu gosto mais de me expressar através da escrita mesmo, é que daí eu tenho, eu não so muito seguro pra pode falar algumas coisas, daí eu vo e escrevo, daí eu faço melhor, como se o papel fosse uma pessoa assim, é que no papel eu escrevo e daí eu sei que tá ali, que vo pode lê de novo, como se fosse um segredo, mas seu eu quiser uma pessoa pode saber [...] mais muitas vezes em coisas básicas assim eu uso números, não sei porque, já é automático já [...] Como eu disse eu uso bastante escrita [...] Uma ou outra eu guardo, mas a maioria assim eu vejo, ai as vezes muda, ai eu vejo que não vai muda mais nada e daí jogo fora [...] Não sei, as vezes, alguma coisa que aconteceu no dia, aí eu lembro, aí eu vo fazendo algo sobre, aí quando eu vo ver sai alguma coisa boa, ou ruim também, aí assim eu vo conseguindo me expressar [...] com novas informações eu consigo desenvolver a linguagem, aí eu consigo ter uma linguagem mais formal, que as pessoas acham mais bonito, então é bom [...] Não, acho que não, eu utilizo as coisas mais fáceis pra tentar fazer com mais rapidez, como a pessoa não gosta daquilo tenta adiantar logo [...] Eu sempre vo utilizar as novas, eu vou troca, eu vou pegar as normais e vou substituir pelas mais evoluídas, aí como você mesmo disse, o texto fica mais bonito. [...] porque se não fica formal demais e sem graça de ler.”</p>
Q	<p>“É roupa e fala, e música, e na forma de vestir, porque na maioria das vezes demonstra o que você é, não que a gente tenha que ver pela aparência, mas na maioria das vezes demonstra quem você é [...] cada um tem o seu estilo, dá pra notar quando uma pessoa é, é forte, tipo eu já toquei metalofone um tempo, quase ninguém sabe o que é isso [...] O jeito de agir, de falar, principalmente a fala, na música, o estilo, os sons, eles ensinavam a teoria, mais a prática, o centro se focava mais na prática, a é muito massa, se ia lá e sabia que cê ia tocar alguma coisa, tipo não ficava só no papel, tipo primeiro a gente tem que aprender e depois pensar no que você quer fazer com o instrumento, eu entro no site e vejo o que tá na moda e uso, também não é só o que tá na moda, é o que eu gosto também [...] É, sim com certeza, em qualquer atividade você mostra quem você é, se expressa, é muito difícil você não ser quem você é, não tipo, depende, tipo se eu to com raiva eu não vou demonstrar muito, mas quando eu to feliz eu demonstro muito, depois que você começa a conhecer vai e tal [...] Ai eu planejo muito, é muito sério [...]. Tem que ter muita vontade de fazer e faz, colocando no papel mesmo, tipo dependendo da pesquisa, mostrando através de mim ou se for uma coisa mais tipo um trabalho de qualquer coisa, mais no seu jeito mesmo [...] Sim, claro, mesmo que eu não goste, tudo que você for fazer tem que fazer bem feito [...] vamos supor roupa, uma coisa que você não gosta você não usaria entendeu, se fosse uma pesquisa sobre roupa sei lá [...] bom de roupa vamos supor, sei lá, complicado, a usar aquilo tal tal eu já usei, alguma peça de roupa é um exemplo, e não pra ficar original o outro desenho.”</p>
R	<p>“Com fala, com gestos, desse jeito [...] Eu ás vezes escrevo um pouco, gosto de escrever poema, eu faço, escrever, eu leio bastante, não sei se consta, eu leio vários tipos de coisa, desde livros de ficção até livro científico [...] Bom, eu utilizo sempre em tudo aparece uma coisa, mesmo sendo livro de ficção, aparece alguns elementos, por exemplo, quando o personagem tá estudando, daí aparece, às vezes aparece alguns elementos sobre o que você pode tá aprendendo no colégio, mitologia grega por exemplo, eu sou fã de mitologia grega, egípcia [...] Eu leio pra depois escrever geralmente, você tem que saber sobre um assunto pra escrever sobre ele, geralmente quando eu faço uma pesquisa eu faço assim [...] Aram, em varias situações, em varias atividades,</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>porque le, escrever, falar, é o que você usa, falando, pra todo tipo de informação [...] Eu gosto bastante de cozinhar, é fazer a receita e depois escrever pra não esquecer o experimento [...] Na verdade eu leio e reescrevo em outras palavras [...] eu faço a pesquisa no computador, se a gente tem um livro em casa eu leio num livro, mas sei lá pesquisar sobre gramática não é muito legal, dependendo da matemática, se for geometria eu até gosto, daí é um jeito legal de fazer, mas não é sempre [...] Acho que sim, não sei, acho que sim, escrever talvez a mesma escrita.”</p>
S	<p>“Eu acho que me expressar de que jeito assim? Acho que falando. De vez em quando, quando a gente vai no jogo de corpo assim, incomoda os colegas. [...] tipo na escola eu me expesso falando o que eu quero [...] Eu me expesso mais pelo Facebook, eu falo com os meus colegas assim, eu escrevo digitando assim, de vez em quando falando no celular, eu falo assim. [...] sei assim instalar programas mais avançados [...] minha mãe colocou senha no computador e eu “raquiei” o computador [...] Eu converso muito com os meus colegas de internet, de jogos, o que eles sabem, muito jogo assim online, daí eu fico jogando e conversando com os meus colegas, instalação de jogo também, a gente troca e ensina como se instala [...] Eu acho que uma coisa que eu faço muito, eu tenho um jogo lá é que como se fosse um Lego, tem os blocos, eu vou quebrando os blocos e você vai montando com as ferramentas, pra fazer abrir as coisas [...] Uma coisa que eu não gosto muito é artes, que eu acho meio inútil, daí quando a professora pede pra entregar uma pesquisa assim, procurar obra assim, eu procuro geralmente na internet, todo mundo procura na internet [...] Acho que não, eu sempre gosto de criar coisa nova, eu não gosto de repetir, só quando não tem mais nada pra entregar, daí sim, tipo assim, em artes eu sempre desenho do mesmo jeito, eu nunca gostei de artes, tipo no computador voltando pra esse jogo, tem diversos materiais, tem tijolo, tem pedra, coisa assim, daí eu uso direto pra fazer, esses dias fui fazer uma casa, faço o teto de uma coisa, o chão de outra, ilumino de um jeito.”</p>
T	<p>“A eu me expesso de qualquer jeito [...] Olha eu uso o computador, eu uso às vezes os instrumentos que eu tenho e a voz. Eu tenho flauta lá em casa [...] meu pai cria sites às vezes, meu pai me ajudou e eu criei um jogo, um joguinho lá pra mim que é um teclado, aí tu toca as músicas lá [...] Foi legal, mas a minha mãe se irritou comigo porque eu ficava o dia inteiro no computador [...] Aram, eu consigo [...] nas apresentações que eu fiz no colégio uma vez, que eu fiz, a gente faz apresentação desde a primeira série [...] Sim, fica mais agradável, na hora de fazer, porque eu não consigo fazer de outra maneira, essa maneira vai ficar meio estranha pra mim, eu já me acostumei tanto fazer daquele jeito, só consigo fazer daquele jeito. É montando texto, história, às vezes eu faço em quadrinhos [...] Foi no desenho mesmo, o mesmo jeito de fazer todos os desenhos, a única coisa é só mudar a aparência [...] Eu não repito muito as palavras, eu tento usar palavras diferentes, por que às vezes a gente põe sempre a mesma palavra e fica repetitivo, e as pessoas não entendem direito.”</p>
	<p>“Bom, eu gosto de falar, quando tem um monte de gente junto entendeu? Gosto de falar a minha ideia é esta aqui então vamo fazer, vamo ver se dá certo, é assim, e todo mundo sentado na mesa[...] É aquela coisa que tu falou, eu uso assim, através da fala, escrita também, mas não gestos, escrita, por exemplo, a quero a ideia de um robô, senta todo mundo na mesa vamo escrever [...] vamos botar a ideia no papel primeiro, pra depois botar em prática. Bom a gente, desenhos [...] faz no computador então. Ó a gente tem duas partes, tem uma parte que é a parte da programação do robô e a outra parte que é a parte da montagem, a gente começa primeiro pela montagem, a vo faze um robô que vai</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGENCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
U	<p>arrecadar pessoa na chuva, a gente pega põe no papel, desenha o robô, depois a gente vai pro computador, a vamos bota ele alto, aí a gente vai, monta mesmo, e aí a gente vai, pega as pessoa vitimas lá e depois vai pega e trás eles. A programação a gente usa lá uma programação que a gente tá aprendendo agora que é o “Brix” [...] Bom, o primeiro passo é a rotação em graus, e a velocidade ou o tempo, por exemplo é, quero que anda pra frente sete segundos ele vai indo sete segundos, ele é autônomo. Isso que eu falei é tudo escrito, vai pra frente, só que é em inglês, vai pra frente, vamos botar assim, 80 graus, ou, 70 segundos, ele anda pra frente 70 segundos, para e dá volta [...] Bom, eu acho que não, que nas outras atividades é, eu sou mais direto [...] quando eu era menor que eu fazia as coisas, pegava um monte de negocio velho e botava em cima da mesa e fazia as coisas, só assim [...] Bom, às vezes eu faço alguma coisa sozinho, eu mostro ao professor, ó professor tenho uma ideia pra fazer o robô melhorar, pra subir uma rampa, eu vo, aí vamo tenta então, é assim, eu chego lá e o professor me fala. [...] a gente podia usar qualquer coisa, materiais inusitados, materiais de ferro, madeira, aí criava todo mundo junto, todo mundo pensava e criava. Bom, no ano passado quando a gente foi pra São Paulo, o robô, ele teve um problema que quando ele subia a rampa ele não dava, ele ficava muito baixo, ele arrastava, não subia, aí a gente tinha que pensar numa forma de como o robô subir, então aí eu fiquei pensando lá, a gente ficou num hotel, a gente pegou um negocio de uma pista e a gente botou no chão, aí eu, pô professor já sei, a gente levanta mais a traseira do robô, aí a gente foi, levantou a traseira, dois dedos da traseira do robô, e a gente montou ele novamente, colocou ele mais legal e ele subiu a rampa, beleza [...] É nisso aí eu utilizo sim, que a gente tem que aproveitar tudo né? Na vida, eu utilizo do meu melhor, tudo que eu faço, faço com o meu melhor [...] aí eu chamo meus colegas pra fazer comigo [...] Eu não gosto muito de português não, aí tipo, aí o professor, vamo fazer uma produção de texto aqui, aí eu uso: a no começo do ano tive que programar um robô, eu uso assim, entendeu? As coisas da robótica mesmo [...] A, já sim, igual no robô, aí a gente usa aquela mesmo forma ali sempre, sempre aquela ali, a gente melhora ela, bom a forma inicial é um robô com duas rodas, três rodas, uma na frente e outra traseira pra ele equilibrar, com cérebro que é o “Windows XP”, e as peças de Lego, a gente monta entendeu, a tração, e a gente melhora ele, a gente levanta o robô, deixa ele mais alto, deixa ele maior, de acordo com o objetivo.”</p>
V	<p>“A assim, porque é uma coisa que me faz bem, não adianta nada eu fazer uma coisa que não me faz bem e eu querer mostrar pra todo mundo [...] Movimentos, técnica, é quedas, que é muita, fico muito roxa ultimamente. Eu e você luta, vamo dar um exemplo, você é meu “keiki”, minha parceira, você usa o quimono branco e eu o azul, eu seguro na sua gola e na sua manga, aí eu pego viro, e te dou o golpe que se chama Ossotogari [...] Sim, eu adoro todas as atividades, mas no momento o melhor mesmo é o Judô, porque eu sempre, desde pequenininha eu fui, como diz, a minha mãe fala isso, é agitada, não é não, hiperativa, sempre hiperativa, tenho medalha de natação, medalha de futsal, qualquer medalha que cê quiser eu tenho. É porque assim, no Judô, se tem que dar os passos, 360 graus, 90 grau e 180 grau, e na matemática é assim, você tem que usar o 360 graus, 180 graus e 90 grau pros angulo né, aí tem que usar assim, aí toda vez que a professora fala aqui, a professora isso aí tem no Judô, ela fala aí que legal, bom que você traz pra sala que daí você já vem com aquela noção tem no Judô e aqui, então isso fica focado aqui e ali, estudando lá e aqui [...] Eu penso assim que eu tive capacidade de fazer aquilo, e que eu não posso desistir, qualquer coisa difícil, nada é impossível [...] Bem, se eu não gostar de uma coisa, vou tentar gostar mais ainda dela, se você fala assim, R. faz matemática, se eu não gosto vou tentar demonstrar o quanto for pra você pensar que eu gosto daquele negocio, e tentar gostar, porque não adianta nada fazer uma coisa que eu não</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA I	LINGUAGENS E INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
ESTUDANTES	FALAS
	gosto, nada que eu aprendi nada e ficou aquilo por fazer, nem perder meu tempo com aquilo dali [...] Já, muito, a tipo assim, mesma luta, tem que ter a mesma coisa, mesma técnica, sempre assim nos treino a gente procura treinar mais as técnicas, as mesma assim, as mais que a gente gosta.”
W	“De forma artística, desenhar, porque a gente pode botar tudo que a gente sente lá no papel, na música também, porque dá pra expressar os sentimentos que a gente sente [...] É a forma artística e a música [...] eu toco escaleta, de vez em quando eu crio alguma coisa [...] Acho que não porque cada uma é uma [...] Fazer um cartaz né, parte artística [...] fazer uma música pra apresentar um trabalho, não sei se ficaria legal [...] Sim, porque se isso não é do meu interesse, tenho que usar coisas que sejam do meu interesse pra tornar interessante, exemplo, História, a parte artística, mais ou menos no primeiro trimestre no início do ano, daí eu fiz um cartaz pra um trabalho de história [...] Não, eu não sou de repetir, porque se não não fica mais legal. Sim, eu acabo criando novas músicas e coisas assim, é com novas combinações de notas, entre outras coisas.”
X	“Em artes, por causa que a gente desenha e a gente pode desenhar qualquer coisa assim que a gente goste. É, até sentimentos. A eu acho que foi, teve uma vez que eu desenhei, que era pra desenhar uma garrafa e desenhar coisas, enfeites em volta, eu eu desenhei uma asa, por causa que eu peguei do meu caderno, por causa que pra mim mostra um dragão [...] Eu uso mais o desenho e mais assim, quando a gente vai falar alguma coisa, a gente sempre fica com as mãos [...] só com lápis e borracha [...] Tinta, de vez em quando no (nome do programa) [...] Nem sempre, porque algumas atividades, por exemplo, Educação Física, tu não tem como usar o desenho assim, só se tu for planejar alguma coisa assim pra fazer [...] Às vezes não, porque tipo não dá, tipo num texto, aí não dá pra ficar desenhando, e quando eu não gosto muito da área eu procuro procurar alguém que gosta, pra me ajudar, eu não gosto muito de misturar. [...] Não, assim a gente desenha em aula triangulo, não é nada assim de desenho mesmo, só triângulos, quadrados, assim coisas pra fazer um calculo, gostava porque tipo assim, eles dão uma conta aí a professora diz que é pra calcular fazendo os desenho assim, sabe procurar entender mais [...] Já, o desenho. Lembra assim eu não consigo lembra, mas eu sei que eu já fiz.”

Quadro 11 – Linguagens e inteligências múltiplas.

Elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes quando falam sobre as linguagens pelas quais mais apreciam expressar-se, apontam signos verbais e não verbais. A maioria dos estudantes aponta mais de uma forma de expressão preferencial, e ainda, que conseguem interligar essas diferentes expressões na maioria das atividades que executam em sua(s) área(s) de interesse.

Isso remete aos estudos de Gardner (2010, 2011), ao afirmar que todas as pessoas têm as oito inteligências que atuam de forma conjunta e exercem

influências umas sobre as outras no intelecto, mas, alguma(s) é/são mais desenvolvida(s) do que as outras. Isso se acentua nas pessoas com AH/SD, uma vez que seu envolvimento com as tarefas e a criatividade nas inteligências que apresentam habilidade acima da média, faz com que a motivação e, a própria expressão (as significações por meio da(s) linguagem(s) relacionadas) sejam ampliadas, resultando em atitudes e ações inovadoras ou inventivas e essenciais na vivência diária dos estudantes.

Neste contexto, tem-se o exemplo do estudante H, que apresenta um potencial superior nas inteligências: intrapessoal, interpessoal, espacial e cinestésico-corporal. Ele usa das suas “pinceladas”, elemento mais relacionado às duas das suas duas últimas inteligências mais desenvolvidas, para criar a representação de um sentimento que esteja querendo expressar em determinado momento. Assim, uma linguagem (mais relacionada a uma inteligência específica) pode ser o meio para a realização de outra(s) atividade(s) relacionada(s) a outra(s) inteligência(s).

Os estudantes G e X, mesmo tendo sido identificados e se reconhecendo como sujeitos com maior habilidade mais relacionada a linguagens não verbais (pintura, desenho, música, gestos, expressões faciais, acordes musicais, imagens, movimentos corporais, protótipos, etc.), acreditam que apreciam mais a condição de expressam-se através dos signos verbais.

Cabe aqui retomar a reflexão sobre o papel da linguagem na vida dos seres humanos, uma vez que sendo constitutiva, os estudantes buscam se expressar e significar sua realidade através das linguagem(s) com as qual(is) mais se identificam, aperfeiçoando sempre a relação linguagem verbal e linguagens não verbais. Isso só é possível pela função criadora da linguagem (FRANCHI, 2011).

Acredita-se que essa função é diferenciada na presença dos comportamentos/indicadores de AH/SD. Essa criação, dada pela linguagem verbal, permite dar maior ênfase, qualificar, modificar, ampliar, aprofundar suas expressões. Logo, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus comportamentos/indicadores de AH/SD, a significação do mundo, por meio da linguagem verbal, também vai mudando, sendo cada vez mais ampliada e qualificada. Isso é demonstrado também quando os estudantes falam sobre a sua relação e/ou atitude perante o estudo e as atividades em áreas que não são tanto dos seus interesses.

Alguns afirmam aproximar as áreas que não são tanto do seu interesse daquelas que são, pois se expressando através dos signos da linguagem mais relacionados à suas habilidades, tornam as atividades de pouco interesse mais agradáveis e produtivas, por vezes, afirmam que como isso faz parte do seu jeito de ser e pensar, não veem outra forma de fazer.

Mais uma vez, convém lembrar a função criativa da linguagem (FRANCHI, 2011), ou seja, do entendimento de criatividade que se apresentou anteriormente neste trabalho. A função criativa da linguagem implica a existência da ampliação e de novas significações a cada expressão e, no caso dos estudantes deste estudo, na(s) sua(s) área(s) de interesse, proporcionadas pelos comportamentos/indicadores que os identificam com AH/SD.

Os estudantes que têm seus comportamentos/indicadores de AH/SD mais relacionados às habilidades acadêmicas (RENZULLI, 2004, 2005; RENZULLI e REIS, 2012), como é o caso do estudante A, que relata suas experiências na(s) sua(s) área(s) de interesse em linguagem escrita, a organização e o perfeccionismo que apresentam no planejamento e na execução das atividades acadêmicas já dizem respeito a altos níveis de criatividade verbal, por usar a escrita de forma diferenciada da maioria das pessoas.

Os estudantes identificados como tendo AH/SD na inteligência linguística (A, Q, K, O, P, R), bem como aqueles que apresentam inteligências intrapessoal e/ou interpessoal mais desenvolvidas, são os que apresentam maior facilidade para se expressarem através da linguagem verbal, uma vez que, especialmente nestas inteligências, a linguagem verbal é o centro da expressão e de significação dessas pessoas.

Por outro lado, os estudantes, C, D, E, F, H, I, M, Q, V, W e X, acreditam que se expressam melhor e, apreciam mais, se expressarem através de linguagens não verbais. Esta afirmação, embasa a discussão, já realizada anteriormente, sobre a relação área(s) de maior interesse – inteligências múltiplas mais desenvolvidas e expressão preferencial por linguagens verbais e/ou não verbais.

Estas questões são de extrema relevância para se pensar na constituição da Acessibilidade Educacional de estudantes com AH/SD, uma vez que se se sentem motivados e “precisam” expressar-se por meio da linguagem verbal e/ou das linguagens não verbais para acessarem e desenvolverem seus comportamentos/indicadores de AH/SD. Sendo assim, cabe aos espaços

educacionais que frequentam organizar estratégias e recursos que favoreçam a Acessibilidade deles. A propósito, os resultados a este respeito estão demonstrados na Subcategoria III da Categoria III apresentados no Quadro 14.

Os estudantes K, L, S, citam as formas de comunicação virtual como um meio pelo qual gostam de se expressar, principalmente a construção de *blogs*. É importante se expressarem (nas diferentes linguagens) sem repreensões ou barreiras do que querem comunicar. As escolas deles podem deixar livre passagem para o uso de sua criatividade e envolvimento com a tarefa, proporcionando benefícios para a escola, inclusive.

Também, ao se considerar o desafio como algo estimulante para os estudantes com AH/SD, buscar elementos em alguma inteligência que não tenha tanto domínio, proporcionará novas dimensões para a expressão da linguagem pela qual ele geralmente prefere expressar-se.

Logo, todas, ou pelo menos a maioria das estratégias de acessibilidade educacional voltadas às pessoas com AH/SD, precisam estar vinculadas aos atos de conhecer, instigar e reconhecer diferentes linguagens e suas expressões.

Isso se destaca nos estudantes com AH/SD, em virtude da sua criatividade elevada, independentemente da(s) inteligência(s) que apresentam mais desenvolvidas, sendo que Gardner (2011) afirma que a criatividade permeia todo pensamento humano, logo está presente em todas as inteligências.

Apresenta-se no Quadro 12 a seguir, a análise que envolve aspectos dos programas de enriquecimento extraescolar e escola relativos a influência da configuração desses contextos para a expressão das AH/SD:

CATEGORIA III	ESTRETÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA II	INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS
ESTUDANTES	FALAS
A	“Aqui no (nome do programa) eu me expesso de um jeito diferente porque eu convivo com pessoas com a mesma facilidade, que as pessoas entendem melhor o que a gente tá falando, mais rápido [...] Não, porque na escola eu tenho outro jeito de me expressar, eu tenho que falar muito mais, repetir bastante, que aqui é mais calmo, você pode falar com todo mundo mais facilmente.”
B	“Ter oportunidade tem né, uma vez teve teatro, teve um grupo de teatro lá, só que eu não cheguei a participar, mas já teve várias oportunidades [...] daí eu peguei e fui no da C., daí eu fui no de Educação Física [...]eu tenho várias atividades [...] Sim, até demais, porque assim eu to sempre arranjando um jeito

continua

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA II	INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS
ESTUDANTES	FALAS
	de fazer as pessoas rir, de divertir elas [...] porque a sala é muito quieta e eu não consigo ficar quieta [...] porque é o meu jeito mesmo.”
C	“Eu acho que a área da computação sim, na música nem tanto [...] Acho que a gente usa mais a informática nesse grupo que eu to agora de ciências [...] me sinto bem [...] Acho que sim, na banda eu consigo, de vez em quando sim (sala de aula) não tem oportunidade, no (nome do programa) tem até, na escola tem tipo tudo num cronograma [...]”
D	“Consigo, consigo, aqui também que eu desenvolvi mais esta forma minha, porque aqui a gente tem tipo nosso espaço, eles fazem com que nós use nossa capacidade pra gente crescer mesmo, eles não querem, acho assim, vamos supor, do jeito deles, eles sempre procuram atender o que a gente gosta, fazer o que a gente gosta, fazer a gente se expressar como a gente se sente a vontade [...] Consigo, é até o que eu falei, muito fácil também na escola.”
E	“Não necessariamente, porque nas atividades extra escola a gente não tem mais arte, e aula no meu colégio de artes é meio fraquinha, aí eu só faço, teatro e natação [...] Dependendo da atividade sim, dependendo da atividade não, ó na aula de artes, por causa que a única aula que tem a ver é a aula de artes, na hora do recreio às vezes eu levo meu joguinho pra jogar com os meus colegas, às vezes eu levo lápis, na aula não, na verdade na hora da aula eu fico ali num cantinho desenhando, no caderno eu inventei um bonequinho pra cada matéria, o de ciências é o Einstein, todos tem cara de pessoas, o de geografia é um carinha com cabeça de planeta terra, bem legal, no caderno eu sempre faço o que o professor escreve eu faço eles falando com balãozinho em volta.”
F	“Sim, eu creio que sim, perguntaram pra mim se, é que tinha vaga né, poderia fazer um curso de artes [...] Através dos desenhos? Eu não sei, porque na escola eu não costumo fazer desenho, eu não costumo mostra muito meus desenhos, porque nunca há tempo, entendeu? [...]”
G	“Sim, pessoas que eu conheço, se eu quiser falar uma coisa eu falo sem problemas no (nome do programa), não perguntam, nem sequer falam comigo no colégio, no (nome do programa) daí sim, é mais legal [...] Consigo, não de vez em quando não é bom, no (nome do programa) se interessam mais. Que eu não tenho muito amigo no colégio né, no (nome do programa) é diferente, é que no colégio não dão muita bola pra mim, e lá no (nome do programa) é bem diferente.”
H	“Bom, assim, é, pra falar a verdade aqui tem muitos materiais, e eu vendo bastante materiais, eu tenho além da ideia, eu vo além, eu tenho altas habilidades, e quando eu tenho os materiais [...] Sim, aprendo as matérias, sim, os professores notam as coisas, eu converso com ele como estou trabalhando. Sim, tem vários projetos na minha escola, e eu sou escolhido assim, sempre quando tem alguma coisa de arte assim, fazer o mural da escola, sempre contam comigo na escola.”
I	“No (nome do programa) [...] que eu descobri isso, um programa que a gente fazia toda terça-feira, fazia coisas legais, jogava joguinho [...] não tinha tema, sim varias coisas, uma coisa eu me lembro que a S. me deu aqui no (nome do programa) um livro sobre trens assim, sobre a história das ferrovias [...] Não, no colégio aí não, porque daí você tem que aprender e com os colegas já é diferente, ninguém liga pra isso lá na escola, só porque dizem que é sujo e nada [...]”

CATEGORIA III	ESTRETEGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA II	INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS
ESTUDANTES	FALAS
J	“A eu consigo me expressar [...] tem que ouvir a ideia dos outros, tem que apresentar todas as ideias e ver a ideia melhor [...] Consigo também, tenho amigos, é mais fácil. Tenho facilidade nos dois.”
K	“Quando eu to falando escrever ou desenhar vai bem, tipo eu me ocupo mais e acabo deixando fluir a conversa e consigo contar melhor as coisas, tipo meio que dá uma acalmada assim, põe as minha ideias no lugar [...] aqui a minha psicóloga entende que desenhar me ajuda mais [...] Olha, eu pego, acho que isso é uma coisa que me ajuda ser superdotada, eu pego as coisa bem rápido, então eu não sou exatamente aquela aluna quieta, então sei lá eu converso bastante na aula, sei lá como eu me expresso digamos assim [...] tipo eu sempre to prestando atenção no que os outros falam, sempre procuro tá prestando atenção [...]”
L	“[...] na verdade não importa o lugar que eu to, eu to falando, ao menos que eu não conheça bem as pessoas, se eu não me engano teve uma vez, não sei se foi aqui no (nome do programa), mas eu lembro que a vó tava junto, um trabalho que era pra você desenhar num cartaz, e tava tipo eu, a minha melhor amiga e a vó, aí a gente chegou, começou a desenhar assim, daí foi bem legal [...] Sim, até demais, não é que eu converso bastante, eu leio, daí um professor tá reclamando, outro, a professora vem e não você tem que prestar atenção na aula, mas normalmente eu to lendo e to escutando a matéria [...]”
M	“Sim, porque eu faço em qualquer lugar, é me estimularam, um pouco né, quando eu vim aqui eu já fazia eles, só que não de massinha, só que aí eu comecei a fazer de massinha há pouco tempo, só que de biscuit eu já fazia, e antes do biscuit eu só desenhava coisas bem toscas, a minha mãe me mostrou o biscuit e um carinho que é mais fera que eu, ele tem um boneco da China [...] Na escola não dá, primeiro eu não gosto da escola, eu não gosto de fazer os bonecos na escola, porque primeiro todo mundo blábláblá, porque segundo eu preciso de inspiração, outro dia eu tava querendo fazer um boneco, eu comecei e continuei fazendo e não consegui fazer, daí quando eu to inspirado é na hora, se eu deixo tipo a vou fazer mais tarde, não consigo.”
N	“Porque aqui não tem só uma opção de se expressar, tem várias e é só você escolher [...] Não é a mesma coisa, porque lá a gente aprende, mas a gente não pode gostar, tem que aprender, aqui eu posso escolher o que eu gosto.”
O	“Consigo, acho que quando eu acompanhava com a psicóloga, aqui no (nome do programa), é como se fosse um ambiente mais seu, você se sente mais a vontade [...] Acho que menos que aqui, na escola as pessoas te julgam muito, se preocupam muito com isso.”
P	“Só na área de conta mesmo, quando eu fazia física que dava pra eu me expressar, eu era bom em matemática, só que ai nos demais não [...] Sim, consigo. Até os meus colegas me ajudam, meus melhores amigos é claro, porque senão todo mundo já fica sabendo daí. Na escola, eu gosto, se eu sou bom em alguma coisa ajudar as outras pessoas, ai nesse negocio de trabalho, aí eu já pego pra fazer a parte de escrita, de pesquisa [...]”
Q	“Com certeza [...] mas você se expressa assim do jeito que você fala, você se expressa [...] Tipo a gente, alguém criava uma musica e a gente tocava, só que eu nunca cheguei a criar uma música, só que a gente botava a música e tocava, tipo do jeito que a gente aprendeu e tal [...] Com certeza, tipo assim, todo mundo

CATEGORIA III	ESTRETÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA II	INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS
ESTUDANTES	FALAS
	se expressa de um jeito, tem gente que se expressa mais fechado, não se expressa e tal, eu sou muito feliz, muito agitada, muito alegre.”
R	“É, é mais fácil se expressar no teatro, porque são pessoas diferentes que gostam daquele mesmo assunto e não precisa ter vergonha porque todo mundo tá lá pra mesma coisa, não é ter vergonha de falar os assuntos, não é que nem no colégio, não é todo mundo que vai gostar de ouvir uma história de drama [...] Nem sempre, às vezes me dá preguiça no colégio, eu tento prestar atenção nas aulas, mas não é, porque as pessoas são bem diferente um do outro, nem sempre todo mundo diz o que pensa na hora que pensa, é com todo mundo, comigo também.”
S	“Eu confesso que no (nome do programa) eu não falo muito [...] eu me expesso quando a gente tá falando de tecnologia assim, tem umas coisas assim que a gente tem que instalar, tem que fazer mexer, é assim. [...] acho que foi nesse ano no começo do (nome do programa) que a gente tentou montar lá o coiso assim, eu trabalhei com o N., a gente pegou uma parte assim, que era aqueles canos de abrir, a gente botava coisa dentro e quando girava daí saia, mas eu não usei tecnologia diretamente [...] Eu acho que eu conversei com os meus colegas na escola direto, pelo celular, no recreio, na saída, na entrada, a gente sempre fica conversando, mexendo no celular [...]”
T	“Às vezes dá pra se expressar, pelos grupos que fazem lá, que são três grupos cada vez, então já teve nove grupos, eu acho que foi na do ano passado, que era o do GTEC acho, é GTEC, que daí a gente monto as coisa, eu não me lembro se teve passeio, eu sei que foi na universidade, mas eu não me lembro aonde, a gente tava tentando montar uns robôs, a eu meu lembro onde foi o passeio, que a gente foi lá vê a montagem dos carros [...] A gente fez muitas coisas, eu me lembro, que eu tinha montado um submarino pra ajudar as pessoas, pra quando tiver enchentes fosse uma casa embaixo d’água, pra pode andar, quando tivesse as enchentes, pra pode proteger, daí teve um robô que limpava as ruas. [...]Eu usei papelão e plástico, e alguns parafusos, que eu não conseguia grudar as peças de plástico no papelão [...] Na escola já é meio difícil, que daí a gente tem que estudar, tem muita coisa pra fazer e não tem muito tempo.”
U	“Aram, isso aí eu consigo. Bom, quando uma pessoa tá, sei lá, pô não quero mais fazer isso, cê fala tá tenta, vai, você consegue sim, eu faço as coisa assim. Eu já fui três vezes, a gente foi pro campeonato de robótica, a gente ganhou o primeiro lugar aqui no estado, e segundo lugar em São Paulo no mundial [...] Aí eu acho que é bem diferente entendeu, que na escola não tem todas essas atividades, na escola é mais focado no estudo mesmo, só às vezes que tem um futebol ou uma aula de Educação Física, que a gente brinca bastante na escola, só que não assim que nem aqui no (nome do centro).”
V	“Sim, porque eles motiva muito, você tá cabisbaixo eles te levanta, te realça, às vezes assim, eu chego a ficar em terceiro lugar, não V. vamo, levanta, cê vai conseguir, uma hora a gente pode tá embaixo, outra hora a gente pode tá em cima [...] Então a gente tenta fazer o máximo, a já que eu fiz aquilo, uma musica, fiz uma música sozinha, eu quero mostrar pra todo mundo, quero ficar feliz.”
W	“Sim, por causa da área de Educação Física que tem no (nome do programa), no ano passado eu o L, e o C., nos apresentamos no (nome do programa), foi legal [...] Fazer um cartaz né [...]”

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA II	INFLUÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS
ESTUDANTES	FALAS
X	<p>“Sim, tipo, porque no ano passado eu era de Ciências, aí a gente sempre ficava desenhando alguma coisa assim, só agora que, que eu to na Educação Física, meu grupo é o “Eu me remexo muito” [...]”</p> <p>“Sim, em artes, que a gente consegue desenhar assim coisas, de vez em quando, às vezes tem alguns desenhos em matemática também.”</p>

Quadro 12 – Influência dos espaços educacionais.

Elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos estudantes referiram essencialmente que, os Programas de Enriquecimento Extraescolar oportunizam sua expressão nas diversas linguagens relacionadas à(s) área(s) de seu maior interesse oferecendo atividades múltiplas, visando estimular, favorecer e instigar a expressão, permeadas pelos seus comportamentos/indicadores de AH/SD. Fornecem os materiais, programas de computador e a mediação dos conhecimentos específicos para construção de um robô, como subentende-se na fala do estudantes U.

Nestes espaços os estudantes têm a oportunidade de conviver com pessoas parecidas com eles e/ou que têm conhecimento sobre os seus comportamentos/indicadores. São s interlocutores privilegiados e/ou ideais que os entendem com maior facilidade.

Retomando a discussão sobre inteligência, cultura e programas de enriquecimento, especificados no Capítulo 3, é pertinente a observação de que as diversidades adquirem múltiplas manifestações (RENDO e VEGA, 2009). As autoras sugerem que, em virtude de, na atualidade existirem muitos contatos entre culturas, línguas, práticas, costumes, faz-se necessário pensar na qualificação do reconhecimento das diferentes habilidades/potenciais e confrontar os diversos sistemas de comunicação.

As possibilidades de expressão e o ato de instigar/estimularem essas, estratégia de acessibilidade educacional observada nos três programas de enriquecimento extraescolar estudados, possivelmente terão incidências importantes nas aprendizagens dos alunos, partindo do entendimento de aprendizagem. Segundo Vigotski (2006, 2007), esta é um processo de internalização e uso de

signos relacionados aos conteúdos aos quais as pessoas estão expostas, especialmente, em situações de ensino.

Neste sentido, “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (VIGOTSKI, 2007, p. 56), ou seja, as experiências que as pessoas vivenciam proporcionam que essas se reorganizem e consolidem suas aprendizagens de forma singular.

Logo, ao entender que diferentes linguagens são compostas por diferentes signos, quando se expressam com fluidez nos espaços dos programas, pode-se gerar um aperfeiçoamento e uma ampliação dos signos utilizados, instigando novas aprendizagens. Assim, as oportunidades de expressão e favorecimento dessas passam a constituir-se em estratégias de acessibilidade educacional essenciais para os estudantes com AH/SD.

Apesar dos estudantes entenderem o fato de as escolas não terem tanta flexibilidade para organização de atividades que interessam a elas, em função dos seus currículos e projetos pedagógicos que predeterminam seu funcionamento, existem fatores que se caracterizam como barreiras à expressão daquilo que idealizam e/ou produzem, estimulados pelos seus comportamentos/indicadores de AH/SD.

São exemplos que ratificam esta afirmação: repetir ao invés de criar algo; limitação nas formas de expressar uma aprendizagem; tempo reduzido e muitas “metas” a cumprir; pouca valorização do fato do estudantes apresentarem AH/SD; oportunidades reduzidas de fazer atividades e/ou projetos interdisciplinares. Estas questões serão aprofundadas no Capítulo 7.

Verificou-se na fala dos estudantes que na escola ainda a linguagem verbal é a que tem maior espaço e incentivo para ser mostrada, apesar de mesmo nessa, terem poucas oportunidades de expressão daquilo que pensam e produzem ou gostariam de fazê-lo na(s) sua(s) área(s) de interesse e nas linguagens mais relacionadas a essa(s).

Isso desperta a discussão sobre a hierarquização das áreas do conhecimento, sendo que ainda permanece uma supervalorização de algumas áreas em detrimento das outras (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 2010, 2011; RENDO e VEGA, 2009), como é o caso da leitura, escrita e oralidade (linguagem verbal), justificando ações neste sentido na escola.

Quando há oportunidades de expressão, estas são relativamente esporádicas, especialmente como no caso dos estudantes H e W, que têm sua área de interesse voltada para artes, portanto se destacam somente nas exposições e feiras que ocorrem geralmente uma ou duas vezes no ano.

Também foi referido pelos estudantes que a expressão é um pouco mais permitida nas disciplinas que mais se relacionam com a(s) sua(s) área(s) de interesse, principalmente quando o professor identifica o potencial deles e os incentiva, mas isso nem sempre acontece.

Nas expressões esporádicas, que raramente acontecem na escola, verificou-se que os estudantes com AH/SD se sentem valorizados na escola, nestas pequenas oportunidades. Se isso fosse ampliado, principalmente para outros momentos e finalidades, acredita-se que eles teriam muito a contribuir com as suas produções para a qualificação de suas aprendizagens, bem como de seus colegas ao entrarem em contato com essas.

Como relata o estudante E, colegas com AH/SD ficam procurando brechas na escola para expressarem seus comportamentos de AH/SD em atividades, por exemplo, desenhar disfarçadamente na escola. Pensa-se que este fato está relacionado com a questão da organização da escola, e, das propostas de ensino dos professores que, na maioria das vezes, pouco buscam formas diferenciadas para desenvolver atividades nas suas disciplinas, o que aumentaria o espaço para as expressões, especialmente por meio de linguagens não verbais, possivelmente trazendo novas significações para as aprendizagens de cada estudante.

Por fim, discute-se, a questão dos estilos singulares de aprendizagem e qual a sua relação e implicações sobre a expressão das AH/SD nas diferentes linguagens derivadas da(s) sua(s) inteligência(s) mais desenvolvida(s).

Salvador (2008, p. 93) traz a definição de estilos cognitivos, que antecedem, trazem implicações e está em íntima relação com questão de estilo de aprendizagem:

Os estilos cognitivos podem ser definidos como padrões diferenciais e individuais de reação diante da estimulação recebida, de processamento cognitivo da informação e, decididamente, de enfrentamento cognitivo da realidade.

Afirmou-se anteriormente, pelo viés da apreciação das inteligências múltiplas, que cada pessoa tem um modo múltiplo e singular de pensar. Logo, agora se pode

complementar esta afirmação com a noção de estilo cognitivo, onde cada um processa de maneira diferente as aprendizagens e experiências que vivencia.

As expressões neste sentido, influenciadas e realizadas na interação social, passam por um processo individual de apreciação de ações, conhecimentos, vivências, e aprender também passa por estes processos, uma vez que se está diante de um conhecimento com o qual cada pessoa interage de forma única. Porém, existem características que são comuns no estilo de aprendizagem, e trazem indicações de como os estudantes preferem acessar e usufruir os conhecimentos, que dizem muito sobre como preferem se expressar.

Em uma pesquisa com adolescentes com AH/SD, Chagas e Fleith (2010) apontam dados interessantes para reflexão, dentre eles: uma rede complexa de fatores exerce influências significativas entre o processo-pessoa-contexto-tempo nas diferentes situações de aprendizagem, assim apontam diferentes “estilos de aprendizagem” destes sujeitos.

Chagas e Fleith (2010) trazem indicadores sobre os meios que os estudantes com AH/SD aprendem com mais facilidade, são eles: leitura, discussão de ideias, conversas com outras pessoas, observação dos processos para realização de uma ação e/ou produto, ao responder questionamentos. Em todas estas formas aparecem elementos destacados por Bakthin (2010), conforme será demonstrado na Figura 3, revelando a importância de se problematizar a expressão das pessoas com AH/SD.

Ainda, cabe ressaltar, que o tipo de superdotação (RENZULLI, 2004) que mais se sobressai em cada pessoa com AH/SD, modifica os seu estilo de aprendizagem. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa de Chagas e Fleith (2010), com habilidades criativo-produtivas se interessam por muitas coisas ao mesmo tempo, já aqueles com habilidades acadêmicas, referiram apreciar a sistematização de conhecimentos.

Para endossar esta discussão, que aborda a diversidade presente nos “estilos de aprendizagem” dos estudantes com AH/SD, segue o Quadro 13 e a posterior reflexão relativa à categoria I: Características das AH/SD e da Subcategoria: III Aprendizagem dos estudantes com AH/SD:

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA III	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
A	“Ouvindo [...] Conversando, porque eu tenho mais liberdade na fala do que escrevendo, na fala as pessoas te ajudam a entender, na escrita fica meio parado, você não explica muito bem [...] Sozinho eu consigo trabalhar bem organizadamente, mas o trabalho fica mais lento, em grupo fica um pouco bagunçado e o trabalho fica mais rápido, meio termo.”
B	“Eu aprendo melhor fazendo os exercícios, escrevendo tudo que a professora deu, copiando assim a parte mais importante colorido e lendo [...] Eu lendo pros outros, eu digo me perguntem pra eu responder, daí eu começo a falar, falar, falar [...] Em grupo porque eu acho que vai ter mais cabeças pensando e alguém que tem uma ideia diferente de pensar pode ser melhor que a minha.”
C	“Acho que explicando com calma assim, que nem no (nome do programa) eles explicam detalhadamente, com calma, assim [...] Eu gosto de fazer trabalho pra mostrar que eu aprendi, eu gosto de fazer cartaz, desenhar, no computador eu já fiz vários trabalhos do que eu aprendi [...] Acho que em grupo, que daí a gente pode trocar conhecimentos.”
D	“Eu não aprendo só lendo, eu acho que, ou eu tenho que ver alguém fazendo aquilo, pondo em prática, ou explicando [...] Acho que é isso, passando a informação, falando, criando novas ideias em cima do que eu aprendi, isso aí. Maquetes, projetos, até na escola assim, um texto ou um relatório, um slide, qualquer coisa assim, que mostre [...] Olha, pra falar a verdade sozinha, porque eu sou uma pessoa que gosta tudo do meu jeito [...]”
E	“Desenhando [...] Desenhando também [...] Sozinho, porque se você tá no grupo atrapalha, vai fazer as coisas assim, blábláblá, eu quero fazer do meu jeito e eu digo deixa que eu faço sozinho.”
F	“Explicando muito pra mim, porque, tem matérias que eu não, que eu tenho dificuldade de aprender, mas tem matérias que eu tenho uma rápida facilidade [...] na matéria de História que é uma matéria que eu me interesse né, pelo menos por agora, eu pretendo ser historiador ou se não professor de História [...] agora desenhando é algo que as pessoas não entenderiam o que eu queria passar pra elas, porque, dependendo do assunto que é, às vezes elas não iriam entender, não sei, porque eu tento ir mais pelas palavras, e não tanto pelo desenho [...] Em geral? Dependendo, porque há horas que eu prefiro fazer sozinho[...].”
G	“Pela internet, eu não gosto muito de ler, ler perto do youtube é mais fácil, aprendo pelo <i>youtube</i> mais [...] Isso aí acho que eu já respondi, mostrando pra professora, para os colegas, todo mundo é melhor falando do que fazendo uma outra coisa [...] Sozinho, porque de vez em quando eu tenho umas ideias que o cara quer fazer, por causa que o cara sabe que vai dar certo, e os outros ficam questionando toda hora e a gente perde tempo pra fazer[...].”
H	“Nas artes? Nos livros, materiais, eu busco muito inspirações, nas pessoas assim, produzindo, eu vejo materiais assim que eles fazem [...] Várias pinceladas claro. As cores, eu gosto muito de cores fortes, vermelho, preto, adoro preto [...] Sozinho, sem música, sem nada, só eu sozinho, eu e o individuo que eu to pintando.”
I	“Oralmente [...] Oralmente, também, não tem que ficar escrevendo, é muito mais fácil [...] Sozinho, porque em grupo, uma vez fiz trabalho em grupo no colégio e fiquei com zero porque o outro não fez, não trouxe a parte dele, minha nossa, eu queria esgoelar o piá [...]”

continua

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA III	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
J	“A é explicando, explicando, explicando pra alguém ou alguém me explicando [...] A é falando que eu aprendi sobre isso [...] Eu prefiro trabalhar no grupo, pra ouvir as ideia dos outros, daí se eu ouço a ideia de alguém eu quero assim juntar com a minha, ou se não fazer primeiro a ideia dele [...].”
K	“Prestar atenção, se eu prestar atenção eu vou bem [...] É isso que eu gosto nos trabalhos, é melhor do que prova, é melhor do que tudo, eu prefiro tirar um 10 num trabalho do que um 10 numa prova, porque trabalho você bota o que você gosta sabe, tem mais liberdade pra você criar ali, fazer cartaz, desenhar coisinha, tudo que você sabe, tudo que você aprendeu você coloca lá [...]. Depende muito do professor, este ano eu to gostando bastante de geografia e de historia, português definitivamente este ano não tá pra mim, é que a professora não é uma boa pessoa, ela não gosta de mim [...] Eu gosto de trabalhar em grupo quando eu tenho mais afinidade com o meu grupo[...].”
L	“[...] lendo é o melhor jeito, o que você lê você coloca no teu cérebro.” “Falando.” “Assim, depende, se for um grupo que eu conheço [...] agora se for sozinha, eu sei como vai ficar o trabalho inteiro, eu sei que vai ficar mais certo.”
M	“Treinar [...] Tirar fotos, sempre, a animação que eu to fazendo e no futuro eu quero me tornar um produtor, algo no cinema, eu vou fazer um curso e vou fazer um filme depois que eu terminar ele, uma animação, e depois que eu ficar famoso eu vou mostrar [...] Sozinho, eu não suporto trabalho em grupo, tipo um quer uma coisa, outro quer outra coisa, se eu quero fazer aquele negocio, não tem que fazer outro.”
N	“Estudando, lendo muito o assunto [...] Conseguindo me destacar, tirando nota boa na prova, fazendo um trabalho bom [...] Eu gosto de trabalhar em grupo com o meu irmão, sozinho eu não gosto muito [...].”
O	“Acho que quando eu vou estudar eu sempre leio em voz alta, que daí eu leio, escuto, às vezes até escrevo, daí eu memorizo mais fácil [...] Acho que é por meio das notas que eu tiro [...] Depende do tipo de trabalho, tem trabalho que é melhor fazer em grupo, pra você dividir tarefas, em compensação tem trabalhos que eu prefiro fazer sozinha porque eu consigo me organizar melhor, minhas ideias nem sempre são compatíveis com as dos outros, então às vezes eu prefiro meu jeito de pensar, de organizar.”
P	“Pra mim, eu gosto de aprender com os amigos, um ajudando o outro, aí, eu não gosto de grupo grande, eu gosto mais fechado [...] Fazendo, na hora de me expressar, não gosto de me expressar com música ou movimentos, gosto de fazer na prova e nos deveres, daí eu mostro que eu sei alguma coisa[...].” “Em grupo, porque eu acho mais fácil a troca de informações[...].”
Q	“Praticando e também uma pessoa te ajudando [...] e tipo também ajuda de outras pessoas, professor [...] Praticando, (música) tocando, não ia ficar parada, ia tocar, tipo em casa era muito difícil levar o metalofone pra casa então tipo se fosse um violão, teclado, uma flauta, seria muito mais fácil, metalofone que coisa estranha, mas quando eu tava lá era legal, aprender outro instrumento preferencialmente [...] Em grupo, sozinha e em grupo, em grupo as pessoas te ajudam e tal então é melhor né, fica menos trabalho, sozinha quando é uma coisa mais sua, você pode expressar mais as suas opiniões [...].”

CATEGORIA I	CARACTERÍSTICAS DAS AH/SD
SUBCATEGORIA III	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
R	“Lendo [...] Falando [...] A geralmente eu prefiro trabalhar em grupo, porque daí você divide e junto fica bom, só que às vezes quando você faz sozinho sente falta de alguma coisa [...].”
S	“Eu acho que eu aprendo melhor lendo porque tá lá no papel o que eu tenho que saber, daí eu posso ler quantas vezes eu quiser até eu aprender [...] Uma matéria que eu gosto bastante é inglês e história, inglês eu acho que é uma matéria fácil que eu jogo muito jogo em inglês e eu aprendi a maioria das coisa de inglês jogando e agora eu quero começar a fazer um curso de inglês pra, eu acho que é uma coisa legal de fazer, e historia também eu acho uma coisa interessante, o passado assim [...] Quando a professora tá falando assim [...] e ela diz que eu to interessado quando eu fico olhando pra ela, que ela tá falando e eu to prestando atenção, daí é desse jeito que eu mostro que to interessado [...] Eu acho que é em grupo [...]a gente ia trocando ideia e ia se ajudando[...].”
T	“Pra mim, eu acho que é a partir de textos [...] Eu acho que é fácil, pra mim fazer as coisa, tipo se você põe uma coisa no papel, eu posso passar, tipo, pra uma forma concreta, ao invés de ser só no papel. Pra mim eu acho que é desenhando, mais fácil desenhar [...] Às vezes sozinha, dependendo do que, mas a maioria das vezes é sozinha, porque algumas pessoas, tão, tão sempre discutindo que querem alguma coisa, e a gente fica discutindo toda hora, cada um que uma coisa [...].”
U	“[...] aprendo melhor estudando nos livros, internet, pesquisando, igual esse negócio da “Nasa” mesmo que eu falei, que a gente teve que pesquisar que os robô da “Nasa”, aprendi muita coisa sobre a “Nasa” que eu nem sabia[...] Bom, eu falo mais com os meus pais [...] Tudo que eu faço eu mostro pro meu pai. [...] Com certeza, às vezes, igual o robô básico, aí eu imagino ele já com o sensor, ele mais alto, eu fico imaginando coisas entendeu? [...] Depende do que entendeu, porque às vezes eu preciso trabalhar mais sozinho, pensando sozinho, ou às vezes eu preciso da ajuda de outros também, em grupo entendeu?”
V	“[...] ficar treinando, dar o melhor de mim [...] Depende, as vezes sozinha você faz um monte de coisa e se der errado você mesma vai se corrigir naquele momento[...].”
W	“Estudando, com coisas que eu já aprendi [...] Fazendo trabalhos, provas, alguma coisa assim [...] Depende, porque depende de cada pessoa que vai trabalhar comigo [...].”
X	“Desenhado ou uma música, bom na música assim, é como se fosse, digamos assim, é que explica mais assim na música [...] Escrevendo mesmo, ou no desenho [...] Em grupo, em grupo porque tu tem duas coisas, as coisas que tu entende e mais da outra pessoa [...].”

Quadro 13 – Aprendizagem dos estudantes com AH/SD.

Elaborado pela pesquisadora.

A leitura e o diálogo se sobressaíram como meios mais eficazes de aprendizagem, demonstrando a importância da linguagem verbal, sendo escolhida

como forma privilegiada de mediação e interação com o conhecimento e, definindo-se como pontos primordiais no “estilo de aprendizagem” dos estudantes entrevistados.

A maioria dos estudantes prefere o trabalho em grupo, pois podem buscar na outra pessoa aquilo que é complementar e/ou suplementar à sua aprendizagem. Porém, especialmente devido à característica do perfeccionismo muito frequente nas pessoas com AH/SD, alguns referiram preferir fazer sozinhos, do seu jeito. Isso também em virtude do seu comportamento de envolvimento com a tarefa que fica facilitado se estão trabalhando isoladamente, pois pouco ou não existem interferências.

Também ressaltam a afinidade como fator que define a escolha pelo trabalho em grupo ou individual, podendo ser esse apontado como um aspecto que também pode caracterizar os interlocutores tidos como privilegiados ou ideais.

A linguagem verbal media o uso das diferentes inteligências múltiplas e auxilia as pessoas com AH/SD a organizarem e realizarem suas buscas na(s) área(s) de interesse, bem como na facilitação do entendimento do que fez pelas outras pessoas, logo interferindo diretamente nas suas aprendizagens, como aponta o estudante F.

Outra questão interessante na análise desta subcategoria é a referência de aprendizagem que estudantes como o H trazem, relacionado em primeira ordem com a sua(s) área(s) de interesse, o que desperta a reflexão de que o que mais importa aprender é aquilo que se relaciona com essa(s). Sendo assim, também os meios e formas mais instigantes e significativos relativos à aprendizagem, são aqueles mais próximos da(s) sua(s) área(s) de interesse, por exemplo, no caso do mesmo estudante H, livros e materiais de pintura.

Cabe destacar o que é trazido pelos estudantes K, M, P, T e X que acreditam que a aprendizagem é melhor demonstrada através de signos não verbais como desenhos e fotos (a relação das inteligências múltiplas com linguagens não verbais aspecto já abordado neste capítulo).

Os estudantes P e N trazem características do tipo de superdotação acadêmica, destacando em suas falas o seu desempenho na escola como aspecto primordial na demonstração das suas aprendizagens (RENZULLI, 2004, 2005; RENZULLI E REIS, 2012).

A partir da discussão feita nesta primeira parte deste capítulo, acredita-se que identificar, reconhecer e estudar as diferentes linguagens acessadas, que por sua vez, geram diferentes formas de expressão do potencial intelectual dos estudantes com AH/SD, é um meio fecundo para se pensar estratégias de Acessibilidade Educacional que possam promover a inclusão escolar dos mesmos.

Através dos dados trazidos por cada estudante com AH/SD desta investigação, que participam de Programas de Enriquecimento Extraescolar distintos e que possuem uma trajetória escolar também distinta, buscou-se mostrar indicadores da expressão destas pessoas e a influência disto na constituição de estratégias de Acessibilidade Educacional, mas, há ainda outro aspecto a ser discutido: as relações interpessoais nos Programas de Enriquecimento Extraescolar.

6.1 Predicados das relações interpessoais nos programas de enriquecimento extraescolar como estratégias de acessibilidade educacional para estudantes com AH/SD

Falar em Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD implica essencialmente em trazer para a discussão o papel dos professores na vida destas pessoas.

Maia-Pinto e Fleith (2002) e Mettrau e Azevedo (2010), através de pesquisas com professores do ensino comum, demonstraram que estes têm dificuldades para reconhecer o estudante com AH/SD e pouco consideram o aspecto criatividade na identificação destes sujeitos (isso também foi revelado nas falas de muitos estudantes desta pesquisa).

Sendo assim, anterior à constituição de estratégias de acessibilidade, alternativas pedagógicas, busca por recursos que auxiliem na constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar, precisa-se refletir a respeito da relação dos profissionais que atuam em espaços educacionais junto a estes estudantes.

Esta relação perpassa diferentes aspectos, que podem ser mais ou menos enfatizados, de acordo com a proposta, estilo de ensino e características de personalidade dos professores:

Dessa maneira, define-se o problema crucial para analisar a interação educativa: indagar, encontrar indicadores sobre a maneira como se produz essa passagem; investigar como a atuação em torno de um conteúdo, de uma tarefa, de um problema, conduz à competência autônoma; estabelecer os caminhos por meio dos quais o fato de abordar e resolver tarefas conjuntamente permita a autodireção e a auto regulação individuais (SALVADOR [et al.], 2008, p. 182).

Vigotski (2006, 2007) aborda a relevância da mediação para efetividade das internalizações, ou seja, das aprendizagens. O professor é ator principal nos espaços educacionais para o reconhecimento do desenvolvimento real (aprendizagens acessadas e utilizadas sem auxílio do mediador) e a zona de desenvolvimento proximal (aprendizagens emergentes, que ainda necessitam de estímulo para serem efetivadas).

Assim, faz-se necessário considerar as transformações que precisam acontecer para promoção das internalizações/aprendizagens, com destaque para a importância das condições de interação, primordialmente entre professor e estudantes e estudantes e colegas. Neste sentido, a aprendizagem refere-se a:

Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Considerando os comportamentos/indicadores dos estudantes com AH/SD, é imprescindível que o professor adote uma postura sensível às manifestações relacionadas a esses, nas diferentes esferas do conhecimento. Entende-se que esta ação fica facilitada, quando o professor adota uma postura de reconhecimento dos estudantes, e também, quando, na falta de oportunidades constantes de incentivo à expressão, consegue proporcionar espaços alternativos para isso.

Bakthin (1999) e Vigotski (2006, 2007) dedicaram-se com maior ênfase ao estudo da linguagem verbal, que envolve a expressão e compreensão oral e escrita, porém acredita-se que a explicação proposta por eles para a linguagem verbal pode ser aplicada também às linguagens não verbais. Segue uma figura que sintetiza estes pensamentos:

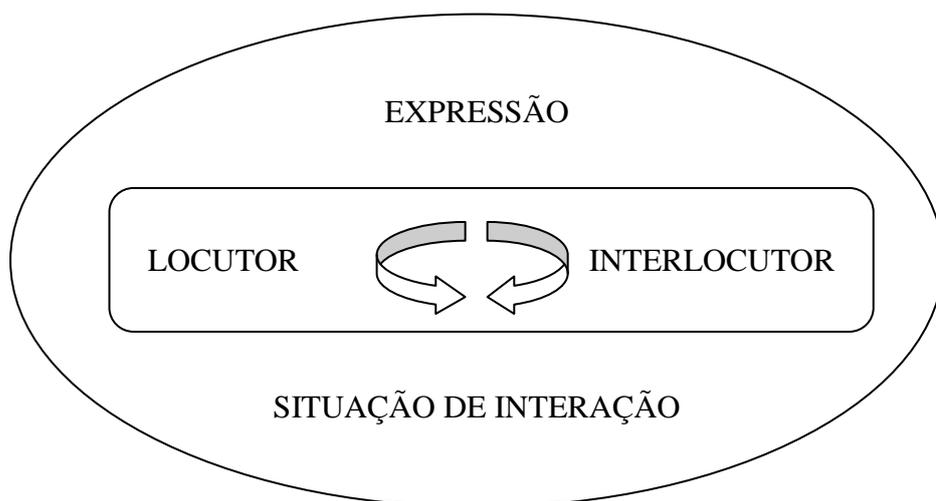


Figura 3 – Configuração da expressão.

Elaborada pela pesquisadora com base em Bakhtin (2010).

A enunciação²¹ envolve interlocutores; implica na presença de um locutor (aquele que inicia a interação), e o alocutário (alvo para o qual o locutor direciona o que quer expressar), na figura, chamados locutor e interlocutor respectivamente, para respeitar os termos utilizados por Bakhtin (2010) (GERALDI, 1993). Esta situação de interação não é unidirecional, mas sim locutor e alocutário, estão em constante troca e dependência na interação verbal. Cria-se então um movimento cíclico de expressão e compreensão.

Neste contexto, acredita-se que os estudantes com AH/SD têm o professor, como interlocutor privilegiado, já que ele (professor) ocupa o lugar de mediar e orientar a aprendizagem de conteúdos da cultura a qual pertencem (professor e estudante).

Por isso, decidiu-se escrever este capítulo, e coletar dados sobre a interação entre estudantes com AH/SD e seus professores e colegas, uma vez que:

Por um lado, o aluno não está sozinho nesse processo. Participa de uma situação social na qual as relações que estabelece com os outros participantes condicionam a sua própria tarefa construtiva. Neste contexto, o professor tem uma função claramente definida: é o mediador, o intermediário entre os processos construtivos dos alunos e os conteúdos culturais sobre os quais essa construção se materializa. A atividade do aluno não representa a inibição do professor; ao contrário, na nossa perspectiva, é precisamente a intervenção do professor o que determina

²¹ Na linguística da enunciação, que para Bakhtin (2010), significa tanto o ato de enunciar em palavras, como o que resulta desse, em outras palavras, o tratamento do enunciado corresponde à enunciação. O termo mais atual referente à interlocutor na enunciação, sendo que esse foi utilizado nesse texto para manter a nomenclatura idealizada pelos autores estudados nessa dissertação, é alocutário definido por Ducrot (apud FLORES, 2009, p. 48) como “aquele que é linguisticamente representado no enunciado como alvo da enunciação”.

que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que se oriente em um outro sentido, com mais ou menos concentração. (SALVADOR, et al., 2008, p. 181).

Assim, percebe-se como essencial investigar a relação professor-estudante quando se dedica à Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar. Entende-se como não sendo possível pensar em estratégias de Acessibilidade Educacional, sem a reflexão do professor sobre as necessidades de seus estudantes e aquilo que o professor apresenta para ele.

Apresenta-se no Quadro 14 essa discussão, sistematizada como Categoria III: Estratégias de acessibilidade II e Subcategoria III: Interlocutores privilegiados:

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA III	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
A	“Eles me entendem, a gente é bem amigo [...] Não é tão diferente, que eu gosto de ser amigo dos professores [...] Com os colegas do (nome do programa) a gente é bem mais chegado, por amizade, na escola é só com alguns, não com todos.”
B	“Muito boa, todas são muito queridas, todas, todas, todas, entendem bastante, eu sempre converso com elas e é muito divertido [...] É boa, só que é bem diferente, eles tem muito aluno, o meu professor de matemática a aula dele é muito ruim, ele pega e dá três páginas do livro pra nós copiar e ele pega e diz copiem que depois eu vou explicar [...] É bem diferente, até porque por ser menos gente, as do (nome do programa) são muito mais queridas e eles tem bastante aluno então eles se estressam mais fácil [...] É diferente, eu tenho mais amigo no colégio mesmo [...]”
C	“Entendem, é legal [...] É acho que é diferente, porque na escola a gente tem bastante convívio, mas eles não participam tanto com a gente como no (nome do programa), acho que eles não entendem muito [...] Acho que é a mesma coisa, me dou bem com eles, eu acho que no (nome do programa) todo mundo ajuda o outro, na escola já não é tanto, é porque todo mundo participa junto, já na sala de aula não, tem sempre um que tá atrasado.”
D	“Entendem, nossa eles ajudam muito, tem um carinho assim, eles correm atrás junto com a gente, eles tão sempre ali participando [...] É um pouco diferente porque eles não tão dentro daqui, mas eles me entendem sim, sabem do que eu faço, sabem que eu tenho esta facilidade, que eu participo muito, e lá também, eles são muito bons, eles sempre tão perguntando assim, acho que é um pouquinho diferente daqui porque eles não tão vendo [...] Não, são assuntos diferentes, mas é boa, eu consigo me relacionar muito bem, nunca tive problema com ninguém assim, sempre consegui conviver. É, do (nome do programa) eles são mais esforçados, da escola sempre tem aqueles que não quer nada, aí do (nome do programa) eles tem mais foco assim.”
	“Aí me dou bem com todo mundo, por causa que eles me tratam como se eu fosse um aluno normal e isso que eu adoro, por causa que assim, eu vou na aula de adulto, e eles me tratam normal e eu gosto mais assim [...] Eu me dou bem com os professores, é que tem um professor também que é tipo eu, aí ele é super meu amigo, e agora nós somos amigão, outro professor o R., ele me

continua

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA III	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
E	descobriu e agora nós somos amigão também, só alguns professores assim que eu não sou muito fã, mas tudo bem [...] Por causa que nos outros lugares os colegas são todos adultos, não tem muita amistosidade, lá no colégio eu gosto de fazer tipo uns grupinhos, daí eu desenho um personagem, daí a gente faz desenho, também o grupo de teatro e artes é os mesmos alunos do colégio, é igual porque é os mesmos do colégio.”
F	“Sim, eles me entendem né, o que eu to falando, por exemplo, o que eu to achando da tela eles entendem, o que eu to querendo mostrar [...] Boa, muito boa [...] eu acho que podem me ajudar, eu acho que não dou conta daquilo, aí eu me junto ao grupo.”
G	“Aram, eles são legais e a gente é bem amigo [...] Sim, eles não me entendem muito, é que as professoras da escola são mais chatas, tipo, te levam pra diretoria, lá no (nome do programa) não, o cara fica até com medo de não fazer alguma coisa, não tem diretoria no (nome do programa) [...] Eu não tenho muito amigo no colégio, meus colega, mas lá no (nome do programa) eu tenho bastante daí é melhor, eu acho bem legal que eles pelo menos dão bola pra mim, pras coisas que eu faço, mais interessante no (nome do programa), é que no (nome do programa) tem mais graça de aprender, no colégio não.”
H	“Entendem sim, é boa [...] o pessoal eu gosto sim [...] Entendem [...] Assim, aqui, vo falar primeiro daqui, aqui eu gosto de trabalhar mais, aqui eu não converso com colega assim não, eu trabalho meio sozinho, aí na minha escola, esses dias na Educação Física eu fiquei na sala, aí tinha outras brincadeiras, só que aí, ficavam falando vem brincar com a gente, aí eu falava assim: a eu não quero brincar não, e ficavam zoando porque eu tava desenhando na minha sala e eles tavam brincando, queriam que eu brincasse com eles, mas eu não queria, queria trabalhar sozinho, desenhando, eu gosto de ficar sozinho, assim desenhando, aí ficam implicando comigo.”
I	“É boa, entendem extremamente bem, aqui eu não lembro o nome dela, mas eu lembro que ela era muito legal comigo, a S. também, todo mundo era muito legal comigo, quando chegava já todo mundo me abraçava, me beijava, todo mundo morria de felicidade quando eu chegava [...] Não, lá eles são mais chatos, mas entendem, de vez em quando, eu to falando baixinho, aí vem um dedo duro e fala e brigam comigo. Bem diferente, lá eles são tão chatos, aqui são bem legais, os do colégio qualquer coisinha que a gente faz eles já brigam, aqui era legal, deixavam fazer tudo que eu queria [...] No (nome do programa) eu não tenho nenhum, lá no colégio eles são falsos [...]”
J	“Eles me entendem, aqui na escola também, em qualquer lugar tem que entendem, porque se não entender, daí eles não vão dá bola por que tu fala [...] Aram, ela me entende, não, é a mesma relação, os dois entendem [...] É a mesma relação, eu gosto de ser amigo de qualquer pessoa, mesmo que tenha deficiência, como eu antes ajudava um colega que tinha problema de visão, ele tá no quinto ano, com dezessete anos, só que ele tem problema de visão, ele tem que enxergar tudo de perto.”
K	“Aram, eu gosto muito deles aqui, eles são todos muito queridos, desde que eu ponho o pé aqui, tipo todos eles são bem queridos comigo, eu me sinto muito bem aqui, bem a vontade [...] Não, a minha relação com os professores só com alguns é boa, com outros é complicado, não sei se é pelo fato de eu aprender rápido e acabar entrando na bagunça, mas sei lá, é tranquilo, acho que eles não me odeiam. Me relaciono bem com os professores daquelas matérias que eu gosto história, geografia, matemática é meio estranha a minha relação com a

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA III	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>professora, a minha de português e de inglês não gostam de mim, porque eu acho que é as matérias que eu pego mais fácil, daí sei lá, não é porque incomoda eles, incomoda porque eu não fico quieta, e aí os meus amigos não são dos mais quietos. Eu acho que a escola podia ter uma coisa mais direcionada sabe, essas duas aulas que eu te falei inglês e português, é tipo sentem, calem a boca e escrevam e escutem, assim eu não gosto, eu gosto quando a professora tem o controle da turma e a turma fica quieta porque tá achando interessante, nossa turma inteira é mais ou menos assim, tem aulas que a gente é um anjo, e como em inglês e português não tem quem entre na sala e a gente fique quieto, a gente começa a conversar, é bem complicado [...] Olha geralmente quando eu encontro alguém aqui, fica tipo amigo, conversa, é bem tranquilo, sei lá, é uma troca maior de conhecimento eu acho, e na escola, é mais tranquilo também, mas lá em cima, por exemplo, tem aquele cubinho com vários quadradinhos, tipo me ensinaram a montar de um amigo que eu fiz, é um contato maior, na escola é mais distante um pouco, ninguém vai ir lá e dizer é assim que faz, é só amizade, é tipo uma coisa, conhecimento é do professor cada um que se vire.”</p>
L	<p>“Normalmente me tratam como uma pessoa normal, porque eu sou uma pessoa normal, não tenho nenhum superpoderes, não tenho sei lá, lma negra essas coisas, na verdade tem que tratar igual, se não a pessoa fica achando eu sou muito especial, então não vou falar com você, eu não gosto muito disso [...] Na verdade a maioria deles não sabe que eu sou superdotada, na verdade eu prefiro que eles não saibam porque vão dizer você tem que ser a melhor em tudo porque eu sou superdotada [...] Não a mesma coisa.”</p>
M	<p>“Acho que sim, porque faz tempo eu vim aqui [...] É, a única professora que me entendeu mesmo é a que eu to agora, é a M., a não sei, porque os outros professores só me criticavam, a M. R., não sei se eu posso citar nomes, ela tipo, as vezes a gente errava alguma coisa, ela humilhava a gente, olha você errou aqui, você errou não sei o que lá, ela até mandou eu fazer a prova de português de novo, pelo menos eu tive uma segunda chance né, aquela sim era ruim, mas a M. não, ela é melhor né [...] Aqui no (nome do programa) eu não conheci ninguém, nas artes e na escola é a mesma coisa.”</p>
N	<p>“Entendem, minha professora de mitologia virou minha amiga, também o professor de robótica, o professor de grego [...] É diferente, porque no curso pode ter bem menos pessoas, na escola a minha sala é trinta pessoas, minha duvida não é a mesma que de todo mundo, então pode ser diferente [...] É, os do centro podem ter mesma duvida que eu e a gente pode se ajudar, na escola, um pode ter duvida, o outro pode ter mais duvida, mas na hora não tem muita ajuda.”</p>
O	<p>“Sim, às vezes melhor que as outras pessoas [...] Acho que é um pouco diferente até pelo fato de eles não serem especializados em crianças superdotadas, mas é uma relação boa também [...] A G. ela estuda comigo, então às vezes a gente se entende melhor, porque com os outros também a gente se entende, mas por exemplo, tem coisas tipo, a se você acertou a questão você é nerd, você é superdotada, aí se você erra i não é superdotada?, às vezes as pessoas acham que você tem que saber tudo, se não sabe é um erro, com os alunos superdotados é normal, do (nome do programa) é melhor porque eles veem às vezes da mesma forma que você, entendem melhor.”</p>
	<p>“Os professores do centro mesmo eu não tenho muito contato, eu tenho mais com os professores que dão aula nos lugares onde o centro fornece aula, os daqui eu tenho pouco contato, de vez em quando, quando vai alguma, projeto, alguma festa assim, daí a gente se encontra, pode falar dos projetos que tem pra</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA III	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
P	<p>fazer. É boa a relação, dá pra trocar bastante informação, dá pra pedir coisas tranquilamente [...]. Era o melhor, porque daí, pra aprender mais também, ter novas informações sobre o projeto. Entendia, era bom, eu mostrava daí dizia continua pesquisando aí que você vai chegar à alguma coisa, aí eu continuava pesquisando, aí chegava ver a experiência e mostrava se a gente tinha razão ou não [...] É tranquila, a gente conversa normal, mas tem professores que a gente não tem tanto contato como com os amigos de classe, mas sempre a gente procura buscar informação [...] No centro a gente conversa menos, a gente não tem tanto contato, que é só uma vez na semana, na escola já é todo dia, já tem mais afinidade, mas em relação a estudo é a mesma coisa.”</p>
Q	<p>“Entendem, a S. que é a moça que vai lá escola, ela ajuda demais, ela entende, ela pergunta, é atenciosa, todo mundo é, os professores das aulas também, muito atenciosos [...] Eles entendem, só que tipo, só que não tem uma relação muito grande e tal, eles são professores não são amigos, eles são amigos só que não são aqueles que a gente pode falar to passando mal. É diferente, mesmo que a gente veja eles um dia ou outro na semana são bem mais próximos, porque eles tão ali pra te ensinar então eles querem saber como você tá [...] Tipo da escola se vê eles todo dia então você tem mais contato, o do (nome do programa) você vê um dia ou outro, mas mesmo assim você acaba gostando deles, não do mesmo jeito que os da escola, mas você cria amizade. Na escola não é uma coisa especifica, eles sabem de varias coisas, agora no (nome do programa) não, anatomia, todo mundo tá lá pra isso, ninguém te vê como nerd ou outra coisa assim, te veem como uma pessoa normal, entendem com certeza, porque eles tão fazendo a mesma coisa que eu [...] mil vezes, eles são mais centrados no que ele quer, às vezes na escola eles brincam e tal.”</p>
R	<p>“Geralmente entendem, a gente consegue discutir e conversar, geralmente conseguimos chegar a um acordo. É como vai no colégio, se ta melhorando um pouco, ou a letra ou a concentração, semestre passado eu chegava aqui as duas, e das duas às três eu tinha, ficava nessa e naquela sala, e a gente conversava, tentava ver um jeito de melhorar as coisas, era bom [...] É diferente, ou você fez ou não fez, se você não você não ganha ponto se não levar na próxima aula, se levanta uma coisa pra debater na sala, geralmente eles conseguem entender [...] Bom, os meus amigos são sempre pessoa doida que nem eu, então no colégio, tenho três ali que são muito legais, aqui também, o J. V., é bem legal, um pouco diferente, conversa sobre outras coisas, outros assuntos.”</p>
S	<p>“Acho que sim, eles entendem quando eu to falando uma coisa assim de informática, que eu gosto bastante [...] Eu geralmente não em dou bem com os professores do colégio, eu vou confessar que eu incomodo bastante na aula, desde o 1º ano eu incomodo bastante na aula. É porque eu acho que os professores do (nome do programa) eles me entendem melhor, porque no colégio desde o primeiro ano eu incomodava bastante assim, porque eles falam melhor comigo, me explicam melhor, eu acho que agora eu só me dou bem com os estagiários, que eles conversam comigo assim, os professores aceitam os estagiários, eu também me dou muito bem com a professora de inglês, tipo eu incomodo um pouquinho assim na aula de inglês por causa que eu acho muito fácil a matéria [...] É porque no colégio eu conheço todo mundo, mas eu tenho amigos assim eu tenho bastante, agora melhores amigos eu tenho uns quatro, e no (nome do programa) eu só converso com os meus colega que vão, que são do mesmo colégio, tipo o N., eu converso muito com ele, é diferente, com os meus colegas a gente fica conversando assim, correndo, a gente fala tudo.”</p>
	<p>“Alguns sim, outros não muito, tem uns que tipo não me aguentam, porque eu</p>

CATEGORIA III	ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE II
SUBCATEGORIA III	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
T	sou agitada demais, eu não consigo parar quieta, eu não consigo sentar e ficar quieta, tenho que tá fazendo alguma coisa [...] É que os da escola a gente não pode conversar com eles, por causa dos trabalhos que a gente tem que fazer, os do (nome do programa) até dá pra conversar um pouco, mas daí os do colégio não dá muito [...] Olha é normal, só que tem uns que não são da minha idade, são mais novos, tem o V., que é um gurizinho, ele tem oito anos, só que ele é um chiclete, ele gruda em mim e não solta, porque eu e ele somos agitados, às vezes eu e ele saímos correndo, esses dias a gente se bateu na árvore que tem ali na quadra de esportes, é legal, ele mora perto da minha vó, às vezes a gente se encontra lá. Não é normal, é que a maioria das pessoas que tem no (nome do programa) eu já conhecia, é que eu ia lá no (nome de uma escola), conheço um monte de gente de lá, (nome de outra escola) conheço bastante gente.”
U	“Entendem, é aquilo que eu te falei, eu não fico muito aqui, meu professor lá, a gente fala, não é aquele professor: a não, isso não vai dar certo não, e aquele professor: não, traz aí, vamo ve, vamo tenta, vamo ver essa ideia, entendeu, é assim [...] Muito boa também, eu converso com os professores, brinco com eles também, sim, entendem [...] Não, não, não é diferente não, eu gosto de todo mundo entendeu? Os colegas da escola são bem legais e os da robótica também, são gente boa pra caramba. Não, porque sempre tem alguma aluno que é chato pra caramba, mas eu trato todo mundo igual entendeu?”
V	“Entende, ele fica, já é aquele negócio, quase parentesco, é que quando você convive muito com a pessoa, você conhece a vida dela todinha, mesmo você não querendo conhecer você conhece, porque você escuta e chega pra você e desabafa, muitos falam, e acaba você pegando intimidade e tal [...] Às vezes, só tem uma professora lá na escola que seu sangue não bate muito, mas tudo bem eu respeito, não falo nada, fico no meu canto, é a professora de Geografia, ela mandou entregar o trabalho né, eu falei assim, toma aqui professora o trabalho, aí quando chegou no outro dia que ela tava entregando, ela falou R. você não entregou o trabalho, eu te entreguei sim, ela falou que eu tratei ela com ignorância [...] Não, eu sou assim, uma pessoa muito alegre, gosto de fazer todo mundo rir, se eu fizer você rir, você me alimenta por dentro, porque aquelas pessoas rindo elas vão estar me satisfazendo assim, se você tá com aquela carinha, eu falo, bora gente anima, vamo levantar, a vida é pra viver, eu falo toda hora, o tempo não volta atrás, e tem gente que é aleijado e tá feliz da vida, e você pode tá reclamando.”
W	“Sim, eles me entendem [...] É diferente, porque no colégio é com mais seriedade e menos aproximação, acho que não é nem melhor nem pior, é normal, porque na sala de aula tem que ter mais seriedade, no (nome do programa) também tem que ter, é assim, é uma forma diferente de aprender [...] É igual, eu não conheço muito os colegas do (nome do programa), mais os da escola, sim, porque a gente não conhece direito os outros do (nome do programa), mas os colegas sim.”
X	“Às vezes não, por causa que eles não conseguem te dar atenção porque é muita gente, aí eles pedem pro pessoal ficar quieto, e outras coisas, aí não chega prestar atenção [...] Não, é a mesma coisa, por causa que eu procuro ser a mesma pessoa, eu procuro não provocar, não reagir [...] Não, eu acho assim, é por causa que a maioria dos colegas do (nome do programa) é colega da escola.”

Quadro 14 – Interlocutores privilegiados

Elaborado pela pesquisadora.

A relação entre os profissionais que atuam nos Programas de Enriquecimento Extraescolar e os estudantes com AH/SD é tão estreita que, por vezes, ultrapassa este espaço e o tempo que estão nele. Muitos referiram que os professores são seus amigos.

Este estreitamento das relações presente nos processos de mediação ensino-aprendizagem é visto por todos os estudantes como muito salutar ao desenvolvimento das suas AH/SD, logo, estando tão próximos e sensíveis ao demonstrado por eles, os profissionais podem mais facilmente desenvolver as estratégias que promovem a sua Acessibilidade Educacional nestes espaços.

Sentimentos de troca, respeito, valorização são norteadores desta atuação, bem como estimulantes da confiança dos estudantes no seu interlocutor imediato, o professor, que os inspiram e os deixam seguros para expressar-se sem receios e desenvolver suas aprendizagens a partir desta expressão, independente da linguagem que estejam utilizando.

Quando o professor e o estudante compartilham experiências (mediação da aprendizagem) sentem-se valorizados um pelo outro, como acontece nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados, possivelmente a amplitude, profundidade e interesse pelos conhecimentos trabalhados serão maximizados.

Logo, se existe uma repreensão às expressões, geralmente não se observa ganhos significativos, inclusive o esforço em controlá-las é vã, como demonstra o exemplo abaixo, infelizmente muitas vezes vivenciados nos espaços educacionais:

Uma comédia de alguns anos atrás apresentou jocosamente as tentativas de uma professora de pôr ordem na turma. Contra o alto ruído de fundo feito pelos alunos, a professora disse em voz alta: “Pessoal !” Como isso não funcionou, ela aumentou um pouco a intensidade “Pessoal !!” E mais uma vez, ainda mais alto: “Pessoal !!!” Vendo sua ineficiência, ela finalmente gritou: “CALEM A BOCA !!!!” E a turma ficou quieta. Mas depois as conversas recomeçaram [...] A professora repetiu o processo várias vezes, até que a total inutilidade de suas tentativas tornou-se dolorosamente (e comicamente) óbvia (ARMSTRONG, 2001, p. 103).

Indagações incomodam: se a professora pudesse ter uma escuta, mesmo que breve, aos “ruídos”, o que poderia ter aproveitado disso? Ao identificar um estudante com AH/SD nesta turma, o que seu “ruído”, possivelmente extremamente criativo, poderia trazer para ele mesmo e para os demais, ao ser compartilhado?

Acredita-se que a maioria das pessoas já passou por esta situação ou alguma semelhante, seja como professor, seja como estudante, mas talvez não se tenha

parado para refletir com profundidade o que pode estar envolvido nestes acontecimentos.

Este fato repete-se em desenhos escondidos no meio de cadernos, pesquisas e composições musicais não compartilhadas, reflexões sobre as relações interpessoais que permanecem confidenciais, “ruídos” (expressões) em outras linguagens, que por vezes, jamais são conhecidos pelos professores. Neste sentido, Vieira (2003) aponta como muito importante para a reavaliação da atuação docente, em que os professores possam visualizar sua prática e buscar aquilo que é necessário para qualificar essa, visando à inclusão escolar dos estudantes.

Assim, não basta conhecer o estudante com AH/SD, ele necessita ser reconhecido. Renzulli (2005) coloca que quando o professor identifica na sua sala de aula estudantes com AH/SD, proporciona o aumento das chances destes desenvolverem suas habilidades de pensamento criativo de forma mais completa, ou seja, desenvolve ideias e produtos que realmente venham a ter impacto nos outros e causam mudanças duradouras.

As relações interpessoais com os profissionais dos programas, tendo eles a formação inicial de professor ou atuando como nestes espaços, são favorecidas pelo conhecimento que esses têm acerca da temática das AH/SD. Isso possibilita que, como os próprios estudantes afirmam (Quadro 14), os profissionais que entendem com maior facilidade os seus comportamentos.

Conseqüentemente, esses estão mais preparados para auxiliá-los nas suas demandas e necessidades educacionais específicas, bem como conseguem planejar e mediar às situações de ensino-aprendizagem considerando as características provenientes das AH/SD, qualificando as aprendizagens dos estudantes e favorecendo o desenvolvimento da(s) sua(s) AH/SD. Assim, estes profissionais que atuam nos Programas de Enriquecimento Extraescolar tornam-se/são interlocutores privilegiados e/ou ideais.

Quanto aos professores das escolas, verificou-se nas falas de alguns estudantes, especialmente aqueles que, tem sua AH/SD mais relacionada com a inteligência interpessoal, que estes conseguem ter uma boa relação/interação com os professores da escola, repetindo isso com os colegas da escola.

Ainda, especialmente com aqueles professores que atuam em disciplinas relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse e percebem que esses se destacam

nas atividades desenvolvidas na disciplina de sua responsabilidade e, por vezes, valorizam este potencial.

Porém, a constituição das relações interpessoais com os professores da escola, em geral, se mostrou, como uma barreira frente à constituição da Acessibilidade Educacional e inclusão na escola.

Dentre os fatores apontados pelos estudantes, que ratificam esta afirmação, tem-se: o grande número de estudantes e demandas que os professores precisam atender dificultando que esses possam dar a atenção devida às singularidades dos seus educandos; a carência de conhecimento e formação na área das AH/SD, que dificulta a criação e implementação de estratégias de acessibilidade educacional na escola, por exemplo, relativas à sua rapidez na aprendizagem; pouco envolvimento, apreciação e valorização das atividades desenvolvidas pelos estudantes com AH/SD; pouca abertura para os estudantes perguntarem algo.

Neste contexto, destacam-se os estudos de Vigotsky (1998), que caracteriza as AH/SD como “genialidade”, logo esta nomenclatura que pode ser interpretada como atual conceito, ao que Gardner (2010, 2011) e Armstrong (2001) chamam de inteligências múltiplas: “A genialidade pode ser revelada nas diversas esferas da criação humana: na ciência, na arte, na tecnologia, na política, etc.” (VIGOTSKI, 1998, p. 9)²²

Isto traz implicações para a sistematização da atuação do professor, uma vez que as diferenças individuais indicam o uso de uma variedade de estratégias de ensino que fazem parte das estratégias de Acessibilidade Educacional. Porém, Armstrong (2001, p. 73) traz uma sugestão de sistematização das atividades no processo ensino-aprendizagem:

Na medida em que o professor mudar a inteligência enfatizada de apresentação para apresentação, sempre haverá um momento durante o período ou dia em que o aluno terá sua(s) inteligência(s) mais desenvolvida(s) efetivamente atuante(s) na aprendizagem.

Esta sugestão é contemplada no enriquecimento extraescolar, pela ação relativa ao contato e experiências relacionadas com uma ampla gama de áreas do conhecimento.

²² Tradução nossa.

Logo, fica subentendido que, os diferentes profissionais que atuam nestes espaços educacionais, sejam eles professores ou não, organizam seus planejamentos de forma a contemplar as diversidades apresentadas pelos estudantes com AH/SD. Isso poderia ser realizado também na escola, visando minimizar ou superar as barreiras frente à Acessibilidade Educacional, referentes à relação entre professor e estudantes com AH/SD neste espaço.

Sobre as relações e a influência da atuação dos professores em relação à expressão dos estudantes tem-se que:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN, 2010, p. 112).

Ao se pensar nas situações de aprendizagem, faz-se necessário que o professor crie um ambiente/situação com condições que sejam instigantes e valorizadoras da expressão e compreensão dos seus estudantes nas diferentes linguagens relacionadas às inteligências múltiplas, o que, com base neste estudo, verificou-se que acontece nos Programas de Enriquecimento Extraescolar.

Porém, com olhar voltado para a organização e regras presentes nas escolas, percebeu-se que refletir e efetivar estas condições torna-se um desafio para o professor que atua neste outro espaço. Desafio, pois implica cumprir com aquilo que é esperado do seu trabalho, que está enquadrado em normas de tempo e objetivos a serem atingidos, combinado com espaço e oportunidades que proporcionem aos estudantes expressar-se nas diferentes linguagens, fazendo desta atividade meio de desenvolvimento das suas aprendizagens.

O professor e profissionais que trabalham em Programas de Enriquecimento Extraescolar geralmente tem maior liberdade de atuação. Mas, para instigá-los e dar o espaço necessário as suas diferentes preferencias de expressão, seu tempo de atuação junto aos estudantes com AH/SD pode tornar-se relativamente curto, o que também pode gerar dificuldades na apreciação da expressão dos alunos com AH/SD.

Por fim, aborda-se a oportunidade também de estar com os pares faz-se essencial na constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD. Como informaram, no Quadro 14, os estudantes ao verem-se nos colegas do

programa de enriquecimento extraescolar, podem entender-se melhor e mais facilmente buscar alternativas para diminuir/extinguir as possíveis dificuldades que possam surgir relacionadas à sua AH/SD.

Segundo Sabatella e Cupertino (2007) e Gerson e Carracedo (2007), conviver com seus pares intelectuais nos Programas de Enriquecimento Extraescolar proporciona aos estudantes com AH/SD vivenciar nesta interação desafios de mesmo patamar do seu potencial, bem como aprender sobre si mesmos, sendo muito relevante também para sua significação do mundo através da(s) linguagem(s) pela quais preferem expressar-se. Sendo assim, os colegas dos programas também são entendidos como interlocutores privilegiados/ideais. Além de que

[...] é natural no ser humano a tendência de agrupar-se, trocar ideias e interagir entre seus semelhantes. Por isso, a oportunidade de um trabalho em que os indivíduos superdotados possam conhecer seus iguais e realizar atividades, nas quais sejam respeitadas as características e a velocidade de cada um, é fator inestimável para o autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade (SABATELLA, 2005, p. 134).

Sobre as suas relações interpessoais com os colegas da escola, a maioria dos estudantes afirmou, também no Quadro 14, que possuem amigos na escola e tem um bom relacionamento com eles, porém sentem-se mais próximos dos colegas do Programa de Enriquecimento Extraescolar. Isso em virtude dos últimos terem comportamentos e interesses mais próximos, especialmente quanto ao contato e vivência nas áreas do conhecimento com as quais trabalham neste espaço educacional.

Assim, após apresentar a discussão sobre a importância dos interlocutores privilegiados/ideais frente ao favorecimento e valorização das expressões da(s) AH/SD dos estudantes participantes da pesquisa, finaliza-se este capítulo, com as ideias de Mantoan (2009) quando afirma que o processo de implementação de uma educação mais inclusiva exige transformações profundas no sistema educacional.

Certamente as mudanças referentes às relações interpessoais e mediação dos professores, bem como com os colegas, e a participação efetiva em sala de aula, é um desafio a ser vencido gradativamente, contemplando alunos com AH/SD, especialmente quanto a sua expressão na escola.

7 REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COM AH/SD EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR NA CONSTITUIÇÃO DA ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA

Partindo do entendimento de Acessibilidade Educacional (Capítulo 5), aparece à questão da garantia da operacionalização da Inclusão Escolar, isso se faz necessário, uma vez que:

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (ROPOLI (et al.), 2010, p. 9).

Em outras palavras, para que os princípios inerentes à inclusão escolar sejam efetivos na dinâmica da escola, a Acessibilidade Educacional precisa acontecer, por meio do processo de redução das possíveis barreiras que estejam dificultando a participação e aprendizagem efetivas e de qualidade no âmbito da escola, bem como através de estratégias que visem qualificar a participação e aprendizagem, especialmente dos estudantes com necessidades educacionais específicas (BARBOSA et al., 2012; GUERREIRO, 2012; SOUZA e GITAHY, 2012).

De forma não explícita, ou seja, não denominando o que diz respeito à Inclusão Escolar e à Acessibilidade Educacional, os documentos legais apontam a circularidade anteriormente citada (vide na Figura 4).



Figura 4 – Circularidade entre acessibilidade educacional e inclusão escolar.

Elaborada pela pesquisadora.

Na Figura 4, fica claro que para que a inclusão escolar se efetive e seja mantida, diferentes ações de acessibilidade educacional precisam ser implementadas, sendo que esse movimento é contínuo (DECRETO 7.611, 2011; LEI 9.394, 1996; DECRETO 5.692, 2004).

Como exemplos destas ações têm-se: a oferta de apoio pedagógico quando necessário, a oferta de auxílio técnico e financeiro para concretização das estratégias de acessibilidade educacional pensadas para os estudantes, assegurar modificações razoáveis de acordo com as possíveis necessidades individuais.

Detalhes do conceito de Inclusão Escolar são estritamente relacionados com reconhecimento e valorização das diversidades, apreciando-as como qualidades a serem exploradas no espaço educacional, visto como espaço privilegiado para efetivação disto (GARDNER, 2011; MANTOAN, 2009; RENDO & VEGA; 2009; ROPOLI et al., 2010).

Entende-se como primordial para a promoção e efetivação da Inclusão Escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, como o são aqueles com AH/SD, a construção da Acessibilidade Educacional dos mesmos. Isso significa mais do que acesso à escola, um ensino de qualidade, a sua participação, o seu envolvimento e a sua permanência no processo de aprendizagem escolar.

Neste sentido, ressalta-se a importância de estudos científicos que deem corpo e detalhamento às estratégias de acessibilidade educacional, com ações e sugestões que auxiliem os profissionais da educação a nortearem, construírem, pensarem, elaborarem meios e recursos, com vistas a garantir a inclusão escolar de seus educandos. Em outras palavras, há que se oferecer subsídios aos professores para que se sintam amparados na sua atuação e consigam qualificar o atendimento às demandas dos estudantes com AH/SD, o que foi demonstrado nos Capítulos 5 e 6, à partir das estratégias de acessibilidade efetivadas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar.

O que fazer com os princípios contidos em pesquisas acadêmicas e em documentos legais e as práticas pedagógicas? Acredita-se que estudos podem auxiliar os professores, possibilitando a estes profissionais utilizá-los com flexibilidade, voltando-se a realidade de sua atuação.

Assim, na sequência, por meio das falas dos estudantes contidas nos Quadros 15, 16 e 17, todos referentes à Categoria de análise IV: Reflexos da participação em Programas de Enriquecimento Extraescolar, vai-se refletir sobre como as práticas pedagógicas e estratégias de Acessibilidade Educacional desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, tem contribuído para que a constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão na escola.

Também, objetiva-se demonstrar a referida circularidade entre Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar. Isso como forma de estímulo à reflexão para que novas ações sejam iniciadas em prol do desenvolvimento educacional dos estudantes com AH/SD, bem como para reforçar a importância desses espaços para eles:

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA I	RELAÇÃO ESCOLA/PROGRAMAS
ESTUDANTES	FALAS
A	“Quando a minha mãe [...] tava procurando alguma coisa, pra ajudar no estudo; é que eu não estudava muito [...] e tirava boas notas [...] Não.”
B	“[...] a B. foi na minha sala, ela sempre ia, e a professora pegou e falou assim, a eu queria ter falado com a C. mas ela não tá vindo mais na aula e eu queria falar com a mãe dela também, com a tua mãe, por causa que ela tem uma habilidade muito grande, ela trabalha mais rápido que os outros, ela faz tudo antes, ela responde muito, eu nem termino de fazer a pergunta e ela já tá respondendo, daí

continua

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA I	RELAÇÃO ESCOLA/PROGRAMAS
ESTUDANTES	FALAS
	eu queria falar com ela porque eu queria muito botar ela num projeto pra alunos superdotados lá da universidade, daí a B. chegou em casa conversou com a mãe e ela achou que era mentira, daí na 2ª série daí de novo ela pegou e falou com a mãe [...] de lá eu comecei e até hoje eu to [...] A única coisa que eu sei, que iam mandar bilhetes nos colégios, agora pro ultimo passeio que teve.”
C	“Me convidaram, ligaram lá pra casa pra eu ir lá, deve ter sido alguma professor, alguma coisa assim [...] Que eu saiba não, não sei.”
D	“No começo até eu fiquei meio confusa porque eu não sabia onde eu me encaixava direito [...] Física de cara eu já gostei assim, porque cê vê muita prática [...] aí no meio também eu comecei a fazer Biologia [...] Quando eu tava na quarta serie a minha professora me indicou pro projeto, só que o que acontece [...] aí a V. me encontrou e me chamou, conversou comigo, perguntou em que eu tinha interesse, aí foi aí, eles vão nas escolas, procuram os alunos que os professores acham especial[...] Não que eu saiba, nessa escola que eu to teve alunos do (nome do programa), de música e eu e outro de Física [...] não sei se já fizeram algum projeto junto assim não.”
E	“Um teste que a minha mãe disse que ia ser bom, em inglês, e na escola meu inglês era muito fraquinho e a gente tava precisando e que a gente queria fazer, daí a minha mãe disse que aqui ia ser legal [...] Não que eu saiba.”
F	“Por uma indicação da minha professora de Artes, ela achou que eu tinha potencial e aí me encaminhou pro (nome do programa). Encaminhamento, por exemplo? Não.”
G	“Minha mãe me botou lá [...] Não.”
H	“Bom, primeiro eu tava na sala de aula, aí a minha ex professora da quarta série que eu tava na quinta quando eu fui indicado, ela falou com a minha outra professora de artes, que eu era um aluno de altas habilidades e que tinha um projeto, o (nome do programa) que levasse alunos, aí ela me indicou [...] Assim, eu não sei muito, mas sempre vai alguma pessoa do (nome do programa) vai lá procurar algumas pessoas com altas habilidades pra trazer pra cá também.”
I	“Por indicação da minha irmã, ela que veio aqui pedir pra mim fazer e eu vim aqui e fiz [...] é uma instituição de ensino, que me ajudou a descobrir isso, se não fosse isso todo mundo ainda acharia que eu tenho déficit de atenção, coisa que eu não tinha nem a pau, que nem a moça lá disse quem tem déficit de atenção não presta atenção e eu presto mais atenção e ainda faço [...] Não, porque se não eu teria visto [...]”
J	“Quando eu tava no segundo ano com a professora L., eles me levavam lá numa salinha, daí eu fazia umas atividades. Acho que ela falou sobre mim [...] Não, eu não sei se tem alguma relação.”
K	“[...] É que me ajuda que quando eu venho pra cá eu coloco pra fora e eu sei que a minha psicóloga não vai olhar pra minha cara e dizer que isso tá errado, ela vai sempre me direcionar [...] sabe é que ela não me julga, e eu me sinto bem porque eu tenho liberdade de contar o que eu quiser pra ela [...] me ajuda a botar meus pensamentos no lugar [...] um programa junto com o (nome do programa) não, mas a escola tem relação com o (nome do programa) até antes de mim.”

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA I	RELAÇÃO ESCOLA/PROGRAMAS
ESTUDANTES	FALAS
L	“Assim, como a minha vó é daqui eu acabo vindo mesmo, é assim, às vezes eu falava algumas coisas, e eles falavam tipo “só pode ser superdotada”, daí foi meio que pra confirmar eu acho [...] Tem, tem um pessoal que é bolsista do (programa parceiro do programa de enriquecimento extraescolar), eu tenho uma amiga que se eu não me engano vai fazer a pesquisa também, ela também é da minha sala, também é superdotada.”
M	“[...] com a D. do Museu Oscar Niemayer, eu fui na colônia de férias fazer um negocio lá com ela, daí ela falou que, é que a minha professora do 3º ano falou que eu era déficit de atenção. Daí eu fui até na psicóloga, pra nada, digamos. Daí eu fui no museu fazer aquela colônia de férias, ela falou assim, muitas vezes ela era assim superdotada, e muitas vezes pensam que tem outro problema, alguma outra coisa, mas na verdade é ao contrário, daí foi né [...] Se tem não sei, eu não sei eu não ligo muito pra ser superdotado.”
N	“Em 2010, a professora de matemática me indicou, e o meu irmão, a primeira atividade que eu escolhi foi robótica, aí depois com o tempo eu fui vendo outras coisas, comecei a fazer mitologia [...] Junto? É quando as professoras indicam, o (nome do programa) vai lá, reúne, pergunta o que você quer fazer, no que se interessa, tem uma ligação.”
O	“Pelo que eu sei quando eu era pequena a minha mãe foi numa padaria e comprou meia dúzia de pastéis, eu tinha acho que quatro ou cinco anos, e eu comi um pastel e o meu pai comeu outro, e ela disse tá uma delícia esse pastel, pena que eu só comprei meia dúzia, e eu falei é agora só tem quatro, daí ela disse como que você fez essa conta de cabeça ainda, aí acho que ela procurou a M. L., procurou o (nome do programa) pra eu fazer a avaliação [...] Que eu saiba não, acho que eles tem conhecimento do (nome do programa), mas alguma atividade que foi acompanhada pelo (nome do programa) acho que não.”
P	“Foi as professoras, falaram com a moça do programa, aí elas iam na escolas procurar conhecer o que a gente queria fazer Sabem porque são eles que indicam a gente pra cá, então eles ficam sabendo [...] no ano passado eu precisava faltar um dia de aula pra poder participar lá da feira, aí levava, dava o bilhete, explicava ao diretor, sempre assim pra poder ter um bom contato.”
Q	“Tipo a S. que é a, uma mulher foi lá na minha escola, tipo os professores pegaram e me indicaram, daí a S. perguntou o que eu queria fazer e eu falei, inicialmente música, depois inglês e depois anatomia que eu to fazendo agora [...] Tem, com certeza, como os professores que indicam, o (nome do programa) busca talento, então eles vão na escola, perguntam pros professores quem é melhor, essa é a relação.”
R	”As pessoas começaram a perceber que eu ia mal em matemática mesmo entendendo, eu colocava menos e era de mais, era o contrário, ficava um pouco confuso, escrevo coisas que eu não queria escrever, daí a gente veio pra cá [...] Eu participei de uma oficina de arte aqui no (nome do programa), de historia da arte, a gente começou, a gente viu surrealismo, realismo, impressionismo, a arte egípcia, a arte greco-romana, barroca, rococó [...] Não, não lembro, foram, conversaram alguma coisas, que eu esqueço algumas coisas, mas não quer dizer que eu não fiz, que eu tenho descuido com a letra.”
S	“Acho que foi quando eu tava no 4º ou 5º ano, não, foi no 4º ano, eu vi um bilhete que dizia que eu fui convidado, não, o professor me chamou depois da aula, eu, o N., a L. e a A. C., pra falar pra gente que a gente foi convidado pra participar de

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA I	RELAÇÃO ESCOLA/PROGRAMAS
ESTUDANTES	FALAS
	um programa especial, fazendo coisas interessantes, brincadeiras, trabalhar com coisas assim [...] Eu acho que eu não sei, não sei se vocês chegaram a ir alguma vez lá no colégio, acho que já, já foram lá uma vez.”
T	“Eu me lembro de uma prova acho, que a gente fez numa salinha, e anos né, faz tempo né, acho que foi numa prova, que fizeram umas perguntas pra gente, eu me lembro que tinha eu, o G., o H. e o M., é só isso que eu me lembro, dessa parte [...] Eu acho que é normal, teve uma, mas eu não me lembro o que.”
U	“Bom, foi desde que começou aqui o (nome do programa), foi uma professora minha que me encaminhou, falou assim esse menino ele mexe muito com as coisa, o pai dele é mecânico, ele faz um monte de coisa, faz um monte de invenção louca, aí ela foi e me encaminhou pra cá [...] Bom, que eu me lembre, já, já, já fizeram coisas junto já, é que tem uma menina da minha sala que também é do (nome do centro), a R., ela luta judô, aí direto eles fala com a gente, ó, vai ter um negócio lá no (nome do centro), entrega os bilhetes quando tem reunião aqui, é assim. (Professores): Só quando estão precisando de alguma coisa daqui.”
V	“A I. foi lá na escola, nem foi a I. não, foi a antiga professora do integral, foi logo depois que eu comecei no Judô, aí ela falou I. tem uma atleta lá na escola, que ela precisa de beneficio de passagem, aí a I. falou manda ela no (nome do programa), foi até em 2009, aí eu vim, aí eles fizeram a minha inscrição, e to aí hoje [...] Tem, só sei que a I. vai lá na escola, ela conversa, com os alunos, que não é eu só, eu e mais uma que faz Judô ali, então eles ficam muito em cima da gente, não dá pra acreditar essas alunas destaque, as agressivas, eu vivia na coordenação, você faz uma coisa você tinha que fazer, porque se não eu ia fazer, antigamente eu brigava muito, você não podia falar nada perto de mim que eu brigava, agora eu to bem disciplinada.”
W	“Quando me convidaram no final do ano, 2010, não foi no final do ano de 2009, fizeram uma seleção de pessoas do colégio daí botaram eu, a L., a T., o L., o C., mais algumas pessoas [...] Acho que sim, porque a escola é cedida pro (nome do programa), desde que começou o (nome do programa) aos sábados eles abrem as salas aqui no colégio pro (nome do programa).”
X	“Foi pelo meu irmão, uma professora aqui do colégio, ela convidou ele, aí ele ficou um ano lá e depois me convidaram também [...] Não, a única pessoa que tem é da, a professora T., que ela é aqui do colégio e do (nome do programa) também.”

Quadro 15 – Relação escola/programas.

Elaborado pela autora.

Os estudantes A, C, E, F, G, I, J, afirmaram que a sua escola e o Programa de Enriquecimento Extraescolar do qual participam não tem relação. Em contrapartida, ao conhecer a organização dos programas obteve-se a informação que todos

realizam acompanhamento dos estudantes em suas escolas, acredita-se que, por vezes, isso é pouco informado a eles.

Este acompanhamento constitui-se basicamente em visitas periódicas às escolas, realizadas por pessoas das equipes dos programas de enriquecimento extraescolar. As visitas têm por objetivo trocar informações sobre os estudantes com os profissionais que atuam na escola, buscando qualificar constantemente seu desenvolvimento educacional e, por vezes, sócio emocional e efetivar, ou pelo menos, contribuir para a efetivação da Acessibilidade Educacional nos diferentes espaços educacionais frequentados pelos estudantes com AH/SD.

Os diferentes profissionais, que atuam nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, na maioria das vezes, tem maior formação específica no âmbito das AH/SD, podem compartilhar conhecimento com os professores da escola comum que, por vezes, não tiveram acesso e/ou não tem muitas informações e/ou formação sobre AH/SD.

Com a prática das visitas, dentre outras ações, os professores da escola comum podem se atualizar sobre AH/SD e por ao estarem por mais tempo com os estudantes, podem ter mais conhecimento sobre eles, proporcionando que as equipes possam qualificar suas ações no âmbito do Programa de Enriquecimento Extraescolar. Estes aspectos são claros nas falas das estudantes Q e V.

No entanto, algumas vezes, os professores da escola nem sabem que têm um estudante da sua classe participando de um Programa de Enriquecimento Extraescolar. Sendo assim, é conveniente que a equipe de trabalho deste espaço disponibilize aos professores informações pertinentes, podendo despertar um interesse maior destes profissionais pela atuação e conhecimentos voltados ao atendimento dos estudantes com AH/SD.

Nesse sentido, aponta-se que os estudantes veem as movimentações dos Programas de Enriquecimento Extraescolar nas suas escolas, mesmo que seja em ações simples, como a referida pela estudante B. Isso faz com que se sintam valorizados e amparados pelo que lhes é proporcionado nos programas.

A maioria dos estudantes (B, C, D, F, H, J, M, N, P, Q, S, T, U, V, W) foi indicado por professores da escola comum para participarem dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, seguindo orientações e/ou processos de identificação realizadas pelas equipes executoras dos mesmos. Em todos os programas, a identificação conta com conversas informativas com professores sobre a temática

das AH/SD, porém se diferenciam pelos instrumentos utilizados, já que as orientações teóricas também se diferenciam.

A importância de “saber/dar nome” para as AH/SD é destacada pelos estudantes I e M, que estavam erroneamente identificados como tendo Déficit de Atenção, sendo que sua rapidez para fazer as atividades está relacionada aos seus comportamentos de AH/SD. O “diagnóstico errado” caracteriza-se como uma barreira frente à constituição da Acessibilidade Educacional na escola.

Nessa busca pela identificação de quais são as implicações das ações dos programas de enriquecimento extraescolar nas escolas, em prol da constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD, tal como Delpretto e Zardo (2010, p. 21), acredita-se que:

Ao promover o debate sobre as concepções de altas habilidades/superdotação, entre os professores e a comunidade escolar, é necessário definir quais assertivas estão em consonância com as práticas desenvolvidas na perspectiva da educação inclusiva, de forma que estas expressem a importância de ambientes de aprendizagem integrados e da manifestação do conhecimento nas diferentes áreas de interesse destes alunos.

Não se tem o intuito de distanciar a escola dos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Mas, sim acentuar como está afirmado nos diferentes capítulos do livro de Manzini (2006), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em Rendo e Vega (2009) e em Baptista (2007), que um dos fatores contribuintes para a constituição da acessibilidade educacional e inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais é a existência de práticas colaborativas entre escola e outras instituições educacionais, que possam qualificar as condições de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes.

Ainda, Baptista (2007) e Santos (2002) destacam que instituições especializadas podem ser colaboradoras da Inclusão Escolar se suas propostas e ações estiverem voltadas para a complementação ou suplementação das necessidades educacionais especiais dos estudantes. Assim, não estarão sendo agentes de exclusão destes, mas promotoras da constituição da sua Inclusão Escolar e na maioria das vezes auxiliando na ampliação dos reflexos das suas ações para a inclusão social.

Freitas e Pérez (2012) afirmam que a participação destas pessoas em Programas de Enriquecimento Extraescolar, desenvolvidos em instituições especializadas voltadas especificamente à apreciação do potencial dessas pessoas, constitui-se em espaços que contribuem significativamente para a sua Inclusão Escolar. Tal afirmação das autoras tem como base o fato de que a escola ainda não conseguiu atender toda a demanda de estudantes com AH/SD.

Porém, é possível que Programas de Enriquecimento Extraescolar e escolas se aproximem cada vez mais, por meio do desenvolvimento de ações conjuntas. Um exemplo disso é quando os dois espaços educacionais organizam e proporcionam encontros de formação na área das AH/SD aos professores, com discussão de vivências e práticas relacionadas às metodologias dos programas e das propostas escolares, como é o que ocorre nos processos de identificação dos estudantes organizada pelos Programas de Enriquecimento Extraescolar, dentre esses, os três abordados nesta dissertação: PIT, CT-VITÓRIA e INODAP.

Assim, criam-se possibilidades de reflexão, reconstrução e, por vezes, a transposição dos conhecimentos refletidos na atuação dos profissionais de educação envolvidos, valorizando a conexão/interação entre os diferentes espaços educacionais.

Martins (2006) afirma que a escola deve estar constantemente comprometida com a Acessibilidade Educacional e a Inclusão Escolar de seus estudantes. Por isso, a importância do envolvimento e do conhecimento sobre os programas de enriquecimento dos quais seus estudantes participam, podendo ter um olhar ampliado sobre o desenvolvimento deste, e assim, conseguir atendê-lo melhor na escola.

Para uma visualização geral dos reflexos positivos gerais da participação dos estudantes em Programas de Enriquecimento Extraescolar, segue o já referido Quadro 16, onde se discute a Categoria VI e a Subcategoria III:

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
A	“Levo, eu consigo ir melhor nas provas e falo melhor inglês [...] Só que eu consegui entender melhor, porque eu já tinha me aprofundado melhor no conteúdo [...] Sim, eu to sendo mais espontâneo [...] Tem bastante coisa que os outros não sabem que eu

continua

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
	sei bastante [...] Também tem vários conteúdos que eu já sabia antes da professora passar [...] Também, a afinidade [...] Sim, elas continuam crescendo, porque eu estou aprendendo cada vez mais e antes do tempo.”
B	“A eu já levei quando eu era pequena [...] eu acho legal porque além de mostrar que eu aprendo, é diferente [...] Acho que melhorou, bastante coisa até, mudou a minha relação com os professores porque eles entendem melhor esse jeito que eu sou assim espuleta, coisas que eu ganhei quando eu era pequenininha no (nome do programa) agora eu to ganhando no colégio, teve a minha relação que melhorou bastante em função da minha vergonha que eu perdi [...] Sim, até porque antes eu não perguntava na aula [...] Ajudou bastante, eu acho influenciou em tudo, porque tudo que eu ganhei lá teve conseqüentemente no colégio [...] Bastante, antes eu participava das atividades escolares, mas agora se tem uma coisa eu apresento sozinha, eu faço bastante apresentação no colégio, eu não tenho mais vergonha de ir lá na frente, de falar na frente de todo mundo [...] Continua, porque eu penso se no (nome do programa) eu não tenho vergonha porque que no colégio eu vou ter, é a mesma coisa todo mundo é pessoa [...] Não deixaria [...]”
C	“Geralmente eu tento levar, quando a professora faz uma pergunta, que eu aprendi no (nome do programa) eu tento mostrar, de vez em quando eles me perguntam, não muito, eles se confundem com o que é, o que faz lá [...] mais na ciências [...] Me expressar sim, me ajudou a falar melhor, tirar a timidez que eu tinha, antes eu nem respondia o que os professores perguntavam [...] Acho que nos trabalhos, nas apresentações [...] Acho que sim, me fez eu me concentrar mais, prestar mais atenção, é porque eles tentam tirar a timidez, deixar a pessoa mais segura, é isso aí [...] Eu participo mais agora [...] Acho que não, na verdade eu gosto dos dois, mas eu não deixaria do (nome do programa), porque é uma oportunidade de ter um futuro melhor, a banda ajuda, mas no (nome do programa) ajuda mais, porque utiliza o raciocínio[...].”
D	“Aram, até porque às vezes eles me chamam de “nerd” porque eu começo a falar de coisas que eu gosto, eles D. calma, e eu gosto de falar sim [...] Consigo, até porque participando do centro a gente começa a valorizar mais porque a gente vê que o nosso esforço tá sendo recompensado, aí eu acho que melhora sim [...] Ficou mais fácil, ficou bem mais fácil, ficou até mais divertido, porque você consegue fazer coisas que você gosta, consegue se expressar do seu jeito assim, você consegue tirar isso do (nome do centro) e leva pra escola, pra todo lugar [...] Eu nunca tirei nota baixa, mas ajuda sim, pra você ter uma ideia eu tava com dificuldade em Física, porque o (nome do programa), ele é prático, como na escola é muita teoria, aí eu acabo, muitas vezes, eu sei todas as fórmulas, só que fica difícil na escola por causa da bagunça fica difícil fazer os cálculos, no (nome do programa) eles nos ajudavam nisso, eles não se focavam só nos cálculos, botava em prática, a gente desenvolve tanto no (nome do centro), quanto na escola [...] Melhorou, eu consigo pegar as coisas mais rápido, consigo me focar mais assim [...] Melhoraram também, porque agora eles podem ver que eu tenho um interesse muito parecido com o deles [...] Eu sempre participei, mas melhorou porque você tem mais vontade de estar em tudo [...] Continuam presente até hoje e acho que sempre vão estar, eu posso ver que elas me ajudaram a crescer assim [...] sou líder do conselho escolar, sou líder de turma [...] prefiro largar da escola.”
E	“Não muito, é por causa que eu só fico desenhando lá, mas eu não mostro, não muito [...] Não, porque eu mudei aqui e os professores tão lá, como eu gosto do meu colégio [...] Não muda muito, eu faço uma coisa aqui e outra lá, eu não fico falando pra todo mundo o que eu aprendi [...] Sim, no inglês, por causa que eu fiz o teste de inglês e deu uma ajudinha e tal [...] Não, porque eu já era amigo de todo mundo [...]

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
	Posso dizer que sim, no inglês [...] Me ajudaram por um tempo, as coisas ficaram mais difíceis, me ajudar no inglês.”
F	“Sim, algumas vezes sim, mas nem sempre eu levo meus desenhos que eu tenho uma pasta né, aonde eu coloco [...] Acho que continua a mesma coisa.”
G	“Não muito, a ultima coisa que eu levei foi aquele robô de cano que eu fiz [...] Sim, com palavras diferentes por exemplo [...] Sim, é que teve aquela coisa na oficina do Espaço e eu já sabia pra pesquisar [...] Melhorou, eu aprendi mais coisa, tipo do espaço, ciências, música [...] Eu entendo melhor, ciências, por causa que tinha coisa de ciências [...] a gente começou Quimica, parece combinado. Melhorou, por causa que lá eu aprendi mais coisas [...] Sim, ou não mudou, mesma coisa não mudou [...] Não mudou, não participava [...] Sim, por causa que é mais fácil fazer as coisas que o cara já aprendeu lá no (nome do programa) [...] Futsal, Futebol de campo, mas por causa do (nome do programa) eu não vou poder fazer. [...] porque se eu deixasse de ir no (nome do programa) eu teria menos amigos, porque la no futebol de campo a maioria é do colégio [...].”
H	“Sim, eu ensino na verdade meus colegas, que eles gostam muito, ontem eu ensinei pra uma menina da minha sala como se faz cores assim, que ela tem um interesse em aprender [...] novas técnicas [...] Como assim, nota boa assim? Mudou [...] Continuam sim.”
I	“Sim, algumas coisas eu levo, por exemplo, agora em ciências a gente tá aprendendo sobre a agua, eu aprendi do que é feita a agua aqui no (nome do programa), das moléculas de água [...] Não, são tudo chatos mesmo, nunca muda [...] de vez em quando eu mostro muito bem, o que eu aprendi, tem certas coisas que aprendi aqui que o colégio não sabe nada [...] Mudou que as notas aumentaram [...] Não tenho só um amigo, só tenho um amigo fiel [...] Continua, e eu tento melhorar ainda mais, ajuda porque se eu não tivesse descoberto eu não saberia quase nada, me ajuda também em alguns conhecimentos que eu tenho, nas provas que eu uso, o (nome do programa) me ajudou.”
J	“Às vezes eu mostro [...] Consigo mostrar mais meus conhecimentos [...] Melhorei, ontem eu fiz uma prova e gabaritei, tirei dez, acho que tem, raciocinei mais [...] Na aprendizagem também [...] Eu raciocinar mais rápido, eu raciocínio mais rápido agora, é que eu pensava naquela hora e eu era muito ansioso pra falar, e eu tinha que esperar os outros falar. Tipo os colegas falavam uma coisa, e eu raciocinava muito mais melhor [...] Continua, tudo melhor.”
K	“Não, eu não sou muito de contar das coisas que acontecem na minha vida pessoal [...] Eu acho que eu consegui me comunicar melhor, tipo uma coisa que me ajudou bastante assim, eu acho que antes de eu vir pra cá, eu não me comunicava tão bem, deixar muita coisa que me fazia mal e ficar uma pessoa mais tranquila [...] Acho que sim, me deu mais liberdade pra o que eu escrevo nas provas, em tudo, consigo me comunicar melhor com os meus amigos, com os meus professores, apesar de eu não gostar de alguns [...] Sim, me dá mais liberdade pra eu escrever o que eu penso, e não o que a professora vai ficar, será que ela vai entender, não é o que eu penso [...] Sim, não é que eu aprendi, é que eu me coloco melhor nas coisas, de uma forma melhor, de uma forma que eu consigo me comunicar melhor com o meu grupo [...] Aram, me ajuda eu separar melhor tudo.”
L	“Normalmente, normalmente eu coloco numa rede social “olha o que eu fiz ontem”, aí vem todo mundo, L. porque você não traz pra escola, daí eu trago pra escola, aí eu mostro só pra alguns, só que normalmente, todo mundo vê [...] Não mudou muito.”

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
M	<p>“Sim, algumas coisas, uma vez lá na artes eu fiz uma oficina de português, daí lá na escola estão ensinando Haikai, na aula de artes, e eu já sei Haikai, é tipo aqueles trechinhos de três linhas em um poema, só que não pode rimar, e tem que tá falando sobre o que tá acontecendo agora e sobre a natureza [...] Acho que mudou, a minha professora não começa me humilhar, só corrige as coisas, no outro 4º ano né, que eu fiquei em dois, porque eu tive que mudar por causa da professora, daí um dia foi um basta [...] Sim, a aprendizagem sim, como eu já disse, português, matemática [...] É, aram, agora eu tenho mais respeito pelos professores [...] É algumas, melhorou minha atenção com um joguinho [...]”</p>
N	<p>“Sim, seu eu aprendo mais fica mais fácil se expressar [...] Fica mais fácil também, é se tem uma questão na prova que eu não sei muito, não aprendi muito, e eu aprendi no curso, eu vou saber mais, eu vou saber o que que é e vou responder [...] É boa, aqui é melhor do que na escola, aqui tem o apoio, todo mundo me apoia, fica mais fácil [...] Melhorou, agora eu sei onde eu começo a estudar as coisas, como procurar [...] Continua.”</p>
O	<p>“Algumas coisas [...] Eu acho que eu consegui entender melhor, entender até mesmo a forma como eu entendo as coisas, a você é superdotado, você entende de uma forma diferente, a não precisa você ser diferente das outras pessoas ou que você aprende mais, ou que você é muito desastrada, que eu sou muito desastrada, mas acho que você aceita, você entende melhor [...] Eu acho que sim, é que eu consigo me expressar melhor, eu consigo me entender melhor e me expressar melhor [...] Sim, eu acho que eu consigo interpretar melhor, entender melhor [...] eles te ensinam a entender como você pensa, acho que isso facilita em como você aprende [...] então até a minha relação com eles, ajuda, ajudou bastante.”</p>
P	<p>“Sim, quando eu fazia Física, eu chegava e perguntava: “professora eu posso mostrar a experiência?” “Tá eu vou passar um trabalho aqui, daí cada grupo vai ter que mostrar uma experiência daí você mostra a sua e mais uma” “A, então tá professora.” Aí era sempre assim, eu sempre buscava levar, e agora no inglês, quando a professora conversa, dá pra entender melhor, aí já entendo tranquilo, aí já ajudo as pessoas [...] Sim, quando eles desenvolvem projeto daí já chamam a gente pra ajudar, chamam os alunos que tem melhor conhecimento [...] Sim, as notas aumentaram, da média que eu tinha, subi uns dois, três pontos já. O projeto despertou meu interesse mais pela escola, fez com que eu prestasse mais atenção, como na sala tinha mais silêncio, fez eu prestar mais atenção no que as pessoas falam, dá pra desenvolver mais capacidade com isso daí [...] Mudou, como eu disse ficou mais fácil aprender [...] Mudou, porque agora eu já participo mais do que antes, que a gente desenvolve os projetos no centro, a gente tem que mostrar algo pra todo mundo, daí chega na escola a gente já pode mostrar pros colegas, pros professores [...] Continua, continua sempre, porque todo dia a gente vai aprendendo coisas novas então dá pra mudar todo dia, é bem interessante. Continua sempre melhorando [...] Participo do esporte na escola [...] Não, acho que seria melhor ao contrário, porque como na escola seria o esporte, o esporte não tem tanta importância para o meu futuro, já o estudo e o que eu aprendo no centro faz muito mais diferença.”</p>
Q	<p>“Claro, muito, em tudo, como eu to fazendo anatomia, em ciências e tal, aí as pessoas acabam entendendo mais o que eu falo, principalmente os professores e os colegas [...] Com certeza, é bem melhor, você tá aprendendo algo [...] A nossa isso mudou demais, desde que eu to no (nome do programa) melhorou principalmente a apresentação de trabalhos, porque no (nome do programa) tem apresentação, apresentação de muitas coisas, então você se solta mais [...] Mudou muito, eu sempre fui muito inteligente, só que agora eu to bem mais centrada [...] Eu sempre fui muito sociável, então mudou, mas não tanto assim [...] Eu participo mais com</p>

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
	<p>certeza, eu tenho mais vontade de fazer as coisas, correr atrás, porque incentiva e tal, os professores do (nome do programa), te incentivam a fazer algo a mais [...] Continua, é continua, não tem como mudar, você aprende uma coisa e vai levando [...] A não, impossível, principalmente a anatomia eu não deixaria, o teatro é bom, mas tipo anatomia é uma prioridade porque eu quero ser médica [...].”</p>
R	<p>“Levo, o que eu leio, o que eu faço, geralmente no teatro, eu gosto de quando as pessoas vem pra peça, é bom ver pessoas te vendo, eu comentei, em artes, quando a gente tava em abstrato eu comentei, eu acho legal quando a gente sai do assunto [...] Ajuda, às vezes sim, a prestar mais atenção na aula [...] É ajudou também, eu presto mais atenção, tenho mais concentração pra fazer as coisas [...] Sim, estudar mais em casa, fazer tarefas [...] sempre revisar tudo antes de entregar, sempre rever, antes eu não fazia tanta questão, eu queria ler, conversar, brincar, é mais interessante [...] Continuum [...] Não, eu gosto muito daqui.”</p>
S	<p>“Esse ano não porque eu to nessa área de informática, mas eu acho que sim, sim [...] Acho que sim, porque tudo que eu sei eu digo pras professoras, o que eu quero saber, eu sempre tento saber coisa nova assim, coisa que eu quero aprender agora em historia que é os egípcios [...] porque no (nome do programa) eles sempre dizem que é pra gente falar o que a gente pensa, o que a gente sabe e eu falo isso sempre pros professor [...] Acho que sim, por causa que no (nome do programa) eles fazem a gente lê, lê direito assim, e uma coisa que eu gosto muito de ler [...] Acho que sim, porque antes eu não me oferecia pra fazer nada, só que eu comecei mais a participar e descobri que a gente ganha um pouco mais de nota e também acho que é uma coisa bem legal [...] mas ajudou, continua, que cada dia que eu vou eu sei mais e consigo pensar melhor.”</p>
T	<p>“Sim, às vezes. Às vezes, agora que eu to no grupo de esportes eu mostro pros meus colegas na Educação Física [...] Sim, do GTEC eu consegui passar pra aula de artes, é mais fácil, a gente mexe com bastante coisa, é que no ano passado a continua tava com uma estagiária da universidade, e daí, a gente tava aprendendo montagem e desmontagem de obras, e daí a gente fazia um monte de coisa [...]. Eu tenho mais coisa pra fazer, eu consigo [...] Daí já é mais difícil fazer no colégio, acho que sim [...] Acho que sim, agora este ano melhorou nos esportes, eu só sei jogar futebol mesmo.”</p>
U	<p>“Bom, eu mostro quando tem algum trabalho, por exemplo, a vamos pesquisar do carro da (nome de universidade) que anda sozinho, aí eu falo, isso aí é tudo sensores entendeu? De foco, de ultrassom, vários sensores, eu falo aí, e eles: é, e eu: é [...] Mudou, é aquilo que eu falei, a gente aprende muito mais, porque a mente da gente fica aberta à coisas, que acontecem, que vai acontecer [...] Isso mudou com certeza, apresentar trabalho lá na frente lá na escola, pra mim era dificuldade antes, hoje eu consigo tranquilamente [...] Consigo sim, aquilo que eu falei, trabalho que é apresentado, aí eu falo, isso aqui a gente já fez lá na robótica, o caminho que o rato faz pra entrar no buraco, eu consigo fazer a mesma coisa com um robô, eu faço coisas assim também [...] Também, aquilo que eu falei também, a gente fica, apto a tudo entendeu? Tudo que a gente, a isso aí é importante, a escrevo no caderno, guardo isso tudo, é assim [...] É eu comecei a gostar mais das coisas, amanhã tem um trabalho pra apresentar, pô beleza, eu gosto de apresentar o trabalho entendeu? [...] Continua, bastante. Por exemplo, esse negócio de, respeito ao professor, nunca respondi um professor, também nunca vou responder, porque eu gosto do professor.”</p>
	<p>“A mostro, claro, tenho que mostrar, divulgar a minha figura [...] Sim, porque assim, parece que o (nome do programa) é como se fosse a família da gente, eles nunca te desapoiam, sempre tão ali do seu lado, nunca te deixam de lado, sempre querem te</p>

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA III	REFLEXOS GERAIS
ESTUDANTES	FALAS
V	chutar pro gol [...] Sim, melhorou, antigamente eu não queria saber nada com nada, chegava na sala, ficava falando, falando o dia todo, chegava final do ano, fiquei reprovada uma vez, sempre fui uma aluna de dar muito trabalho [...] então eu vou melhorar, meu jeito, meus atos, meu jeito de falar [...] Melhorou, porque daí eu tive que focar, tive uma conversa, coloquei a mãe na consciência, pera aí, aí eu fui perceber que eu tava andando, mais pra trás do que pra frente, porque o Brasil taí, e o povo só quer andar pra trás [...] Aham, agora eu escuto mais, fico olhando, fico prestando atenção.”
W	“Às vezes quando dá pra mostrar, quando a gente leva o trabalho pra casa, de artes, quando eles trouxeram aquele professor de artes (daí você contou) [...] Sim, dá para entender melhor as coisas, talvez pela forma nova de aprender, com interação com as pessoas, atividades mais do que a sala de aula, mais conhecimentos [...] Porque eu entrei no (nome do programa), sim, porque to sempre indo, dá vontade de participar.”
X	“Não, por que tem gente que diz que não gosta [...] Sim, às vezes sim. Sim, tipo em artes, eu consigo desenhar melhor assim [...] Acho que sim, melhorou um pouco. Por causa que eu consegui aprender melhor alguma coisa, que eu aprendi, história, coisa assim, que eu me interessei, quis saber mais e falei pra professora do (nome do programa), aí eu fiquei sabendo mais [...] Banda, Karatê. Não, a banda tu ensaia, é coreografia para os instrumentos, e no (nome do programa) é coisas diferentes, assuntos diferentes.”

Quadro 16 – Reflexos gerais.

Elaborado pela pesquisadora.

Inicialmente, faz-se necessário informar que para os questionamentos que os estudantes responderam somente “sim”, as respostas foram agrupadas na análise geral desta subcategoria.

Quando questionados sobre se levam para a escola as aprendizagens desenvolvidas no Programa de Enriquecimento Extraescolar do qual participam, a maioria dos estudantes respondeu positivamente, com exceção dos estudantes F e L, que demonstraram indiferença. Eles destacaram especialmente a relação com as disciplinas que tem maior proximidade com os grupos /ou com as atividades das quais participaram, mostrando que os programas proporcionam uma ampliação de olhares sobre as possibilidades de estudo, aplicações, projetos, enfim, do que é possível buscar e fazer na(s) área(s) de seu interesse.

Este ato de “levar até a escola”, pode acabar por qualificar as aprendizagens dos demais colegas, através do compartilhar de conhecimentos e ideias diferenciados, que talvez não fossem vistos, logo podendo até instigar os estudantes

nas suas buscas e aprendizagens, como destacam os estudantes B, D, H, M, P, Q, R, T, U.

Sendo assim, cabe ressaltar que as experiências e vivências que são oportunizadas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar podem ser compartilhadas com seus colegas de classe comum e, também, com aqueles que possivelmente frequentam a sala de recursos multifuncional, podendo ampliar, transformar e trazer novos prismas para aquilo que os estudantes com AH/SD e seus colegas desenvolvem na escola comum.

A participação de estudantes com AH/SD em ações de enriquecimento extraescolar pode ampliar as contribuições relacionadas à constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar para outras pessoas na escola. Renzulli (2004) destaca que quando um estudante sente-se estimulado, instigado a desenvolver novas aprendizagens e contemplado nas suas necessidades, na maioria das vezes, ele tende a impulsionar as pessoas de seu convívio a também sentirem-se desta forma, logo, podendo trazer contribuições para que seus colegas estejam sendo mais participativos e tendo ganhos no seu desenvolvimento escolar.

Com exceção dos estudantes F e L que afirmaram não ter observado nenhuma mudança, os demais destacaram que observaram mudanças positivas no seu desenvolvimento escolar depois que iniciaram a sua participação em Programas de Enriquecimento Extraescolar. Isso possivelmente deve-se ao fato de que no momento da entrevista F estava pintando e deu pouca importância a esta pergunta, acreditando que seu desenvolvimento escolar está bom, então não percebe mudanças nesse; já L, em outro momento afirma que sempre soube que apresentava AH/SD, então por isso, talvez também não consiga fazer a diferenciação entre escola antes e depois da participação no programa.

Apareceram falas relativas à: maior segurança para expressar seus conhecimentos e opiniões na escola; facilitação na descoberta de pessoas que tenham afinidades, e assim, descobrindo companheiros e amigos na escola; qualificação das suas relações interpessoais na escola; maior abertura para conversar e buscar apoio dos professores; maior facilidade na realização das avaliações; melhor entendimento dos comportamentos de AH/SD dos estudantes pelos seus professores; qualificação das capacidades de concentração e atenção.

Ainda, evidenciou-se o reconhecimento, por parte dos estudantes participantes, que houve: aumento de seu envolvimento e sua participação nas

atividades escolares; aumento da sua autoestima; maior facilidade em buscar nas atividades/assuntos/disciplinas que não aprecia tanto, aspectos relacionados à(s) área(s) que aprecia, tornando esses mais interessantes para o estudo na escola; utilização dos conhecimentos aprendidos no programa para qualificar suas aprendizagens e demonstração dessas na escola. Maior facilidade em desenvolver pesquisas e projetos; melhor desempenho nas avaliações escolares; maior facilidade na organização da rotina de estudo e pesquisas; qualificação da habilidade de interpretação e compreensão; maior responsabilidade com as tarefas escolares e entendimento da necessidade dessas.

Os estudantes, deste estudo, ressaltaram que estas mudanças tem se efetivado, em outras palavras, poder-se-ia explicar da seguinte maneira: as estratégias de Acessibilidade Educacional, constituídas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar tem gerado e impulsionado a criação e constituição de estratégias no âmbito da escola, que ao se efetivarem acabam por proporcionar a Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD.

Muitas vezes os assuntos abordados nas atividades dos Programas de Enriquecimento Extraescolar ainda não foram vistos pelos estudantes nas escolas, como destacam os estudantes B, quando os veem na escola tem a oportunidade de rever e aprofundá-los de outras maneiras, ampliando ainda mais seu conhecimento e interesse sobre aquela(s) área(s).

Os estudantes que participam de outras atividades extracurriculares na escola afirmaram que não deixariam de participar do programa para participar dessas, isso demonstra a importância dos programas na vida desses. Apesar de se ter destacado ao longo da dissertação aspectos, principalmente voltados às aprendizagens dos estudantes com AH/SD, nas falas percebe-se que, para além da qualificação educacional, os Programas de Enriquecimento Extraescolar têm relevância sócio emocional em suas vidas.

Neste sentido, Freitas e Pérez (2012) e Guenther (2008) apontam alguns direitos dos estudantes com AH/SD, e indicam que os mesmos estão relacionados com a garantia da Acessibilidade Educacional deles, e podem ser vivenciados em espaços extra e/ou escolares. Dentre esses, destacam-se: o enriquecimento extracurricular (que geralmente acontece em espaços extraescolares); o

enriquecimento intracurricular; a aceleração²³ e o atendimento na sala de recursos multifuncional e demais estratégias que visem o currículo escolar.

Infelizmente estas possibilidades ainda não tem muita efetividade na escola. Podem ser apontados muitos motivos para isso, por exemplo, o fato de que as orientações (para serem concretizadas mais facilmente) precisam estar contidas no Projeto Pedagógico da escola. Neste contexto reafirma-se que, grande parte dos professores pouco conhecem a respeito das AH/SD, portanto dificilmente apontarão questões sobre AH/SD nos documentos legais das suas escolas.

Logo, aponta-se a necessidade de se assumir novos olhares e perspectivas sobre a Acessibilidade Educacional para pessoas com AH/SD se faz presente.

Dentre estas necessidades, a expressão das diferentes linguagens que um potencial intelectual superior pode assumir e a sua manifestação nos espaços educacionais, um dos aspectos desenvolvidos nesta investigação, considerado como primordial, e que, pelo seu destaque foi abordado separadamente no capítulo 6. Tais linguagens constituem-se em fatores subentendidos no desenvolvimento escolar dos estudantes com AH/SD, podendo ser melhor explorados em pesquisas e no cotidiano educacional de pessoas com AH/SD.

Com a finalidade de saber sobre o envolvimento e conhecimento dos professores da escola comum com os Programas de Enriquecimento Extraescolar que seus educandos com AH/SD participam, apresentam-se no Quadro 17 os resultados relativos à Categoria IV e Subcategoria II. Entende-se que estas trocas podem trazer inferências significativas, para os profissionais que atuam em ambos os espaços, dentre estas, informações sobre Acessibilidade Educacional e Inclusão escolar dos estudantes, que precisam ser compartilhadas pelos professores que atuam junto aos estudantes com AH/SD para encontrar maior efetividade:

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA II	REFLEXOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTUDANTES	FALAS
A	“Sim, eles perguntaram se eu tava com alguma dificuldade em alguma coisa e eles me auxiliaram, era em português, advérbios, provérbios [...] Não, porque continua

²³ Segundo Freitas e Pérez (2012), o termo aceleração se aplica quando um estudante é aprovado para um ano posterior ao que deveria estar cursando em função dos seus conhecimentos avançados para o ano em que se encontra.

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PATICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA II	REFLEXOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTUDANTES	FALAS
	eles não sabem.”
B	<p>“Sim, sempre, sempre a C. pergunta como que eu to no colégio, as gurias em geral perguntam como que eu to no colégio, e eu respondo e elas dizem que não é pra mim me desviar, que não é pra mim pensar em namorar [...] Sabem, eu sempre tento mostrar, eu falo eu faço um projeto da universidade com pessoas que são superdotadas, crianças especiais, até uma vez me chamaram na direção pra saber se eu tava participando [...] Olha não mudou, eles só me dizem tu que é do projeto tu devia saber, mas eu explico pra eles [...] eles entendem, me perguntam como que tá o projeto e tudo, me ajudam, sempre que eu pergunto eles falam [...] Entendem, elas até falam que eu sou espoleta, me ajudou muito porque eu sempre fui muito envergonhada, eu sempre me comuniquei bem, mas antes eu não era muito assim de conversar, eu era mais de conversar no meu canto, agora eu converso com todo mundo, eu brinco, eu faço palhaçada, tudo, eu consigo me expressar muito melhor.”</p>
C	<p>“Eles perguntam como é que eu tô na escola, eles dizem que quando precisar de ajuda é só falar com eles [...] Alguns sabem, outros não, a professora que me indicou sabe, as outras já não sei, pode ter sido a professora de ciências, eu me dou bem com todos os professores, acho que é a professora de português, porque ela participa bastante com a gente [...] É acho que sim, eu agora to entendendo um pouco melhor, porque antes eles só implicavam com a gente e no (nome do programa) eu entendi que eles só tavam querendo ensinar a gente assim, acho que eles sabem do (nome do programa) aqui no colégio, mas não se interessam muito [...] Melhorou um pouco, de eu entender eles melhor [...] Talvez, eu não sou muito de falar da musica em sala de aula, porque eles não se interessam muito, os colegas sim porque tem colega meu que são da banda, eu eu comento com eles.”</p>
D	<p>“Aram, acho que uma vez por mês, tem uma mulher que vai lá, não lembro o nome, ela vai lá pergunta, ela não pergunta só a mim, mas aos meus professores, como é que eu to, como tá meu comportamento, seu eu to aproveitando tanto a escola como o (nome do programa) [...] Olha, acho que melhorou porque eu mesma comecei a participar mais, comecei a ver que eu tinha mais potencial assim, os professores também [...] eles sabem mais ou menos o que eu faço, ficam sabendo pelas feiras e tudo [...] Olha eu acho que sim, é que é o mesmo jeito sempre, acho que elas já entendem, sabem que eu gosto de falar muito, tem vezes até que eu tomo esporro que começo a falar muito, mas elas sabem.”</p>
E	<p>“Às vezes, depende, a não sei muito bem [...] Não necessariamente, não preciso falar nada, só se eles perguntarem, daí eu falo que fiz aula blábláblá.” “Olha a relação com os professores de fora é bem melhor do que com os professores do colégio, não, por causa que eu fiz aula fora com outros professores.” “É por causa que eu não fico falando, fico no meu cantinho, eu sou da galera do fundão, depende dos professores, tem alguns professores que até deixam eu desenhar na aula porque eles sabem que eu consigo desenhar e prestar atenção ao mesmo tempo, não mudou muita coisa, metade de cada um.”</p>
F	<p>“Sim, às vezes, às vezes perguntam se tá indo tudo bem [...] Alguns sabem, outros não, porque como eu já entrei alguns anos atrás, não é tanto assim, mas como já é, já são alguns anos atrás, é, como a professora de Artes me encaminhou, vários outros né, ficaram sabendo, porque ela deve ter comentado, mas que eles sabem, eles sabem [...] Boa, continuou boa [...] Sim, principalmente a professora de artes né.”</p>

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PATICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA II	REFLEXOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTUDANTES	FALAS
G	<p>“Ahã, sim, eles me dão conselhos, o que eu falo pra eles, eles só dizem o que eu tenho que fazer [...] Sabem, a professora T. do quarto ano sabia [...] Não melhorou, por causa que continua tudo a mesma coisa, antes era uma coisa e agora que eu entrei no (nome do programa), continua a mesma coisa, porque no (nome do programa) as professoras são bem legais, mas na escola eles não dão muita bola pro que você faz [...] Sim, primeiro é que lá no (nome do programa) eu aprendi umas palavras novas, daí eles entendem melhor.”</p>
H	<p>“Sim, eles perguntam sim, como tão as minhas notas, como eu to na escola [...] Aram, eles sabem, desde a quinta série, tudo que eu faço, os professores de artes, todo mundo sabe, todos os professores [...] Não, a mesma coisa [...] Sim, mudou muito assim, o jeito de desenhar, de se comunicar assim, que que eu to me expressando, que que eu to colocando naquilo, eles me entendem, melhorou depois que eu vim pra cá.”</p>
I	<p>“[...] lembrar que eles me ajudavam sim [...] Não, eles quiseram manter em segredo tudo, pra ninguém saber, porque se não começam a cobrar em cima de mim [...] Não mudou nada [...] Não, mas de vez em quando eles dão até uma entendida [...]”</p>
J	<p>“[...] geralmente eu falo como é que eu to na escola [...] tentam auxiliar [...] Aram, sabe, aram, a pergunta como é que eu to, o que eu to fazendo, que que eu fiz, que que eu aprendi [...] Melhorou [...] Não, todo mundo é tratado do mesmo jeito. Elas entendem muito melhor, eu falo e elas ficam escutando o que eu falo [...] Acho que melhorou, eu melhorei.”</p>
K	<p>“Aram, sempre, sempre como é que tá acontecendo as coisas, como estão as notas, se tá tudo tranquilo, na escola quando acontece alguma coisa sempre a escola começa a entrar em contato aqui.” “Aram, como eu te falei teve aquele contato, mas não sei se continua, foi no começo do ano por causa da superdotação [...]” “Ai eu acho que não mudou muito, mas eu acho que eu fiquei mais livre na sala, não fica o clima mais tão pesado, pelo menos pra mim não fica o clima mais tão pesado.” “Olha, eu não sei, tá lá na escola, eles tem o meu laudo, mas eu não acho que eles se toquem tanto assim disso, porque eu acho que eu não sou a única aluna superdotada do colégio, mas sei lá né, às vezes eles entendem.”</p>
L	<p>“Normalmente, olha às vezes tipo, eu to mal, sei lá, em matemática, normalmente eles vem falar que cê não tá entendendo, no que a gente pode te ajudar [...] Não, também não conto, eu fui acostumada a não contar, porque se não o pessoal pensa se você é melhor do que eu você tem que ser melhor em tudo, pelo menos que eu sei que o superdotado não é bom em tudo, só em algumas áreas específicas [...] Não [...] Acho que sim, porque eu sou assim desde pequena, então eu não sei como é antes e depois.”</p>
M	<p>“Acho que sim, claro, jogo de memória, jogo de matemática, assim né [...] se ela não souber eu falo [...] Melhorou, a professora M. R. né, quando a minha mãe mandou eu trazer a certificação que eu era superdotado, a professora disse assim “que?”, ficou assim tipo ã, como que um piá que é ruim em português, não entendo muito bem essas coisas de superdotado [...] Com ela não, mas com a M. sim, aquela professora é exemplar [...] Acho que não, talvez sim, talvez não, porque com a professora não dá pra desenhar, também é aula de português, matemática, ciências, não pode fazer esse tipo de negócio né, talvez.”</p>

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PATICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA II	REFLEXOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTUDANTES	FALAS
N	<p>“Eles não perguntam muito, mas eles acham que eles tem duvida como que eu to na escola [...] Meus professores grande parte sabe [...] Melhorou, se vou conversar uma coisa com a minha professora de artes por exemplo, eu sei, eu consigo saber um pouco mais, pra poder conversar melhor com ela, consigo desenvolver uma conversa [...] Creio que ficou a mesma coisa, é difícil entender o aluno, é não sei realmente.”</p>
O	<p>“Sim, a M. L. por exemplo, quando eu vejo ela ela sempre pergunta assim, da família, da escola [...] Não sei se todos os professores, eu sei da parte de coordenação do colégio, por causa que quando a minha mãe foi conhecer o colégio, aí ela falou assim que eu era superdotada, falou do (nome do programa), de uma forma geral eles sabem [...] Como eu já participo a muito tempo do (nome do programa) eu não sei te dizer se tinha uma coisa pior antes [...] Acho que depende do professor, tem professores que conseguem te entender melhor, e tem outros que não conseguem entender a tua forma de pensar, eu já tive, não que eu tenha discutido com o professor, mas numa questão da prova, que eu vi a questão de uma forma e ele via de outra, daí eu falei pra minha mãe, mas como eu não consigo entender o que ele viu de errado nisso, daí eu fui atrás dele, da coordenadora e tal, e ele acabou considerando.”</p>
P	<p>“Sim, eles vão na escola, saber como estão as notas, o respeito com os professores e tudo, se você não tirar boas notas e não respeitar [...] Te estimulam, falam “continue sempre assim [...] É tranquila, a gente conversa normal, mas tem professores que a gente não tem tanto contato como com os amigos de classe, mas sempre a gente procura buscar informação [...] Sabem porque são eles que indicam a gente pra cá, então eles ficam sabendo, tipo o professor de matemática indica pra fazer, de inglês indica, aí eles sabem, aí chega o monitor e conta pros professores, cause falta [...] Sim, ei acho que eu comecei a perguntar mais pra os professores, a relação melhorou. Eles sabem que vale a pena investir numa pessoa inteligente né, eles vão, investem mais na gente, procura saber mais o porque das nossas coisas, é bem melhor.”</p>
Q	<p>“Perguntam muito, mas é muito obvio que se eu to ali é porque eu sou boa, tentam, sempre fazem isso, te dão suporte, se você tá ruim em alguma matéria eles te ajudam [...] Sabem porque foram eles que me indicaram, sabem porque você mostra nas suas notas [...] Melhorou, porque agora eles tão vendo a nossa capacidade, o nosso talento [...] Entendem nossa muito, quando você não sabe uma coisa você não vai ficar na duvida, daí eles acabam entendendo, a sua postura, o jeito de falar, de apresentar, tudo.”</p>
R	<p>“Aqui sim [...] Sabem, não faz diferença porque quando eu entrei no colégio eu já participava do (nome do programa), no outro colégio que eu tava ano passado fez diferença sim, quando eu tinha avaliação e quando eu não tinha [...] Eles tentavam entender um pouco mais [...] Nem sempre, tudo depende da situação, depende do humor às vezes [...]”</p>
S	<p>“Sim, eles perguntam e no colégio como é que tá, e eu tá bem, mas que é difícil é [...] Sabem, porque a coordenadora foi lá dá pra gente o papelzinho, perguntando quem era integrante do (nome do programa) [...] Eu acho que dessa vez eu acho que só com a professora de matemática e português que eu acho que a professora vê que é uma coisa eu entendo melhor [...] Eu acho que não, eu me expresso sempre do mesmo jeito no colégio [...]”</p>
T	<p>“Às vezes sim, às vezes eles perguntam, quando a gente tem os trabalho lá que a gente faz em grupo, eles perguntam quem tá com dificuldade, eles ajudam a gente [...] Não muito diferente [...] Sabem, daí eles perguntam o que é o (nome</p>

CATEGORIA IV	REFLEXOS DA PATICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO EXTRAESCOLAR
SUBCATEGORIA II	REFLEXOS NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
ESTUDANTES	FALAS
	do programa), quando vem aqueles bilhetes lá na sala, alguns não sabem e perguntam. Mais ou menos, alguns perguntam lá como é que é o (nome do programa), daí pra que que é [...] Não, não mudou, tá normal.”
U	“Sim, eles perguntam, eles perguntam, a pô, cê quer fazer uma aula de matemática?, uma aula de inglês? Eles perguntam assim, sim eles perguntam direto, assim, igual quando eu fui chamado pra dar aula no colégio F., o professor falou assim ó se pode vim aí, que às vezes eu te ajudo na matemática também, entendeu? É assim [...] Sempre informam, e porque eu contei também, quando eu fui pra São Paulo, as professoras perguntaram como é que foi [...] Melhorou sim, porque a nossa mente fica mais aberta as coisas, entendeu? O professor fala, a gente grava, entendeu, é melhor. É, não é aquela coisa também de deixar a turma toda, e só você, mas é aquela coisa assim é, vem cá, vamo te ajudar, tá precisando de alguma ajuda lá na robótica, como é que tá a robótica [...] Eu acho que entendem, porque quando tem um trabalho, uma coisa, eu vo lá e monto, coloco numa folha primeiro, depois fazo entendeu? Eles entendem sim.”
V	“Claro, se eu te bater aqui e te quebrar todinha, pode ter certeza que eu vou sair do judô, porque cadê a disciplina que eu ensinei pra minha atleta? [...] Sabem, todo mundo, todo mundo me apoia e dá força [...] Melhorou, eu era muito agressiva [...] antes eu só vivia brigando [...] Aram, elas falam até hoje, você mudou muito, do que você era e hoje.”
W	“Sim, eles sempre perguntam se eu to bem, se eu to mal, sempre perguntam em trabalhos e coisas [...] Sim, alguns, sim eles se interessam [...] Sim, por causa das técnicas novas de aprendizado que a gente conheceu, a aproximação, o interesse [...] Sim, por causa da orientação do (nome do programa), porque eu consigo e por causa dos professores também.”
X	“Sim, eles tão sempre perguntando como é que eu to na escola, seu eu gostei de alguma coisa de lá e queria ver mais. Sim, alguma coisa que eu não entendi, eles vão lá procuram e fazem eu entender melhor [...] Sim, porque a professora chega lá e já vai anunciando “bilhete pra galerinha do (nome do programa) [...] Não, ficou a mesma coisa, não eles nunca chegam a perguntar porque eles já tem a matéria deles daí [...] Não, eles nunca prestaram atenção em mim. Nunca cheguei a pensar, mas acho que sim.”

Quadro 17 – Reflexos nas relações interpessoais.

Elaborado pela pesquisadora.

A maioria dos estudantes afirmaram que os profissionais que atuam no Programa de Enriquecimento Extraescolar do qual participam, sempre se interessam em saber como estão na escola. Nos momentos em que passaram por alguma dificuldade escolar, independentemente da ordem aprendizagem e/ou sócio emocional: a equipe do programa procurou alternativas e/ou desenvolveu ações, atividades e orientações, para que a dificuldade fosse sanada. Isso é exemplo de constituição de Acessibilidade Educacional, uma vez que, um dos princípios desta

diz respeito à preocupação em diminuir/extinguir todos os fatores que se constituam em barreiras à plena participação e qualidade no processo de ensino aprendizagem nos diferentes espaços educacionais.

Pelo mesmo motivo colocado na Subcategoria I, da Categoria de análise IV, no Quadro 15, acredita-se que, os estudantes deste estudo como A, G, H, X, não têm muito conhecimento sobre as relações entre programas e escolas. No caso do contato e mudanças nas relações com os professores da escola, por vezes, as mudanças positivas são tão sutis ou, até mesmo, por serem processuais/demoradas, ou ainda, por haver as resistências quanto ao reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/SD, o que dificulta a visualização dessas pelos estudantes.

Por vezes, como apontam os estudantes B, C, D, E, H, J, K, N, P, U, W, as mudanças positivas nas relações interpessoais na escola, ocorrem, especialmente, quanto ao entendimento sobre a expressão das AH/SD e qualificação das aprendizagens escolares surgem pela iniciativa deles (motivados pelas aprendizagens de novos conhecimentos) bem como quando são instigadas no âmbito dos Programas de Enriquecimento Extraescolar.

Isso traz presente à reflexão sobre o envolvimento de todos na constituição da Acessibilidade Educacional na escola. A Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD, pode ser por iniciativas e criação de estratégias dos próprios estudantes e dos profissionais da escola, porque o envolvimento de ambos é essencial para que as estratégias pensadas para diminuição/extinção das possíveis barreiras encontradas estejam realmente contemplando as diferentes necessidades educacionais especiais que podem vir a apresentar ao longo do seu processo de escolarização.

Os reflexos nas relações interpessoais nem sempre é positivo, uma vez que, como também apontam os estudantes B, I, L, os professores da escola ao saberem que tem um estudante com AH/SD na sua sala de aula, por ideias equivocadas sobre isso, dentre essas, destaca-se o mito de que estes estudantes precisam ser melhores em tudo que fazem na escola, acabam por erroneamente, aumentar as cobranças acadêmicas sobre eles.

As reflexões aqui apresentadas levam a pensar sobre os questionamentos: O professor foi conhecer o programa de enriquecimento? O programa convidou o professor para envolver-se mais nas atividades do mesmo ou deu sugestões

pertinentes para o cotidiano da sala de aula? O que muda ao saber que se tem um estudante com AH/SD em uma classe?

Acredita-se que:

Ao buscar informações sobre os procedimentos indicados para os alunos de altas habilidade e métodos inovadores de ensino, eles estarão aprendendo melhores técnicas e planejando o modo de utilizar estratégias adequadas. Em consequência, estarão melhorando seu conhecimento, e isso terá reflexos em toda classe. Com efeito, a educação, de forma geral, é melhorada quando há maior qualidade na educação de uns poucos alunos. Incentivar os professores a tornarem-se mais capazes fará com que exteriorizem o melhor que têm para oferecer às crianças (SABATELLA, 2005, p. 35-36).

A fala dos estudantes D, E, F, J, K, M, P, Q, R, S, T, U, V, W, revela que os professores da escola, em geral, sabem que eles participam de um Programa de Enriquecimento Extraescolar. Logo, eles estão informados sobre isso e, poderiam ter a iniciativa de buscar conhecer mais sobre a temática das AH/SD, para poder qualificar suas contribuições com o atendimento das necessidades educacionais especiais dos estudantes, ampliando as possibilidades em prol da constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar, ou simplesmente interessando-se pelo que seus estudantes realizam, o que é feito por alguns professores, como foi evidenciado na fala dos referidos estudantes.

Sendo assim, acredita-se que, neste “simples” fato de informar as escolas e os profissionais que atuam nessas, os Programas de Enriquecimento Extraescolar já podem estar trazendo reflexos positivos para o desenvolvimento educacional dos estudantes com AH/SD, propiciando o conhecimento deles, e muitas vezes, reconhecimento nas instituições as quais frequentam.

Diferentes artigos, que abordam a formação de professores para a atuação na proposta da educação inclusiva, revelam presente na fala dos professores de classes comuns, a necessidade de existir o acompanhamento e auxílio dos profissionais da educação especial, bem como de espaços extraescolares ou acadêmicos, visando auxiliá-los na qualificação da sua atuação junto aos estudantes com necessidades educacionais específicas (MAIA–PINTO e FLEITH, 2002; METTRAU e AZEVEDO, 2010).

Nesse sentido, mais uma vez, retoma-se a importância das práticas colaborativas entre diferentes profissionais da educação, bem como diferentes espaços educacionais, para que o ato de compartilhar experiências e conhecimentos

possa proporcionar fortalecimento, segurança e qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nos mesmos (BAPTISTA, 2007; MANZINI, et al. 2006, SANTOS, 2002).

Por fim, faz-se pertinente discutir as relações entre o papel da Educação Especial e suas contribuições para a constituição da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar de estudantes com AH/SD. Uma vez que, as atividades desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar e no atendimento educacional especializado na escola para estes estudantes, são caracterizadas como ensino suplementar.

A Educação Especial sofreu modificações ao longo da sua história e, na atualidade, é entendida como uma modalidade de educação que é complementar e/ou suplementar ao ensino comum, em prol do atendimento dos estudantes com NEE (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2009).

Também, cabe ressaltar que o atendimento educacional especializado, que se configura em uma das formas de atuação da Educação Especial, é preferencialmente desenvolvido na escola, mas pode acontecer fora dela, como é o caso dos Programas de Enriquecimento Extraescolar para estudantes com AH/SD.

Rendo e Vega (2009) abordam a importância de se ampliar a abrangência dos estudos e atuação da educação especial voltados ao atendimento dos estudantes com AH/SD. Se esta modalidade existe para suprir aquilo que, por vezes, falta na educação comum, este é um “espaço” que contribui para o desenvolvimento da Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar dos estudantes.

Sendo ações, no âmbito da Educação Especial, diferenciadas das do ensino comum, estas podem impulsionar e nortear as atividades desenvolvidas nesse espaço, sendo estas pensadas com flexibilidade e realismo, para que possam ser reelaboradas ou até mesmo possam ser usadas na sua forma original na sala de aula comum. Aqui, mais um questionamento: “Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados pela escola?” (SANTOS, 2002, p. 117).

Santos (2002), ao fazer referência às ações em prol da constituição da Inclusão Escolar destaca a relevância do bom aproveitamento dos recursos disponíveis que podem contribuir com a escola. Acredita-se que os Programas de Enriquecimento Extraescolar têm muito a oferecer e compartilhar com a escola (questão já discutida no Capítulo 4).

A longa experiência constituída pelo trabalho da Educação Especial junto aos estudantes pode ser acessada, para que cada vez mais, as práticas desenvolvidas no ensino comum possam contemplar através de um ensino de qualidade aquilo que os estudantes necessitam, apreciando a multiplicidade presente nas singularidades. Neste sentido,

[...] como considerar o que há para ser mudado se desconsiderarmos o que tem sido feito? Só podemos partir para a novidade quando consideramos o que há de “velho”. Mas a novidade não pode prescindir do que foi acumulado em termos de experiências passadas. Pelo contrário; ela inova porque se origina (e se modifica a partir) do que há (SANTOS, 2002, p. 111).

A combinação e valorização das práticas realizadas nas diferentes modalidades educacionais, Educação Especial e Ensino Comum, voltadas para apreciação das diferenças imbuída em cada estudante, possivelmente tende a promover com maior eficácia e efetividade a participação dos estudantes na escola, primordialmente no processo ensino-aprendizagem:

A diferença é difícil de ser recusada, de ser negada, desvalorizada, e o especial *da* educação e o especial *na* educação que não conseguem assimilá-la, em um quadro interpretativo incluyente, reproduzem o igualitarismo essencialista em que a exclusão se perpetua. Há, então, que se mudar de quadro referencial e definir o ensino especial e regular com base no reconhecimento e valorização das diferenças, demolindo os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora (MANTOAN, 2009, p. 32).

Logo, a referida combinação, pode contribuir para a constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD. Pérez (2003) afirma que, por meio dessa combinação, não se verificaria tanta dificuldade que esses enfrentam para estarem e sentirem-se realmente incluídos na escola, uma vez que, conforme dito amiúde, muitas vezes não tem sua(s) diferença(s) reconhecida(s), e principalmente, atendidas como deveriam ser na escola.

A partir da reflexão realizada neste capítulo, nota-se que as ações dos Programas de Enriquecimento Extraescolar estão relacionadas às questões de Acessibilidade Educacional e Inclusão Escolar, uma vez que se constituem em estratégias que beneficiam a trajetória acadêmica dos estudantes com AH/SD.

É passível ainda de ser destacado que a Inclusão Escolar é promovida, garantida e mantida por meio da implementação de estratégias de Acessibilidade Educacional. Mantoan (2009) ressalta que toda a criança têm o direito de estar na

escola, ou melhor, deve frequentá-la. Portanto, espera-se que a escola seja atrativa e mantenedora da participação do estudante com AH/SD.

Defende-se, pois, que os espaços educacionais extraescolares não sejam os únicos lugares onde os estudantes com AH/SD desejam estar, mas sim se configurem como como próprio nome diz **EXTRA**²⁴, mais um lugar. Os Programas de Enriquecimento Extraescolar são algo a mais que a escola e não a substituição do ensino formal.

Neste contexto, Sabatella (2005, p. 130) traz indicações de como se deveria configurar a educação dos alunos com AH/SD na escola comum

Os superdotados/talentosos deverão cursar, como os demais alunos, a escola comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento as suas diferenças individuais, bem como sua integração escolar, utilizando o currículo e material didático existente.

Esta indicação não corresponde ao que se encontra na realidade educacional da maioria das escolas brasileiras, justificando mais uma vez a importância das ações extraescolares, que visam suprir as necessidades educacionais específicas destes alunos.

²⁴ Grifo nosso.

8 O FIM QUE É INÍCIO

Após dissertar intensa e demoradamente, escrever o “fim” apresenta-se como um desafio, uma vez que, ao ter o contato demorado e a preocupação com a observação de cada detalhe, sintetizar o que se ateve com tanta dedicação, torna-se um exercício complexo de reflexão.

Pela amplitude e riqueza dos dados, bem como pela metodologia adotada nesta dissertação, optou-se por, “mais uma vez”, organizar um quadro (Quadro 18), o último, com os principais aspectos verificados em cada tema estudado.

Cabe ressaltar que as barreiras frente à Acessibilidade Educacional não constituíram uma categoria de análise temática, foram abordadas na discussão de todas as categorias, porém, para melhor visualização é aqui, apresentada isoladamente:

CATEGORIA	PRINCIPAIS ASPECTOS ENCONTRADOS NA INVESTIGAÇÃO
Características das AH/SD	Os estudantes reconhecem-se como com AH/SD; apresentam um potencial superior em uma ou mais área(s) do conhecimento; necessidade de que os comportamentos/indicadores de AH/SD não os diferencie negativamente das demais pessoas; facilidade para aprendizagem e aprendizagem rápida, em função disso apresentam tempo “ocioso” na sala de aula; preferência pela leitura e escrita como meios de estudo; gosto pelo tempo ilimitado para contato/estudo com sua(s) área(s) de interesse; realização de atividades, invenções e/ou produções extremamente criativas; pesquisas e uso da internet; buscam cursos de aprofundamento; a participação em grupos de estudos e oficinas, e, contato com profissionais de determinada área são os principais meios que os estudantes com AH/SD procuram para estarem em contato com a(s) sua(s) área(s) de interesse; busca pela participação em diferentes espaços educacionais para realizarem atividades que contemplem suas necessidades de aperfeiçoamento e aprofundamento na sua(s) área(s) de interesse; é importante ter contato e uso de materiais diferenciados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades.
Estratégias de acessibilidade I	Atividades e/ou grupos de interesse especificamente voltados à apreciação da(s) sua(s) área(s) de interesse dos estudantes com AH/SD; contato e oportunidades de vivências em diversas áreas do conhecimento; acesso a materiais diferenciados (microscópios, substâncias químicas, tintas especiais, etc.); acesso a espaços especializados (laboratórios, oficinas de arte, espaços culturais); participação em passeios educativos periódicos; atividades mais avançadas e aprofundadas em relação às desenvolvidas no ano escolar frequentados pelos estudantes; fácil encaminhamento dos estudantes pelo programa de enriquecimento extraescolar à outras instituições educacionais que podem suprir com maior qualidade seus necessidades educacionais específicas; oportunizar a demonstração de

continua

CATEGORIA	PRINCIPAIS ASPECTOS ENCONTRADOS NA INVESTIGAÇÃO
	<p>projetos e atividades à sociedade em feiras e exposições; organização do espaço com base no favorecimento dos comportamentos/indicadores de AH/SD; proporcionar tranquilidade e liberdade para desenvolver as diferentes atividades com fluência e envolvimento não controlados; instigar e favorecer o trabalho em grupo; o principal diferencial qualificador das atividades é a mediação de profissionais com conhecimento dos comportamentos/indicadores de AH/SD e/ou com grande conhecimento na área em que atuam; estímulo à criação de projetos e pesquisas individuais/singulares; acesso à conhecimentos específicos e diferenciados daqueles que normalmente tem acesso, principalmente na escola; número reduzido de estudantes, que proporciona a atenção direcionada às necessidades educacionais específicas de forma singular; orientação vocacional.</p>
<p>Estratégias de acessibilidade II</p>	<p>Conhecer, reconhecer, instigar e incentivar a(s) expressão(s) da(s) AH/SD; liberdade para criações; valorização da linguagem em que prefere se expressar; criação de meios, recursos e estratégias favorecedores e instigantes da expressão em diferentes linguagens; proporcionar desafios frente à expressão em linguagens em que apresentam facilidade e dificuldade; buscar relação entre os conhecimentos a serem trabalhados e a(s) área(s) de interesse e expressão preferencial dos estudantes; possibilitar o trabalho em grupo; apresentações das produções, participações em feiras e concursos; criar afinidade com o estudante com AH/SD; ter proximidade com interlocutores privilegiados, sendo esses principalmente, os professores dos programas de enriquecimento extraescolar e professores/profissionais especialistas nas áreas de interesse dos estudantes e os colegas também com AH/SD.</p>
<p>Reflexos da participação em programas de enriquecimento extraescolar</p>	<p>Troca de informações entre programas e escolas para qualificação da participação, envolvimento e aprendizagens dos estudantes na escola; aproximação com os professores e atividades da escola nas disciplinas mais relacionadas à(s) sua(s) área(s) de interesse incentivado pela identificação e orientações oferecidas nos programas de enriquecimento extraescolar; aumento da valorização dos alunos com AH/SD nas escolas; os estudantes com AH/SD compartilham na escola as aprendizagens desenvolvidas no programa de enriquecimento extraescolar; ampliação de olhares sobre as possibilidades de estudo, aplicações, projetos, enfim, do que é possível buscar e fazer na(s) área(s) de seu interesse; visão de novos prismas para a aprendizagem na escola; maior segurança para expressar seus conhecimentos e opiniões na escola; qualificação das suas relações interpessoais na escola; maior abertura para conversar e buscar apoio dos professores; maior facilidade na realização das avaliações; melhor entendimento dos comportamentos de AH/SD dos estudantes pelos seus professores; qualificação das capacidades de concentração e atenção; aumento do envolvimento e participação das atividades escolares; aumento da sua autoestima; maior facilidade em buscar nas atividades/assuntos/disciplinas que não aprecia tanto, aspectos relacionados à(s) área(s) que aprecia, tornando esses mais interessantes para o estudo na escola; maior facilidade em desenvolver pesquisas e projetos; melhor desempenho nas avaliações escolares; maior facilidade na organização da rotina de estudo e pesquisas; qualificação da habilidade de interpretação e compreensão; maior responsabilidade com as tarefas escolares e entendimento da necessidade dessas; os professores das escolas buscaram conhecer mais sobre a temática das AH/SD, para poder qualificar suas contribuições com o atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes.</p>

CATEGORIA	PRINCIPAIS ASPECTOS ENCONTRADOS NA INVESTIGAÇÃO
Barreiras frente à acessibilidade educacional dos estudantes com AH/SD	Pouco conhecimento e reconhecimento dos estudantes com AH/SD nas escolas; equívocos na identificação das AH/SD (ex.: pensar que o estudante tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, quando apresenta comportamento de AH/SD); ausência de um espaço próprio para o funcionamento do programa de enriquecimento extraescolar, logo, dificultando o armazenamento e posterior visualização das produções realizadas nesse; número elevado de estudantes nas classes comuns; escassas oportunidades de vivência, experiência e expressão das AH/SD na escola; repetição presente no processo ensino/aprendizagem; tempo limitado para execução de atividades e/ou produções; restrição ao resultado esperado para determinada atividade; carência de “desafios” na aprendizagem, principalmente na escola; tempo limitado para desenvolver uma atividade; supervalorização de determinadas linguagens e expressão nessas; repreensão das expressões influenciadas pelos comportamentos/indicadores de AH/SD; carência de formação e conhecimento na área das AH/SD pelos professores; pouco espaço para reflexão e questionamentos durante as aulas na escola.

Quadro 18 – Principais aspectos encontrados na investigação.

Elaborado pela pesquisadora.

Com base neste estudo, é possível afirmar que os Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados desenvolvem estratégias de Acessibilidade Educacional voltada para estudantes com AH/SD, que contribuem significativamente para a constituição da sua Acessibilidade Educacional e acessibilidade e inclusão na escola.

O sucesso das ações, que se concretizam por meio de estratégias de Acessibilidade Educacional, depende da solidificação das parcerias em primeira ordem com as escolas de onde advêm os estudantes com AH/SD participantes dos programas. Isso porque é no espaço delas que mais facilmente se pode identificar e reconhecer tais estudantes.

Em segunda ordem está à parceria com instituições diversas que proporcionam atividades, na maioria das vezes com atuação de profissionais voluntários, para que os estudantes com AH/SD possam experimentar sua(s) área(s) de interesse com maior profundidade no conhecimento, com recursos mais especializados e pessoas que compartilham e apreciam as suas demandas educacionais.

Acredita-se que as diferentes parcerias que são buscadas para qualificar as atividades oferecidas no âmbito dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, podem também ser procuradas pelas escolas, proporcionando ações diferenciadas

do currículo comum, que podem vir a estimular os potenciais já reconhecidos, bem como aqueles que ainda serão descobertos nestas instituições.

Um, dentre tantos exemplos interessantes, é o da estudante V que se interessa pelo judô, e como a maioria das escolas não oferece este esporte para os seus educandos, ela pôde encontrar respaldo (para sua área de interesse) na participação em um Programa de Enriquecimento Extraescolar, onde há o esporte e que tem parceria com sua escola.

Também as estratégias que são possíveis e desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar podem ser em algum momento implementadas na escola, têm-se como exemplo, os passeios educativos, mesmo que talvez em número reduzido em relação à periodicidade com que acontecem nos programas.

Esta investigação possibilitou a aprendizagem a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas e da diversidade de linguagens relacionadas à expressão dessas, visualizadas na ampliação e acentuação da manifestação da expressão nos sujeitos com AH/SD.

Nesta dissertação, destacou-se como estratégia de Acessibilidade Educacional essencial, que é desenvolvida nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, e que, algumas vezes, também ganha espaço e é desenvolvida na escola, o reconhecimento, favorecimento e valorização das diferentes linguagens e suas expressões, advindas da(s) inteligência(s) mais desenvolvidas nos estudantes com AH/SD. Uma vez que esses apresentaram a necessidade educacional especial de expressarem-se, criarem, inventarem, enfim, significar sua realidade a partir da(s) sua(s) área(s) de interesse.

Neste contexto, pode-se também compreender o importante papel dos interlocutores privilegiados/ideais com os quais os estudantes com AH/SD convivem nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, que além do conhecimento profundo nas áreas de interesse, ainda tem o conhecimento sobre AH/SD e/ou um profissional da educação que o oriente a sua atuação junto desses.

É importante destacar que, ainda, melhor do que “copiar” as estratégias de acessibilidade desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, é criar nova e/ou recriar a partir das conhecidas. Isso porque, ao observar estas ideias e tentar pensar em outras ou adaptações, a chance de estarem mais coerentes e próximas da realidade de cada escola é maior, possivelmente qualificando ainda mais a implementação e efetividade dessas.

É válido ressaltar também as possibilidades de bolsas de estudos diferenciadas para os estudantes com AH/SD com condições socioeconômicas baixas, ação desenvolvida em um dos programas estudados, para que possam ter o apoio e incentivo importantes para o desenvolvimento do seu(s) potencial(is), sendo que esses poderiam nunca chegar a serem reconhecidos sem o devido apoio.

Juntamente com o incentivo à constituição educacional dos estudantes com AH/SD, verificou-se a preocupação com as questões sócio emocionais desses nos três programas estudados, sendo essas trabalhadas na convivência com o grupo, no relacionamento próximo com os professores e profissionais atuantes nos programas, e, até mesmo, por meio da oferta de atendimentos individualizados no caso do INODAP.

Assim, foi possível compreender que as ações desenvolvidas nestes espaços educacionais, para além de estimular, incentivar e favorecer as diferentes potencialidades dos estudantes com AH/SD, são voltadas à importância de se ver e trabalhar a globalidade dos seres humanos. O que se buscou com a discussão realizada sobre linguagem (verbal e as não verbais) enquanto constitutiva das pessoas.

A partir do conceito de Inclusão Escolar, é válido lembrar as estratégias e ações de Acessibilidade Educacional apresentadas e discutidas nos Capítulos 5 e 6, para afirmar que o que se espera de inclusão educacional, a partir da constituição da acessibilidade educacional, acontece nos programas de enriquecimento extraescolar estudados.

Fica também a reflexão de que, possivelmente, se forem encontradas e aplicadas estratégias de Acessibilidade Educacional, que garantam a Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD na educação básica, quando chegarem ao ensino superior, pouco necessitarão de ações afirmativas que garantam sua inclusão neste nível de ensino, pois já lhes foi garantido e tenham aprendido com isso, como constituir sua trajetória acadêmica com garantia de ensino de qualidade e atendimento às suas necessidades educacionais especiais.

A análise realizada sobre as barreiras enfrentadas pelos estudantes com AH/SD, partiu principalmente das questões 23 e 25 da entrevista semiestruturada; a questão 23 foi incluída em virtude de ter-se encontrado nas respostas dessa referências às dificuldades enfrentadas pelos Programas de Enriquecimento Extraescolar, relativa ao armazenamento das produções feitas pelos estudantes.

Ressalta-se que nas falas de cada estudante, buscou-se identificar questões relacionadas às barreiras em todas as respostas dos estudantes; procurando-se identificá-las para agir sobre elas e favorecer a constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes nos Programas de Enriquecimento Extraescolar e na Escola.

Predominantemente foram verificadas barreiras frente à Acessibilidade Educacional na Escola. Porém, ao visualizar também barreiras nos programas, cabe a consideração de que nem mesmo os espaços organizados especificamente para o atendimento de determinadas demandas são os ideais. Esta afirmação serve para lembrar que a constituição da Acessibilidade Educacional é um processo, logo exige uma observação, cuidado e aperfeiçoamento constantes, para que consigam manter e qualificar suas ações, para não deixarem de trazer contribuições realmente significativas.

Por fim, acredita-se ser importante apontar que, por tudo que foi mostrado e discutido nesta dissertação, é indiscutível a importância dos Programas de Enriquecimento Extraescolar para os estudantes com AH/SD, que, para além de atender com excelência as demandas advindas das necessidades educacionais especiais destes sujeitos, são espaços que contemplam suas necessidades sócio emocionais, onde podem sentir-se bem e se divertir, (serem felizes) como eles mesmo disseram.

Ainda, a partir da pesquisa realizada surgiram, pelo menos quatro novas perspectivas para a realização de outras investigações, o que motivou o título das considerações finais, trazendo a palavra “inícios” para esse:

- 1) Discussão voltada ao estudo detalhado da linguagem e expressão relacionada a cada uma das oito inteligências, novamente por meio da percepção de estudantes com AH/SD, estudadas na dissertação somente no viés da Acessibilidade Educacional.
- 2) Ampliação sobre a discussão das estratégias de Acessibilidade Educacional no espaço dos programas de enriquecimento extraescolar, e os seus reflexos sobre a inclusão social dos estudantes com AH/SD.
- 3) Realização de uma pesquisa participante, propondo para uma escola a implementação das estratégias de Acessibilidade Educacional identificadas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, visando conhecer como estas podem se aproximar ainda mais da escola.

- 4) Estudo sobre a relação entre exploração e busca na(s) área(s) de interesse pessoal e o uso das ferramentas disponíveis em redes sociais na internet.
- 5) Investigação sobre as implicações de se realizar um Programa de Enriquecimento Extraescolar de cunho público ou privado, fazendo aproximações e distanciamentos sobre a atuação nestas duas formas de organização institucional.
- 6) Estudo sobre as implicações e reflexos dos diferentes processos de identificação dos estudantes com AH/SD sobre a constituição da Acessibilidade Educacional destes estudantes.
- 7) Pesquisa com estudo de caso de estudantes com AH/SD, como a estudantes L desta pesquisa, que desde a educação infantil já se iniciou o seu processo de identificação e assim, desde muito cedo pode participar de um Programa de Enriquecimento Extraescolar.

Realizar esta pesquisa, que se concretizou na dissertação de mestrado, é a realização de um sonho duplo. O primeiro relativo à formação acadêmica e profissional, sendo desde o ingresso no curso de Graduação em Educação Especial, sempre foi objetivo realizar um curso de pós-graduação, sendo que o mestrado parecia algo muito difícil e distante, e hoje, se está aqui concluindo esta etapa da formação, tão importante e almejada.

O segundo sonho diz respeito ao estudo relacional entre necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/SD, Acessibilidade Educacional e linguagem, uma vez que ao longo da atuação junto dessas pessoas, sentiu-se a necessidade de buscar subsídios para refletir sobre estes aspectos, e aproximá-los de práticas possíveis.

Finaliza-se esta dissertação, com o pensamento de que se espera minimamente, o que os próprios estudantes com AH/SD contaram como sendo relevante para sua Acessibilidade Educacional: terem-se mostrado os aspectos importantes para constituição da Acessibilidade Educacional, e como as estratégias podem ter reflexos positivos também para Inclusão Escolar dos estudantes com AH/SD.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª. ed. São Paulo: EPU, 2001.

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. **Diferenças e preconceitos na escola**. SP: Sumus, 1998.

ALMEIDA, W. G. de. A política nacional de educação inclusiva: um estudo de escolas da rede municipal de Gurinhém/PB. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.2, p.673-680, set./mar. 2011.

ARMSTRONG, T. **As inteligências múltiplas na sala de aula**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AZEVEDO, S. M. L. de; METTRAU, M. B. Altas Habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Revista Psicologia: Ciência Profissão**, Brasília, v. .30. n. 1, mar. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14149893201000010000. Acesso em: 13 de janeiro de 2012.

BAHIA, S. Quadros que compõem a criatividade: uma análise do teste de Torrance. **Revista Sobredotação**, Braga/Portugal: A. N. E. I. S, v. 8, 2007, p. 91-120.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAPTISTA, C. R. Política e Educação Especial: quais interrogações e quais riscos quanto ao futuro da inclusão escolar? **Ensaios pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 55-62.

BARBOSA, M. O. et al. Acessibilidade e inclusão nos contextos do ensino superior. **CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, Vol. 4, Nº 2, 2012, Disponível em: <http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/641/664>. Acesso em: 12/12/2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.

_____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. Lei Nº 10.048 de 8 de Novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 nov. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm. Acesso: 17 jun. 2011.

_____. Lei Nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso: 17 jun. 2011.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de Setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de set. de 2001.

_____. Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 out. 2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 11 nov. 2010.

BITTELBRUNN, I. B. A. **O silêncio da Escola Pública**: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul. Ivonete Antunes Bittencourt Bittelbrunn. Campo Grande,

MS: 2003. Dissertação (mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Educação, 99p.

CAMARGO, R. G. **O que envolve o aprender? Estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem.** 2010. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

CAMARGO, R. G., DAL FORNO, L. F., FREITAS, S. N. Acessibilidade para alunos com altas habilidades/superdotação: a relevância de ações educacionais conjuntas. In: **Anais** do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do CONBRASD, IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná, 2010, p.11-19.

CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Acessibilidade educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação: compromisso da universidade e da escola. In: **Anais** do IX Seminário ANPED SUL: A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-14.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAPES. **Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.** Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 01 de março de 2012.

CHACON, M. C.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. (Org.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 15- 24.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. de S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos **Revista de Psicologia da USF.** v. 15, n.1, jan/abr. 2010, p. 93-102,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n1/10.pdf>. Acesso em: 24/03/11

CHAGAS, J. F. et al. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: Fleith, Denise de Souza (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 55-80.

CHEUNG, K. C. Uma década de ensino da teoria das inteligências múltiplas com base em escolas. In: GARDNER, H. et. al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 6, p. 80-89.

CRAMOND, B. How can we assess creativity? Na invitation to the Torrance Tests of creative Thinking. **Revista Sobredotação**, Braga/Portugal: A.N.E.I.S, v. 8, 2007, p. 45- 66, 2007.

CRUZ, C. **A Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo**: alinhavando escritos e escutas. Carly Cruz. Vitória, ES: 2007. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação: 102 p.

DELPRETTO, B. M. de L.; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, B. M. de L., GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas Habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 10).

FEDOSSE, E. **Da relação linguagem praxia: estudo neurolingüístico de um caso de afasia**. Elenir Fedosse. Campinas, SP: [s.n.], 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 153 p.

FEDOSSE, E. **Processos alternativos de significação de um poeta afásico**. Elenir Fedosse. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 319 p.

FIORIN, J. L. Sobre a natureza e as funções da linguagem - Uma leitura de "Linguagem – atividade constitutiva". In: FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (org.). **Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 9–32.

FLORES, V. do N. et al. (org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FORTES, C. C. **Contribuições do pit - programa de incentivo ao talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades**. Caroline Côrrea Fortes. Santa Maria, RS: 2008. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação: 104 p.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. In: FRANCHI, E.; FIORIN, J. L. (org.). **Linguagem: atividade constitutiva: teoria e poesia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33 – 75.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2012, 2ª Ed., revista e ampliada.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução: Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 7, p. 171-200.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica**. Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011

_____. O nascimento e a Difusão de um “Meme”. In: GARDNER, H. et. al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p.16-30.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

GERSON, K.; CARRACEDO, S. **Niños com altas capacidades a la luz de las múltiples inteligências**. 1ª ed. Buenos Aires: Magistério del Río de la Plata, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUENTHER, Z. C. **Coleção Debutante – CEDET – 15 anos. Volume 1: Referencial e Bases Teóricas**. Lavras:CEDET, 2008.

_____. **Capacidade e Talento – Um programa para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14/11/2012.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2009**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 10/04/2011.

KUNKEL, C. A Primeira Escola Baseada nas Inteligências Múltiplas no Mundo: A história da Key Learning Community. In: GARDNER, H. et. al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 24, p. 304-317.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**: Introdução Evolucionista à Psicologia - Volume I. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

MAGALHÃES, M. G. M. S. de. **Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002)**: inclusão social ou tergiversação burocrática? Marília Gonzaga Martins Souto de Magalhães. Brasília, DF: 2006. Tese (doutorado) Universidade Federal de Brasília, Instituto de Sociologia: 189 p.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 19, n. 1, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103166X2002000100007&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em 04/02/2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 29-42.

MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**. Rio Claro/SP, vol. 10, n.1, 2005, p. 31-36.

MARTINS, L de A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MELO, M. A. F. **Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades**. Marli Alves Flores Melo. Brasília, DF: 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília: 102 p.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15 n.57 Rio de Janeiro, out./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30/01/2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 19ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, L. C.; BOLSONELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

NAKANO, T. de C; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, maio/ago. 2012, p. 249-266.

NICOLOSO, C. M. F. **Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a portadores de altas habilidades: conceituação, a definição de Joseph Renzulli e sugestões de currículo**. Cláudia Maria Ferreira Nicoloso. Santa Maria, RS: 2002. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação: 100p.

NICOLOSO, C. M. F.; FREITAS, S. N. Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a portadores de altas habilidades: conceituação, currículo e sugestão de uma atividade de enriquecimento. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Santa Maria, nº 51, 2002, p. 1-26.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação**, Santa Maria, nº 22, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

PESSOA, C. L. C. O direito fundamental à acessibilidade: análise de decisão judicial que assegura sua aplicação. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 13, n. 2, jul./dez. 2012, p. 353-372.

PINTO, R. R. M. **Avaliação das Práticas Educacionais Implementadas em um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos**. Renata Rodrigues Maia-Pinto. Brasília, DF: 2002. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Mestrado em Psicologia: 135 p.

RANGNI, R. de A. **O atendimento às pessoas com altas habilidades no Estado de São Paulo**. Rosemeire de Araújo Rangni. São Paulo, SP: 2005. Dissertação (mestrado). Universidade Cidade de São Paulo, Mestrado em Educação: 161 p.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. P. R. da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 467-482, set./dez. 2011.

RENDO, A. D.; VEGA, V. **Una escuela em y para La diversidad**: el entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre: RS, n. 1 (52), ano XXVII, jan./abr., 2004, p.76-131.

_____. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In : STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.) **Conceptions of giftedness**. 2ª ed., p. 246-279, New York: Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary**. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>. Acesso em : 16/03/2012.

ROPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar, v. 1)

SABATELLA, M. L. P. Instituto para otimização da aprendizagem - uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. **Instituto para Otimização da Aprendizagem - Uma Alternativa Educacional para Alunos Superdotados e Talentosos**. Universidade Federal do Paraná, Educação, PR, 01/09/1995, Paraná, Educação, PR, 01/09/1995.

_____. **Talento e superdotação: problema ou solução**. Curitiba: IBPEX, 2005.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: **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, p.67-80.

SAINT-EXUPERY, A. de. **O Pequeno Príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. São Paulo: Agir, 48ª ed., 2005.

SALVADOR, C. C. et. al. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, M. P dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 3/4, 2002, p. 103-118.

SILVA, R. A. da; LUCKMAN, A. P.; WILBERT, J. W. Acessibilidade de AVAs para o usuário PNEE: uma visão introdutória. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v.16, n.1, jan./jun., 2011, p. 217-233.

SOUZA, C. M. de A; GITAHY, R. R. C. Acessibilidade das pessoas com deficiência física. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, 2012, p.16-29.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, nº 21, p. 7-22, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: Michael Cole [et.al.]. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **La genialidad y otros textos inéditos.** Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

ANEXO

ANEXO A – Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PROJETO DE PESQUISA

Título: ACESSIBILIDADE E PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Pesquisador: Soraia Napoleão Freitas

Versão: 1

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CAAE: 01279212.2.0000.5346

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 9193

Data da Relatoria: 19/04/2012

Apresentação do Projeto:

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD- fazem parte do público-alvo da atuação da modalidade educacional Educação Especial, que pode oferecer diferentes formas de atendimento à estas pessoas, dentre estas, o enriquecimento extra-escolar.

Ao se considerar o panorama atual da educação no Brasil, no qual o paradigma da inclusão tem sido o ponto norteador das transformações que vem acontecendo no sistema educacional, considera-se importante estudar como o referido atendimento pode contribuir para a acessibilidade educacional e inclusão escolar destes estudantes.

Neste sentido, têm-se por objetivo investigar, através da interlocução junto à em torno de 8 estudantes com altas habilidades/superdotação, que participam de três diferentes programas de enriquecimento extra-escolar, quais os aspectos relevantes da sua participação nestes para a constituição da sua acessibilidade educacional e inclusão escolar.

A presente pesquisa justifica-se, dentre outros fatores, em virtude de que a relação que se pretende realizar nesta pesquisa não foi encontrada na procura por pesquisas precedentes (CAPES, 2011), bem como não se encontra referência às pessoas com AH/SD nos documentos específicos e norteadores sobre acessibilidade no nosso país.

Quanto à metodologia, se seguirá a abordagem qualitativa da pesquisa, assume-se por procedimento metodológico, o estudo de caso e por instrumento para coleta de dados a entrevista semi-estruturada (GIL, 2010), a apreciação dos dados será feita através da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Investigar, através da interlocução junto à estudantes com altas habilidades/superdotação, que participam de programas de enriquecimento extra-escolar, quais os aspectos relevantes da sua participação nestes para a constituição da sua acessibilidade educacional e inclusão escolar.

Objetivos específicos

- Conhecer a dinâmica de funcionamento e propostas educacionais dos três programas de enriquecimento extra-escolar envolvidos na pesquisa.
- Analisar as entrevistas realizadas com os estudantes com altas habilidades/superdotação com enfoque sobre aspectos que possam estar relacionados às diferentes linguagens que as altas habilidades/superdotação podem ser expressas e as implicações disto para a sua acessibilidade educacional e inclusão escolar.
- Discutir as possíveis relações entre sensibilização dos professores quanto às diferentes linguagens que as altas habilidades/superdotação podem ser expressas e a efetivação da acessibilidade em prol da inclusão escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação.
- Compreender os reflexos das possibilidades ofertadas para expressão das diferentes linguagens das altas habilidades/superdotação nos programas de enriquecimento extra-escolar, sob a sua expressão na escola e a implicância disto na constituição da acessibilidade educacional e inclusão escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da participação no projeto estão claramente descritos do TCLE, bem como os desconfortos da participação através de entrevista semi-estruturada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto da pesquisa é relevante e está bem descrito.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Confidencialidade está bem elaborado e garante o sigilo da identidade dos participantes. Também deixa claro o destino do material coletado. O TCLE descreve os objetivos projeto, a forma da coleta de dados e riscos e benefícios da participação.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovar o projeto na nova versão

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 19 de Abril de 2012

Assinado por:

Félix Alexandre Antunes Soares

APÊNDICES

APENDICE A – Termo de Confidencialidade**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título da Pesquisa: Acessibilidade e programas de enriquecimento: caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação?

Pesquisador responsável: Prof.^a Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Centro de Educação, Programa de Pós Graduação.

Telefone para contato: (55)99060204

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados em bases de dados, através de entrevista semi-estruturada que será gravada e transcrita posteriormente.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala n° 3281 B, por um período de dois anos sob a responsabilidade da Prof.^a. Dra. Soraia Napoleão Freitas, após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 19/04/2012, com o número do CAAE 01279212.2.0000.5346

Santa Maria,..... fevereiro de 2011.

.....
Soraia Napoleão Freitas

APENDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: **ACESSIBILIDADE E PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Telefone para contato: (55)99060204

Orientadora: Prof. Dr.^a Soraia Napoleão Freitas

Pesquisadora: Renata Gomes Camargo

O(a) seu(a) filho(a) _____ está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **“ACESSIBILIDADE E PROGRAMAS DE ENRIQUECIMENTO: CAMINHO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”** que tem como objetivo _____ conhecer, através de diálogo com alunos com Altas Habilidades/Superdotação –AH/SD- que participam de programas de enriquecimento extraescolar, quais os aspectos relevantes da sua participação nestes para a constituição da sua acessibilidade e inclusão na escola. Venho então através deste documento solicitar que o(a) seu(a) filho (a) possa ser entrevistado(a), sendo que a fala dele (a) será gravada e transcrita para compor os dados da pesquisa, mantendo a sua identidade preservada.

Quanto aos riscos: A presente pesquisa não apresenta riscos, nem danos morais, porém em algum momento poderá ser considerado algum constrangimento no momento da realização das entrevistas.

Quanto aos benefícios: A presente pesquisa proporcionará o conhecimento de como a participação em programas de enriquecimento extraescolar podem contribuir para a constituição da acessibilidade e inclusão educacional dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Se você permitir, as informações coletadas serão gravadas, organizadas e discutidas para futura divulgação, sendo um compromisso da pesquisadora, além de apresentar um relatório final do estudo na Universidade Federal de Santa Maria/RS, fornecer os resultados da pesquisa aos participantes. Estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa e poderão ser divulgadas de forma anônima, pois serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria no Centro de Educação, sala nº 3281 B, por um período de dois anos, sob a responsabilidade da Prof.^a Dra. Soraia Napoleão Freitas, após este período, os dados serão destruídos.

Fica assegurado que a participação do seu(a) filho(a) no estudo é voluntária e não remunerada, bem como o seu direito de receber respostas às dúvidas do desenvolvimento da pesquisa, em qualquer fase desta. Você tem o direito de a qualquer momento retirar o seu consentimento sobre a participação do(a) o(a) seu(a) filho(a) no estudo, bem como terá sua identidade preservada.

Santa Maria,.....de..... 2012.

.....
Assinatura do sujeito da pesquisa

.....
N. identidade

.....
Assinatura da pessoa responsável pelo sujeito de pesquisa

.....
N. identidade

Santa Maria,.....de.....2012.

.....
Assinatura do responsável pela pesquisa.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de ética em Pesquisa- CEP – UFSM

APENDICE C – Roteiro à entrevista semiestruturada**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

PESQUISA: Acessibilidade e programas de enriquecimento: caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação?

ROTEIRO À ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Ano/série:

Sexo:

Data de nascimento:

Tempo de participação no programa:

- 1) O que são Altas Habilidades/Superdotação para você?
- 2) Qual (is) áreas você gosta mais?
- 3) Como, onde e o que você busca e usa para conhecer mais e fazer mais atividades nesta área?
- 4) Como você mais gosta de se expressar? Ou melhor se expressa? Comunicar-se? Por que? (gestos, falando, elementos da natureza, operações, desenho dança, esportes)
- 5) Como, o que, quais recursos você utiliza para expressar-se? (mostrar seus conhecimentos, se comunicar) (Se citar mais de uma forma, interrogar sobre a possibilidade de integrar estas)
- 6) Você consegue expressar-se desta(e) forma/jeito em diferentes atividades? Cite exemplos.
- 7) Você consegue expressar-se desta(e) forma/jeito no programa? Por quê?
- 8) Você consegue expressar-se desta(e) forma/jeito na escola? Por quê?
- 9) Quando você faz uma pesquisa, atividade, trabalho, invenção sozinho, quais são as primeiras formas de fazer e expressar/mostrar isso que lhe vem a mente?
- 10) Quando você faz uma pesquisa, atividade, trabalho, invenção, em uma área ou algo que não gosta muito, que não é tanto do seu interesse, você utiliza as mesmas formas de fazer e expressar/mostrar isso? Por quê? (fica mais agradável, mais fácil)
- 11) Você já usou mais de uma vez o mesmo elemento para fazer e mostrar uma atividade? (ex.: o mesmo traçado para desenhos diferentes)
- 12) De que forma/jeito você aprende melhor? Qual o jeito mais fácil para aprender?
- 13) Qual o(a) melhor forma/jeito de mostrar o que você aprende? (Você mais gosta)
- 14) Você prefere trabalhar sozinho ou em grupo? Por quê?
- 15) Fale sobre uma invenção, que você considera a mais criativa que já fez?
- 16) Como você começou a participar do programa de enriquecimento?

- 17) Conte sobre a sua participação neste programa de enriquecimento. Fale como é o programa, o que acontece nele.
- 18) O que você acha do espaço/ambiente do programa? O que mais gosta? Por quê?
- 19) O que você percebe de mais diferente nas atividades realizadas na escola e no programa?
- 20) Como são estas atividades? O que você faz? Quais os materiais utilizados? (Estimulam suas habilidades)
- 21) As atividades do programa oferecem o que você procura e/ou auxiliam nas suas buscas/pesquisas? Você consegue atingir os objetivos de cada atividade?
- 22) As atividades do programa deixam você com vontade de fazer outros trabalhos, pesquisas, construir alguma coisa?
- 23) O que você faz com as produções feitas no programa? (Portfólio, produto)
- 24) Você aprende com facilidade no programa? Por quê? Consegue mostrar/demonstrar o que aprendeu com facilidade?
- 25) Você aprende com facilidade na escola? Por quê? Consegue mostrar/demonstrar o que aprendeu com facilidade?
- 26) Como é a sua relação/interação com os professores do programa? Eles te entendem?
- 27) Eles perguntam, se interessam em saber como você está na escola? (Tentam auxiliar)
- 28) Como é a sua relação/interação com os professores da escola? Eles te entendem? (É diferente)
- 29) Eles sabem que você participa do programa?
- 30) Percebeu alguma diferença na relação com os professores da escola depois que iniciou sua participação no programa? Melhorou, piorou, não mudou?
- 31) Os professores da escola entendem melhor a(s) forma(s), o(s) jeito(s) que você mais gosta de se expressar depois que começou a participar do programa? Explique.
- 32) Como é a tua relação/interação com os colegas do programa e da escola? É diferente?
- 33) Você leva/mostra na escola o que aprende no programa?
- 34) A escola tem alguma relação com o programa? Algo que foi feito junto?
- 35) Depois do início da sua participação no programa, mudou alguma coisa na escola?

Expressar-se melhor?

Mostrar seus conhecimentos?

Quanto as avaliações? (trabalhos, provas)

Sua aprendizagem?

Seus relacionamentos?

Participação nas atividades escolares.

36) Os efeitos destas mudanças continuam até hoje? Explique.

37) Você participa de alguma atividade extraclasse na escola?

38) Você deixaria de participar do programa para participar desta atividade?

39) Informações adicionais