


Interlocutores privilegiados no atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: a linguagem em foco

Renata Gomes Camargo

Renata Gomes Camargo

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, SC, Brasil

E-mail: angel_schmengler@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0405-1994>

Resumo

O estudo da relação entre as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e a linguagem é o foco deste artigo, que tem por objetivo compreender a relação entre a qualificação do atendimento aos estudantes com AH/SD e a interação com interlocutor(es) privilegiado(s). As pessoas com AH/SD são consideradas como tal a partir da identificação de três traços: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Sobre a metodologia da pesquisa, afirma-se que esta teve cunho qualitativo, caráter exploratório e o instrumento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada com 24 estudantes com AH/SD. Os dados coletados foram apreciados com base na Análise de Conteúdo, por meio de duas categorias: Aprendizagem dos estudantes com AH/SD e Interlocutores privilegiados. Como principal resultado tem-se que a maioria dos estudantes participantes reconhecem a importância dos interlocutores privilegiados, que são os professores que participam do seu atendimento em Programas de Enriquecimento Extraescolar. Essas pessoas conseguem compreender e favorecer as linguagens pelas quais os participantes expressam o seu potencial. Destaca-se como conclusão, a forma como os interlocutor(es) privilegiado(s) se relacionam e interagem com os estudantes com AH/SD, que se configura uma estratégia para a constituição da acessibilidade educacional dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Acessibilidade. Linguagem; Interação.

Recebido em: 05/12/2022

Aprovado em: 17/08/2023



Abstract

Privileged interlocutors when assisting students with Giftedness: the language in focus

The study of the relationship between Giftedness and language is the focus of this article, which aims to understand the relationship between the qualification of assistance to students with Giftedness and interaction with the privileged interlocutor. Giftedness people are considered as such based on the identification of three traits: above average ability, involvement with the task and creativity. Regarding the research methodology, it is stated that it had a qualitative, exploratory nature and the instrument for data collection was the semi-structured interview, carried out with 24 giftedness students. The data collected was assessed based on Content Analysis, through the two categories: Learning of giftedness students and privileged interlocutors. The main result was that the majority of participating students recognize the importance of privileged interlocutors, which are teachers who participated in their educational service in After-School Enrichment Programs. These people are able to understand and favor the languages through which participants express their potential. As a conclusion, the way in which privileged interlocutors relate and interact with giftedness students stands out, which constitutes a strategy for establishing accessibility educational for research participants.

Keywords:

Giftedness.
Accessibility.
Language.
Interaction.

Resumen

Interlocutores privilegiados en la atención a estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação: el lenguaje en evidencia

El estudio de la relación entre Altas Capacidades/Superdotação y el lenguaje es el foco de este artículo, que tiene como objetivo comprender la relación entre la cualificación de la asistencia a estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação y la interacción con el interlocutor privilegiado. Las personas con Altas Capacidades/Superdotação son consideradas como tales a partir de la identificación de tres rasgos: capacidad superior a la media, implicación con la tarea y creatividad. La metodología de la investigación tuvo un carácter cualitativo, exploratorio y el instrumento para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, realizada a 24 estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação. Los datos recolectados fueron evaluados a partir del Análisis de Contenido, a través de dos categorías: Aprendizaje de estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação e Interlocutores privilegiados. El principal resultado es que la mayoría de los estudiantes participantes reconocen la importancia de interlocutores privilegiados, que son los docentes que participan en su educación en los Programas de Enriquecimiento Extraescolar. Estas personas son capaces de comprender y favorecer los lenguajes a través de los cuales los participantes expresan su potencial. Como conclusión, se destaca la forma en que los interlocutores privilegiados se relacionan e interactúan con los estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação, lo que constituye una estrategia para establecer la accesibilidad educativa de los participantes de la investigación.

Palabras clave:

Altas
Habilidades/Super
dotação.
Accesibilidad.
Lenguaje.
Interacción.

Considerações iniciais

Os estudantes com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) são consideradas como tal a partir da identificação de três traços: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, Reis, 2012; Renzulli, 2004). Abordar a acessibilidade e a inclusão desses estudantes implica, essencialmente, trazer para a discussão o papel das pessoas com quem eles interagem na vida.

Urquiza e Martins (2021), Maia-Pinto e Fleith (2002) e Mettrau e Azevedo (2010), por meio de investigações com professores do ensino regular, demonstraram que estes profissionais têm dificuldades para reconhecer e atender os estudantes com AH/SD e pouco consideram o traço criatividade na identificação desses sujeitos. Essa situação também foi revelada nas falas de muitos estudantes que participaram da pesquisa que embasou a escrita deste artigo.

Assim, estudar os meios para a constituição da acessibilidade educacional e inclusão escolar, que se referem à participação e ao envolvimento nos processos de aprendizagem, bem como a permanência qualificada nos espaços educacionais (Camargo, 2013), remete à reflexão e ao estudo da interação, principalmente de professores com esses estudantes, que se estabelece nas mediações realizadas nesses espaços. Essa interação perpassa diferentes aspectos que podem ser, mais ou menos enfatizados, de acordo com a proposta, estilo de ensino e características dos professores, que devem investigar quais são as melhores abordagens e caminhos para o estabelecimento da interação educacional (Salvador, 2008).

Vigotski (2007) e Vigotskii (2006) abordam a relevância da mediação para efetividade das internalizações, ou seja, das aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, sabe-se que o professor é o principal agente 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), nos espaços educacionais.

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 professores e educandos, e educandos e colegas. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2007, p. 58), a aprendizagem é um processo interpessoal,

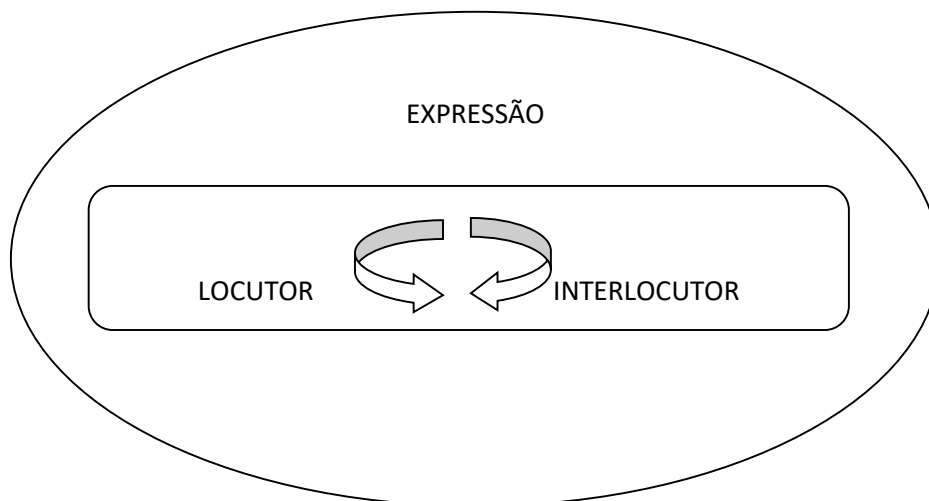
transformado em um processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção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

Considerando os comportamentos e as características dos estudantes com AH/SD, é imprescindível que o professor adote uma postura sensível às manifestações deles, nas diferentes esferas do conhecimento. Entende-se que essa 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 das suas potencialidades, consegue proporcionar espaços alternativos para isso.

Bakhtin (2010), Vigotski (2007) e Vigotskii (2006) dedicaram-se com maior ênfase ao estudo da linguagem verbal, que envolve a expressão e compreensão oral e escrita. Acredita-se que a explicação do funcionamento da linguagem verbal, proposta por Bakhtin (2010), pode auxiliar na visualização das interações baseadas em linguagens não verbais, que compreendem signos não verbais, por exemplo, desenhos e confecção de objetos. Tal funcionamento está representado na Figura 1:

Figura 1: Configuração da expressão.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em Bakhtin (2010).

A enunciação¹ envolve interlocutores; implica a presença de um locutor (aquele que inicia a interação) e o interlocutor (alvo para o qual o locutor direciona o que quer expressar). A situação de interação não é unidirecional. Locutor e interlocutor estão em constante troca e dependência, estabelecendo-se, então, um movimento cíclico de expressão e compreensão representado pelas flechas que compõem a Figura 1. Nesse contexto, acredita-se que os estudantes com AH/SD podem ter o professor, como interlocutor privilegiado, já que ele tem a função de mediar e orientar a aprendizagem de conteúdos da cultura da qual ambos pertencem.

O conceito de interlocutor privilegiado de Fedosse (2008, 2000) tem similaridade com o conceito de interlocutor ideal de Bakhtin (2010). Os interlocutores privilegiados são 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 (Fedosse, 2000).

Assim, neste artigo destaca-se a importância de se investigar a interação estabelecida pelos estudantes com AH/SD e seus professores e colegas para a qualificação da aprendizagem, uma vez que:

¹ Na linguística da enunciação, que para Bakhtin (2010), significa tanto o ato de enunciar em palavras, quanto o que resulta desse; em outras palavras, o tratamento do enunciado corresponde à enunciação.

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 é o que determina 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).

O objetivo proposto para este artigo é compreender a relação entre a qualificação do atendimento aos estudantes com AH/SD proporcionada pela interação com interlocutore(s) privilegiado(s). Este estudo aborda as estratégias de acessibilidade educacional e inclusão escolar voltadas principalmente à observação e à contemplação do professor, sobre as características de aprendizagem e necessidades dos estudantes.

Método

A investigação que propiciou o conteúdo para a escrita deste artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Santa Maria, sob o protocolo CAAE 01279212.2.0000.5346. O método foi embasado na abordagem qualitativa da pesquisa (Gil, 2010) e o estudo teve caráter exploratório.

O instrumento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2010), esse tipo de entrevista se estrutura como uma lista de questões ou tópicos, que tem a função de guiar uma conversa entre entrevistador e entrevistado. As questões contidas na entrevista aqui elaborada abordavam o entendimento a respeito dos comportamentos e características de estudantes com AH/SD e o atendimento educacional frente às potencialidades e dificuldades dessas pessoas.

Foram entrevistados 24 estudantes com AH/SD, sendo 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, nomeados nos resultados por letras do alfabeto, que frequentavam três Programas de Enriquecimento Extraescolar, em diferentes estados brasileiros, a saber, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo, sendo oito estudantes de cada programa. Por Programa de Enriquecimento Extraescolar entende-se o tipo de enriquecimento educacional, no qual se oferece aos estudantes experiências diversas do currículo regular, em espaço, horário e/ou organização e/ou atividades fora da escola. Esse enriquecimento é oferecido, na maioria das vezes, por professores que atuam nesses espaços, e no caso dos programas estudados nesta pesquisa, majoritariamente por professores.

A classificação dos dados foi feita com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), teoria que fundamentou a categorização dos dados. As entrevistas foram gravadas no formato de áudio e transcritas integralmente pela pesquisadora.

Após a leitura e releitura do material que continha as falas dos estudantes, de acordo com o objetivo deste estudo, foram identificadas duas categorias de análise: Aprendizagem dos estudantes com AH/SD e Interlocutores privilegiados. A discussão dos dados foi realizada com base na sistematização em quadros,

reconhecimento e estudo dos trechos das entrevistas de cada estudante, que se relacionavam às duas categorias de análise.

Resultados e discussão

Inicialmente, será abordada a diversidade das características de aprendizagem dos estudantes com AH/SD que participaram da pesquisa, uma vez que se tem na aprendizagem o foco principal de observação da interferência dos interlocutores envolvidos no atendimento desses estudantes. Segue o Quadro 1 e a posterior reflexão relativa à categoria Aprendizagem dos estudantes com AH/SD:

Quadro 1 – Aprendizagem dos estudantes com AH/SD.

CATEGORIA	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 colorindo 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 sozinho, 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 <i>youtube</i> 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.”

CATEGORIA	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
I	“Oralmente [...] Oralmente, também, não tem que ficar escrevendo, é muito mais fácil [...] Sozinha, 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 [...].”
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 tô gostando bastante de geografia e de história, 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 [...] Sozinha, eu não suporto trabalho em grupo, tipo um quer uma coisa, outro quer outra coisa, se eu quero fazer aquele negócio, 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, sozinha 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 [...].”
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 sozinha sente falta de alguma coisa [...].”
	“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

CATEGORIA	APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AH/SD
ESTUDANTES	FALAS
S	história, inglês eu acho que é uma matéria fácil, 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 história também eu acho uma coisa interessante, o passado assim [...] Quando a professora tá falando assim [...] e ela diz que eu tô interessado quando eu fico olhando pra ela, que ela tá falando e eu tô prestando atenção, daí é desse jeito que eu mostro que tô 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, às 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 têm duas coisas, as coisas que tu entende e mais da outra pessoa [...].”

Fonte: Elaborado pela autora com base em Camargo (2013).

A leitura e o diálogo sobressaíram-se como meios mais eficazes de aprendizagem. Isso demonstra a importância da linguagem verbal, escolhida como forma privilegiada de mediação e interação com o conhecimento. Essa percepção, já destacada tanto por Vigotski (2007) e Vigostkii (2006), quanto por Bakhtin (2010), foi identificada como estratégia primordial nas características de aprendizagem dos estudantes entrevistados. A linguagem verbal pode intermediar a mobilização das diferentes inteligências e auxiliar os estudantes com AH/SD a organizarem e realizarem buscas na(s) sua(s) área(s) de interesse. Como aponta o estudante F (Quadro 1), a linguagem verbal permite facilitar o entendimento das outras pessoas sobre o que eles fizeram e isso interfere, diretamente, nas suas aprendizagens.

Em contrapartida, é válido destacar o que foi afirmado nas falas dos estudantes D, E, K, M, P, Q, T e X (Quadro 1). Eles acreditam que a aprendizagem é melhor demonstrada por meio de signos não verbais, como desenhos, maquetes, fotos e músicas, que se relacionam, prioritariamente, com as inteligências cinestésico-corporal e/ou espacial e/ou musical, descritas em Gardner (2011, 2010). Assim, os professores que, muitas vezes, são os principais interlocutores privilegiados dos estudantes com AH/SD precisam buscar estratégias que contemplem as características de aprendizagem e necessidades educacionais

individuais (Urquiza, Martins, 2021; Lima, Moreira, 2018). Características essas que se relacionam mais com a linguagem verbal ou com linguagens não-verbais, a depender da(s) área(s) de interesse de cada um.

Nove estudantes preferem fazer trabalhos em grupo. Esse dado também foi encontrado por Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020), pois nessa modalidade eles podem buscar na outra pessoa aquilo que é complementar e/ou suplementar à sua aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se o entendimento de Vigotski (2007) sobre as relações interpessoais serem essenciais para a aprendizagem. A afinidade também é ressaltada como fator que define a escolha pela realização do trabalho em grupo ou de forma individual. Esse também é um aspecto a ser esse apontado para caracterizar os interlocutores tidos como privilegiados (Fedosse, 2000, 2008).

Porém, especialmente devido à característica do perfeccionismo, muito frequente nas pessoas com AH/SD, alguns estudantes manifestaram preferir realizar trabalhos sozinhos, do seu jeito, como alegado pelos estudantes H e S (Quadro 1). Isso também pode ocorrer em virtude do comportamento de envolvimento desses estudantes com a tarefa, que pode ser favorecido quando estão trabalhando isolados, já que pouco ou inexistem interferências.

Outra questão interessante na análise da categoria definida como Aprendizagem dos estudantes com AH/SD é a referência de aprendizagem que estudantes como o H trazem, relacionando-a em primeira ordem com a sua(s) área(s) de interesse. Isso desperta a reflexão de que o que mais importa aprender é aquilo que se conecta com a(s) área(s) de interesse individual. Sendo assim, também os meios e formas mais instigantes e significativos da sua aprendizagem, são aqueles mais próximos dessas áreas. O estudante H, por exemplo, cita livros e materiais de pintura, alusivos à linguagem verbal e não-verbal, respectivamente. Os estudantes P e N demonstram em suas falas (Quadro 1) terem características do tipo de superdotação acadêmica, destacando o desempenho em diferentes atividades das disciplinas escolares como aspecto primordial na demonstração das suas aprendizagens (Urquiza, Martins, 2021; Renzulli, Reis, 2012; Renzulli, 2005, 2004).

A partir da discussão apresentada a respeito dos dados desta investigação acredita-se que, identificar, reconhecer e contemplar as características de aprendizagem, com destaque para as diferentes linguagens acessadas, via área(s) de interesse, que por sua vez, geram diferentes formas de expressão do potencial intelectual dos estudantes com AH/SD (Camargo, 2020; Camargo, 2013), constituem-se estratégias de acessibilidade educacional que podem promover a inclusão escolar. Com base nesta discussão, pode-se pensar a respeito das interações e das relações interpessoais nos Programas de Enriquecimento Extraescolar que podem oportunizar essas estratégias. Para fundamentar esta argumentação apresenta-se, no Quadro 2, os dados sistematizados na categoria de análise Interlocutores privilegiados:

Quadro 2 – Interlocutores privilegiados

CATEGORIA	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.”
E	“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 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 tô falando, por exemplo, o que eu tô achando da tela eles entendem, o que eu tô 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.”
	“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 tô falando baixinho, aí vem um dedo duro

CATEGORIA	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
I	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 entender, 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 à 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 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.”
L	“Normalmente me tratam como uma pessoa normal, porque eu sou uma pessoa normal, não tenho nenhum superpoderes, não tenho sei lá, lama 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.”
M	“Acho que sim, porque faz tempo eu vim aqui [...] É, a única professora que me entendeu mesmo é a que eu tô 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.”
N	“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 dúvida não é a mesma que de todo mundo, então pode ser diferente [...] É, os do centro podem ter mesma dúvida que eu e a gente pode se ajudar, na escola, um pode ter dúvida, o outro pode ter mais dúvida, mas na hora não tem muita ajuda.”
O	“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, 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.”

CATEGORIA	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
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 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 tô 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 específica, eles sabem de várias 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 tá 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 tô 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>
T	<p>“Alguns sim, outros não muito, tem uns que tipo não me aguentam, porque eu 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.”</p>

CATEGORIA	INTERLOCUTORES PRIVILEGIADOS
ESTUDANTES	FALAS
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 vê, 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.”

Fonte: Elaborado pela autora com base em Camargo (2013).

A relação entre os professores que atuam nos Programas de Enriquecimento Extraescolar com os estudantes com AH/SD é tão próxima que, por vezes, ultrapassa o espaço e o tempo em que eles convivem. Muitos referiram que os professores são seus amigos, como o estudante N. Estudos mostram que as pessoas com AH/SD destacam a importância dos amigos nas suas vidas (Mendonça, Rodrigues, Capellini, 2020; Camargo, Freitas, 2013), por se sentirem compreendidos e acolhidos por eles nas interações que se estabelecem, como foi percebido também nesta investigação com aqueles identificados como interlocutores privilegiados.

O estreitamento das relações presentes nos processos de interação e mediação da aprendizagem nos programas foi visto por todos os estudantes que participaram da pesquisa como muito salutar ao desenvolvimento do seu potencial expresso em diferentes linguagens. Esse dado também foi ressaltado por Costa, Bianchi e Oliveira (2022). Estando próximos e sendo sensíveis, em virtude do conhecimento e da experiência com AH/SD, o que os caracteriza como interlocutores privilegiados (Fedosse, 2008, 2000),

professores podem, mais facilmente, desenvolver estratégias que promovam a acessibilidade educacional nesses espaços, conforme ressaltaram as falas dos estudantes C, O e S (Quadro 2).

Sentimentos de troca, respeito, valorização e incentivo são norteadores dessa atuação, bem como estimuladores da confiança dos estudantes no seu interlocutor imediato (Costa, Bianchi, Oliveira, 2022). Tais sentimentos foram expressos nas falas de 21 dos estudantes participantes da pesquisa, com destaque para a menção à palavra “entendimento”. Isso afirma que os professores dos programas de enriquecimento extraescolar os compreendem, evidenciando o estabelecimento entre eles do movimento cíclico da interação (Bakhtin, 2010), demonstrado na Figura 1, e caracterizando-os como interlocutores privilegiados pela predisposição positiva à essa compreensão.

Esses professores inspiram e deixam os estudantes seguros para se expressarem sem receios e desenvolverem suas aprendizagens a partir desta expressão, independentemente da linguagem que esteja utilizando: verbal, não verbal ou ambas (Camargo, 2020; Camargo 2013). Quando o professor e o estudante compartilham experiências durante a mediação da aprendizagem, sentem-se valorizados um pelo outro (Vigotski, 2007; Vigotskii, 2006). Como o apontado nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados, possivelmente a amplitude, a profundidade e o interesse pelos conhecimentos trabalhados e expressões são maximizados, qualificando suas aprendizagens.

Em contrapartida, se existe uma repreensão às expressões, geralmente não se observam ganhos significativos, inclusive o esforço em controlá-las, por vezes é ineficaz. Armstrong (2013) traz o exemplo de uma situação de sala de aula, em que uma professora repreende as expressões dos estudantes de uma turma durante a sua fala. Esses estudantes, por um tempo, deixavam de se expressar. Situações dessa natureza, infelizmente, são vivenciadas pelos estudantes com AH/SD nas escolas, como consta nos relatos dos estudantes I, K e V, no Quadro 2. Reverberam indagações como: se a professora pudesse ter uma escuta, mesmo que breve, às expressões, o que poderia ter sido aproveitado disso? Ao identificar um estudante com AH/SD na turma, o que a expressão dele(a), talvez extremamente criativa, ao ser compartilhada, poderia proporcionar para ele mesmo e para os demais?

Esta situação se repete em desenhos escondidos no meio de cadernos, em pesquisas e composições musicais não compartilhadas. São reflexões sobre as expressões que permanecem confidenciais, manifestadas em diferentes linguagens que, por vezes, jamais serão conhecidas pelos professores (Camargo, 2020; Camargo, 2013). Nesse sentido, Vieira (2003) aponta como muito importante para a reavaliação da atuação docente, que os professores visualizem sua prática e busquem aquilo que é necessário para qualificar suas interações e mediações, visando à inclusão escolar dos estudantes com AH/SD.

Assim, não basta conhecer os estudantes. Eles necessitam ser reconhecidos. Segundo Renzulli (2005), quando o professor identifica na sala de aula estudantes com AH/SD, ele proporciona o aumento das chances desses estudantes desenvolverem suas habilidades de pensamento criativo de forma mais

completa, ou seja, de aprimorarem ideias e produtos. As interações com os profissionais dos programas, que tenham formação inicial de professor ou que atuem como educadores e mediadores das aprendizagens nesses espaços, são favorecidas pelo conhecimento que eles têm acerca da temática das AH/SD, entendido como um dos aspectos que definem o interlocutor privilegiado (Fedosse, 2000). Isso possibilita que, como os próprios estudantes afirmaram (Quadro 2), que eles entendam, com maior facilidade, os seus comportamentos e expressões, contribuindo, assim, para a qualidade das aprendizagens.

Conseqüentemente, esses profissionais estão mais preparados para contribuir com as demandas e necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, bem como conseguem planejar e mediar as situações de ensino-aprendizagem considerando os traços e as características desses sujeitos, qualificando as aprendizagens e favorecendo o desenvolvimento do seu potencial. Assim, os professores que atuam nos Programas de Enriquecimento Extraescolar tornam-se/são interlocutores privilegiados.

Quanto aos professores das escolas regulares, verificou-se nas falas de alguns estudantes, especialmente naqueles que têm sua AH/SD mais relacionada com a inteligência interpessoal (Gardner, 2011, 2010), que eles conseguem ter boa relação e/ou interação com os professores e repetem isso com os colegas. Essa perspectiva já foi destacada também por Camargo (2020). Essa boa relação/interação ainda acontece, especialmente com aqueles professores que atuam em disciplinas relacionadas à(s) área(s) de interesse desses estudantes. Isso possibilita a percepção de que eles se destacam nas atividades desenvolvidas na disciplina sob a responsabilidade desse professor que, por vezes, valoriza esse potencial.

Porém, a constituição das interações e relações interpessoais com os professores da escola regular nos dados que embasaram a escrita deste artigo, em geral, mostrou-se uma barreira frente à constituição da acessibilidade educacional e a inclusão escolar. Aspecto esse da mesma forma ressaltado por Costa, Bianchi e Oliveira (2022). Esse posicionamento, porém, é contrário ao que recomendam Alencar e Fleith (2003), autoras que ressaltam o apoio à expressão da criatividade dos estudantes com AH/SD. Dentre os fatores apontados pelos estudantes participantes desta pesquisa, que ratificam a afirmação de Alencar e Fleith (2003), têm-se: o grande número de estudantes e demandas que os professores precisam atender o que dificulta que eles possam dar a atenção devida às singularidades dos seus educandos; a carência de conhecimento e formação na área das AH/SD que prejudica a criação e a implementação de estratégias de acessibilidade educacional na escola, por exemplo, relativas à rapidez na aprendizagem; pouco envolvimento, apreciação e valorização das atividades desenvolvidas pelos estudantes com AH/SD; pouca abertura para os estudantes perguntarem algo.

A diferenciação do potencial dos estudantes com AH/SD, a partir das inteligências múltiplas pelas quais podem ser identificados (Gardner, 2011, 2010; Armstrong, 2001) traz implicações para a sistematização da mediação do professor (Vigostskii, 2006), uma vez que as diferenças individuais indicam a variabilidade de estratégias de ensino que fazem parte das estratégias de acessibilidade educacional. Nesse

sentido, Armstrong (2001, p. 73) apresenta 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 às experiências relacionadas a uma ampla gama de áreas do conhecimento e de expressões. De acordo com Costa, Bianchi e Oliveira (2022) e Renzulli (2005), essas experiências são necessárias ao desenvolvimento dos estudantes com AH/SD. Logo, os diferentes professores que atuam nesses espaços educacionais devem organizar seus planejamentos de forma a contemplarem a diversidade dos estudantes com AH/SD. Isso pode 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.

Assim, 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 valorizem a expressão e a compreensão dos estudantes (Alencar, Fleith, 2003), nas diferentes linguagens relacionadas às inteligências múltiplas (Camargo, 2020, 2013). Com base neste estudo, verificou-se que isso acontece nos Programas de Enriquecimento Extraescolar. Porém, com o olhar voltado para a organização e as regras presentes nas escolas, compreendeu-se, a partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa que, refletir e efetivar estas condições torna-se um desafio para o professor que atua nesse espaço. É um desafio, pois implica cumprir aquilo que é esperado do seu trabalho, que está enquadrado em normas de tempo e objetivos a serem atingidos, combinado com o espaço e as oportunidades que proporcionem aos estudantes se expressarem em diferentes linguagens, fazendo da atividade meio de desenvolvimento das aprendizagens deles.

Os professores que trabalham em Programas de Enriquecimento Extraescolar geralmente têm maior liberdade para atuação. Mas, para instigar e dar o espaço necessário às diferentes preferências de expressão dos estudantes com AH/SD, o tempo de atuação deles pode ser relativamente curto e isso também pode gerar dificuldades na apreciação das expressões.

Por fim, aborda-se, ainda, a oportunidade de estar com os pares o que é essencial na constituição da acessibilidade educacional dos estudantes com AH/SD. Como informaram, no Quadro 2, os estudantes ao se verem nos colegas do programa de enriquecimento extraescolar, podem se entender melhor e, mais

facilmente, buscarem juntos, alternativas para diminuir/extinguir as dificuldades que possam surgir relacionadas às suas AH/SD.

Segundo Camargo e Freitas (2013), Sabatella e Cupertino (2007) e Gerson e Carracedo (2007), Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020), conviver com os pares intelectuais, no caso deste artigo, dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, proporciona aos estudantes com AH/SD, vivenciarem nessa interação, desafios de mesmo patamar do seu potencial, bem como aprender sobre si mesmos, pelas características comuns que percebem em seus colegas. Isso se torna relevante também para a significação do mundo para essas pessoas, por meio da(s) linguagem(s) pelas quais preferem se expressar. Sendo assim, os colegas dos programas também são entendidos como interlocutores privilegiados. 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, 18 dos estudantes afirmaram, também no Quadro 2, que possuem amigos na escola e têm bom relacionamento com eles, porém, muitas vezes sentem-se mais próximos dos colegas do Programa de Enriquecimento Extraescolar. Isso pode ser decorrente dos comportamentos e interesses dos colegas do Programa serem mais próximos, especialmente quanto ao contato e vivência nas áreas do conhecimento com as quais trabalham nesse espaço educacional.

Considerações finais

Após apresentar a discussão sobre a importância dos interlocutores privilegiados frente ao favorecimento e valorização das expressões da(s) AH/SD dos estudantes participantes da pesquisa, finaliza-se este artigo com a ponderação de que o processo de implementação de uma educação mais inclusiva ainda exige transformações profundas no sistema educacional. Com base nos dados apresentados e analisados neste artigo, é possível afirmar que o conhecimento sobre o trabalho realizado em Programas de Enriquecimento Extraescolar pode contribuir significativamente para o trabalho realizado nas escolas regulares. Dentre outros aspectos, a contribuição pode ser no sentido de que professores que ainda não o são possam se tornar interlocutores privilegiados dos estudantes com AH/SD.

Neste sentido, sabe-se que, certamente, as mudanças referentes às interações e relações interpessoais com os professores e com os colegas, e a participação efetiva em sala de aula, é um desafio a ser vencido gradativamente, no que tange aos estudantes com AH/SD, especialmente quanto à expressão na escola, como forma de constituição da sua acessibilidade educacional e inclusão escolar. Porém, os depoimentos dos próprios estudantes trazidos neste trabalho indicam os caminhos e possibilidades para o cumprimento desse desafio.

Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- ARMSTRONG, Thomas. *As inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail . *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.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMARGO, Renata Gomes. Altas habilidades/superdotação inteligências múltiplas e linguagem: qual a sua relação? IN: *Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial*, 7(1), 53–70, 2020.
- CAMARGO, Renata Gomes. *Estratégias de acessibilidade educacional para e por estudantes com altas habilidades/superdotação*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2013, 210 p.
- CAMARGO, Renata Gomes.; FREITAS, Soraia Napoleão. Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)*, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013.
- COSTA, Maira Maria da.; BIANCHI, Alessandra Sant’Anna; OLIVEIRA, Márcia Melo de Oliveira. Crianças com altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.28, e0121, p.71-88, 2022.
- FEDOSSE, Elenir. *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, Elenir. *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.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: la teoria em la práctica*. Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- GARDNER, Howard. 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.
- GERSON, Karen; CARRACEDO, Sandra. *Niños com altas capacidades a la luz de las múltiples inteligências*. 1ª ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. O professor frente à identificação do estudante com Altas Habilidades/Superdotação na universidade. In: VIRGOLIM, Angela (org.). *Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018. p.271-286.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues ; FLEITH, Denise de Souza. 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.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e são vistos por seus pais e professores. *Educar em Revista*, [S.l.], jul. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/71530>. Acesso em: 06 set. 2023.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. 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.

RENZULLI, Joseph Salvatore. 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.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (Org.) *Conceptions of giftedness*. 2ª ed., p. 246-279, New York: Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, Joseph Salvatore.; REIS, Sally. *The Schoolwide Enrichment Model Executive Summary*. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>. Acesso em : 16/03/2012.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução*. Curitiba: IBPEX, 2005.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: CUPERTINO, Christina Menna Barreto. *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.

SALVADOR, César Coll. et. al. *Psicologia do ensino*. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

URQUIZA, Jeanny Monteiro; MARTINS, Bárbara Amaral. Concepções sobre altas habilidades/superdotação: reflexões com base na discursividade docente. *APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação*. Vitória da Conquista. Ano XV n. 26 p. 140-159 Jul./Dez. 2021.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, nº 21, p. 7-22, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *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.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.