

Neste artigo, estou interessada em apresentar e discutir o processo de construção do Projeto Altas Habilidades, proposto pelo Programa de Educação Continuada da Pró-Reitoria de Extensão - PROEx, da Universidade Católica de Brasília - UCB, como uma tecnologia social, a partir de uma reflexão sobre a definição adotada para edição desta revista:

Tecnologias sociais são produtos, métodos, técnicas desenvolvidas para solucionar questões relativas à água, saúde, energia, educação, renda, alimentação, habitação e meio ambiente. Suas principais características são a efetividade na resolução de problemas sociais, baixo custo e facilidade de implantação e reprodução. (Fundação Banco do Brasil)

Novos rumos da educação de superdotados na universidade

Fabiola Gomide Baquero Carvalho*

Trata-se de um projeto educacional que visa a uma inserção, mesmo que parcial, de alunos carentes que apresentam atitudes e comportamentos superiores ao padrão, aos Programas de Extensão e Graduação da UCB. Nesse sentido, podemos pensar que buscamos formas próprias de trabalhar com esses jovens, por meio das chamadas tecnologias sociais, no sentido mais amplo de *tekné*. Por outro lado, fica complicado tomarmos como características principais o baixo custo e a facilidade de implementação e reprodução, dada a especificidade da educação que deve ser

construída para e com esse alunado, e do ideal de uma Universidade em Extensão que tem como missão:

Atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.

Este projeto teve início quando, em novembro de 2001, um grupo de professores da Sala de Recursos de Taguatinga, da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEE - DF, procurou a Universidade Católica de Brasília para que ela colaborasse na formação dos alunos que apresentam comportamentos e atitudes superiores ao padrão considerado normal. Essas crianças e adolescentes, quase sempre, constituem um problema para a família, para a escola, para a comunidade. O que fazer com elas? Como conduzir a sua formação? Tínhamos um desafio pela frente.

O Programa de Educação Continuada da PROEx "topou" esse desafio e, de forma assistemática, começamos a atender esses alunos. Digo de forma assistemática porque, até então, não sabíamos como esses alunos iriam responder às exigências do Programa e nem como a Universidade iria corresponder às expectativas desses alunos. O que fazer com eles? Onde inseri-los? Como proceder? Quem são eles?

Inicialmente chegaram oito alunos já diagnosticados pela Equipe de Diagnóstico da SEE - DF e classificados segundo as áreas de talento propostas pela Secretaria de Educação Especial - SEE/MEC que explicitaremos a seguir. Os alunos chegavam, portanto, com as áreas de talento já definidas e, curiosamente, com um discurso pronto sobre eles mesmos, que será analisado posteriormente neste artigo. Por meio dessas definições e de conversas com os pais e com os alunos é que fomos alocando-os nos programas de extensão e/ou de graduação da Universidade.

Segundo as diretrizes do SEE/MEC (1995), seis áreas gerais de habilidades são delineadas para caracterizar esse aluno:

* Prof^ª Mestre Coordenadora do Programa de Educação Continuada

São consideradas crianças portadoras de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- Capacidade intelectual;
- Aptidão acadêmica ou específica;
- Pensamento criador ou produtivo;
- Capacidade de liderança;
- Talento especial para artes visuais, artes dramáticas e musicais;
- Capacidade psicomotora.

Essas diretrizes coincidem com a definição do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, segundo Alencar e Fleith (2001). Para este artigo e para o desenvolvimento do Projeto estamos utilizando essas diretrizes para nortear a nossa atuação junto aos alunos superdotados e a nossa escrita. Embora não neguemos a necessidade de aprofundarmos questões relacionadas a essas definições e diretrizes, não o faremos neste momento pela própria limitação deste artigo.

A escolha do nome deste Projeto acabou sendo influenciada pelas diretrizes da Secretaria de Educação Especial que, em 1995, sugeriu o uso do termo “aluno portador de altas habilidades, em vez de aluno superdotado, para definir essas crianças e adolescentes. Sabemos, contudo, que, posteriormente, teremos de aprofundar questões relacionadas à definição do termo alunos de altas habilidades, pois são questões que devem ser discutidas de forma mais consistente e abrangente, pois essas habilidades não podem ser pensadas apenas tecnicamente.

Na primeira etapa de construção deste projeto, trabalhamos com treze alunos, com idades variando entre os 15 e 18 anos, já que cinco vieram juntar-se aos oito iniciais, trabalhando a partir do diagnóstico já feito. Assim, quatro desses alunos com habilidades na área artística participaram do Projeto Casa da Mão e desenvolveram diversas atividades em

conjunto com os alunos de graduação: criaram as capas para as apostilas dos cursos do Programa de Educação Profissional; participaram de concursos de logomarca e cartazes que aconteceram na UCB e em Brasília; produziram um documentário exibido na IV Amostra de Cinema de Taguatinga, em parceria com o grupo Karibu Cinema e por fim, com o apoio do Programa de Empreendedorismo Social da PROEx montaram uma empresa RUA - Ratos Urbanos Artistas, e estão “vendendo” os produtos/os resultados de seus talentos artísticos para a comunidade.

Outros quatro alunos que apresentam habilidades em lógica/matemática e têm um grande domínio em informática desenvolveram projetos como a criação de uma página na *WEB* para o Projeto, auxiliaram nas aulas dos cursos de informática para idosos, participaram do Curso de Extensão Inglês Instrumental com os alunos da graduação e pós-graduação desta Universidade. Os alunos com habilidades na área de Biologia e Química desenvolveram atividades nos laboratórios de Química, Biologia e Zootecnia, tendo um dos alunos participado do curso Permacultura realizado pelo Programa de Educação Profissional em julho de 2002.

Embora os alunos tenham produzido e participado



de diversas atividades dentro e fora da UCB, percebemos algumas dificuldades na implementação do projeto na Instituição. Como o projeto foi implementado em um período curto de tempo e sem um planejamento prévio, necessitava da disponibilidade dos programas e dos setores para receberem esses alunos, o que causou alguns desencontros e desconfortos para os referidos programas e setores.

Na tentativa de minimizar esses desacertos, propusemos uma divulgação maior deste Projeto com a criação da página WEB e a participação em eventos dentro da instituição que o divulgassem, bem como o planejamento e acompanhamento do trabalho desses alunos de forma sistemática. Para que isso acontecesse, realizamos também diversas reuniões com os pais e professores dos alunos, e estabelecemos um maior diálogo entre os diversos setores e programas da Instituição. Foi assim que, por meio de constantes conversas com a direção do curso de Pedagogia, chegamos a uma parceria para melhor desenvolver este projeto na UCB.

Como a universidade é um espaço de ensino-pesquisa-extensão, neste Projeto, foi estabelecido que os alunos que cursam a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia poderiam cumprir suas horas de estágio no Projeto de Altas Habilidades (ensino), desenvolver projetos de pesquisa sobre o assunto (pesquisa) e se inserir num projeto de extensão da UCB. Os alunos de Pedagogia que fossem selecionados planejavam encontros quinzenais com os alunos portadores de altas habilidades e promoveriam atividades que favorecessem o desenvolvimento integral desses alunos.

Foi por esse caminho de conversas e ações práticas que o Projeto, inicialmente, se configurou. Percebemos, porém, que essas ações necessitavam de uma sustentação teórica mais consistente para se chegar mais longe, sobre a qual vimos nos debruçando, e de se tomar a fala dos próprios alunos como objeto de análise.

Apresentamos, pois, a seguir, um pouco desse trabalho bibliográfico, fixando-nos no que a literatura especializada fala sobre a superdotação e programas de atendimento ao superdotado, respaldada principalmente nos trabalhos de Renzulli, Alencar e Fleith. E, em seguida, buscamos ‘ouvir’ o que os próprios jovens,

participantes do projeto, acham do que é ser superdotado, por meio de uma análise discursiva de textos por eles produzidos. A Análise de Discurso é o referencial teórico que tomamos para investigação dessas diferentes discursividades.

I - O discurso científico sobre a superdotação

Começamos, pela leitura cuidadosa dos textos dos autores mencionados, a entender como ao longo da história os indivíduos que se destacavam pelos seus talentos superiores passaram a ganhar destaque na comunidade em que viviam. A superdotação tem história e fez história. Segundo Alencar (2001), Platão já defendia a idéia de que indivíduos com inteligência superior “deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância, e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado, treinadas para a liderança, denominando-as ‘crianças de ouro’” (p.120). Tais idéias se confrontavam com a opinião da elite aristocrática da época, sobre as quais a habilidade em liderar era considerada como sendo para alguns poucos, pois era determinada hereditariamente. Percebemos, desde então, que a atribuição dos sucessos, das dificuldades, dos fracassos era conferida aos próprios indivíduos, enquanto coisa herdada, mas também estava relacionada à divisão social, ao poder.

Ainda segundo Alencar (2001), na China existem registros da realização de exames competitivos há mais de 2000 anos antes de Cristo, os quais selecionavam crianças que se destacavam por sua inteligência superior e, que, por isso passavam a receber um atendimento especializado. Elas eram denominadas “divinas”. Interessante a divindade aparecer assim explicitada, pois o imaginário sobre os superdotados permite a comparação entre o indivíduo com algo não-humano, algo divino como um semi-deus ou até mesmo como deus. Iremos perceber esse imaginário funcionando no próprio discurso dos alunos quando afirmam:

“Também devemos ter em mente que somos iguais a todos, nem melhores, nem piores independentemente do que façamos”, “Realmente é muito difícil ter tudo isso porque somos humanos, mas não somos perfeitos”... , dizendo também com isso que não querem ser diferentes,

nem mesmo divinos.

A busca da humanidade em querer sempre ter, produzir, criar, formar indivíduos mais inteligentes, mais fortes, mais poderosos, mais próximos da divindade e da perfeição parece que moveu, sempre, a história da vida em sociedade. E até hoje é assim. Na tentativa de manter a superioridade humana na guerra, na tecnologia, na economia, na política, no mundo, os países vêm implantando programas que visam a expandir as oportunidades de desenvolvimento dos talentos e das habilidades intelectuais e criativas de seus cidadãos. Aí, talvez, tenhamos um caminho para aprofundarmos a noção de “tecnologias sociais” com que iniciamos nosso artigo.

Alencar (2001) ilustra bem este aspecto quando cita as Diretrizes da Secretaria da Diretoria Geral, um documento do governo da Austrália de 1978 que diz:

A Austrália está começando a se conscientizar de que, no mundo atual, a sobrevivência industrial e econômica do país depende em larga escala da busca e estímulo da excelência, e que um dos recursos nacionais mais valiosos é a inteligência superior de alguns indivíduos” (p.122).

Então quem são esses indivíduos? A quem nos referimos quando afirmamos que um indivíduo é superdotado?

Embora pareça simples responder a essas questões, Alencar e Fleith (2001) salientam que: “superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. (p.52) Não podemos medir superdotação como se mede a altura e o peso de um sujeito, por isso, também, não podemos montar programas de atendimento a esses alunos da mesma forma com que se monta uma dieta ou uma receita.

As primeiras tentativas de se desenvolver medidas da habilidade intelectual ocorreram no século passado na Inglaterra, com trabalho de Galton a respeito das diferenças individuais em habilidades e desde então muito foi pesquisado. Embora seja importante conhecermos toda esta história, irei, pois, me apoiar em estudos mais recentes que defendem que a superdotação não está unicamente relacionada a um *score* de inteligência, como o QI. Nas últimas décadas, estudiosos como Guilford (1979),

Gardner (1983 e 1995), Sternberg (1990, 1997), Renzulli (1984, 1986, 2000) entre outros, vêm defendendo uma visão multidimensional da inteligência. A inteligência passa a ser vista de outra maneira, englobando diferentes fatores e dimensões, aceitando a existência de diferentes tipos de inteligência.

No Brasil, oficialmente, adotou-se uma definição de superdotação do Ministério da Educação, já explicitada na apresentação deste artigo, com o uso do termo “altas habilidades”, o que, em princípio, parece retirar o caráter pejorativo do termo usado anteriormente. Acreditamos, contudo, que nomear as coisas com novos termos implica tanto ressignificá-las quanto deslocar a desigualdade e a diferença para outros patamares.

No momento gostaria, contudo, de me deter, em linhas gerais, na concepção de superdotação e no Programa de Atendimento ao Superdotado proposto por Renzulli que a Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado vem adotando como um modelo de atendimento no Distrito Federal norteando os trabalhos nas salas de recursos para os alunos com altas habilidades, como os que vieram para a UCB.

Renzulli (1978; 1986) apresenta uma concepção de superdotação a partir de uma pesquisa realizada com indivíduos criativos/produativos. Por meio dela, ele constatou que os indivíduos que mais se destacavam por suas contribuições apresentavam um conjunto de três conglomerados de traços, que seriam: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Para ele, é a interação entre esses três conglomerados que definiria a superdotação. Essa concepção é conhecida como Abordagem dos Três Anéis.

Alencar e Fleith (2001) descrevem habilidades acima da média dizendo ser as “habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato, mais as habilidades específicas que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada”(p.58).

Segundo essas mesmas autoras, Renzulli enfatiza a motivação como um fator importante para sua concepção

quando destaca o envolvimento com a tarefa, se referindo a uma série de traços de personalidade, como a perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante. Esses traços “motivacionais” fizeram-me pensar nas características do povo brasileiro perseverante, esforçado, confiante, e colocar em dúvida as estatísticas do Censo 2002¹ que reconhece que 337.897 (trezentos e trinta e sete mil oitocentos e noventa e sete) indivíduos são atendidos pelo ensino especial público e privado no Brasil. Gostaria, então, de refletir e imaginar quantos destes indivíduos são considerados, nestes dados, como superdotados? Já que os superdotados estão inseridos em programas de uma educação especial. Seriam cinquenta mil? Dez mil? Estaria aí também implicada a questão social e política, a questão de poder?

Com relação à criatividade, Alencar e Fleith (2001) explicitam que esta envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidades, sensibilidade a detalhes e ausência de medo de correr riscos (p.59). Novamente, encontramos termos genéricos e marcados pela indeterminação que nos obrigam a compreender essa história das idéias sobre superdotação, ou seja, saber o que isso significa para um país formado pela mistura de tantas etnias como o Brasil, bem como os diferentes processos de subjetivação aí implicados.

A partir desta concepção de superdotação, Renzulli (1978,1986,1994) propõe um modelo de “enriquecimento” escolar para esses alunos, que são denominadas: atividades de enriquecimento do tipo I, II e III. Os dois primeiros tipos de enriquecimento são oferecidos a todos os alunos da escola, pois constam de atividades que são planejadas em conjunto com os tópicos do currículo regular. E o enriquecimento do tipo III é desenvolvido apenas com os alunos superdotados.

As atividades de enriquecimento tipo I, segundo Alencar e Fleith (2001), consistem em atividades exploratórias gerais que vão expor os estudantes a novos e interessantes tópicos, idéias e campos do conhecimento, como, por exemplo: palestras, excursões, exposições,

filmes e teatros. Esse tipo de atividade no Brasil é comum nas escolas do Ensino Fundamental e são conhecidas, quase sempre, como atividades extraclasse ou atividades culturais.

No enriquecimento tipo II, são utilizados, segundo as autoras, métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento, de habilidades criativas e críticas e para as habilidades de pesquisa e têm como objetivo habilitar os alunos a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento de interesse do aluno. No Brasil, são poucas as escolas de Ensino Fundamental e Médio que incentivam e utilizam a pesquisa como uma metodologia de ensino e aprendizagem.

Nas atividades do tipo III, os estudantes devem se tornar produtores de conhecimento, pelas oportunidades que têm de aprofundar seus conhecimentos em uma determinada área de interesse e desenvolver os produtos esperados e criar outros novos.

A proposta é bastante interessante, mas o termo “enriquecimento” proposto pelo autor para nomear o seu modelo de atendimento, cria certas ambigüidades, levando-nos a perguntar em que “portadores de altas habilidades” seriam pobres em termos de talentos a serem enriquecidos. Além disso, esse termo “enriquecimento”, que significa sempre em relação a algo pobre, leva-nos a uma antiga discussão sobre educação compensatória, algo destinado aos menos favorecidos econômica e socialmente, o que não parece ser a intenção do autor nem o nosso propósito. Parece-nos, pois, necessário avançar também nessa direção no desenvolvimento de nosso Projeto em construção.

II - O discurso do sujeito superdotado sobre a superdotação

Durante esse processo de construção do Projeto, achamos importante fazer também uma análise discursiva do que os alunos diziam e pensavam sobre si mesmos para melhor encaminhar nossas ações dentro da instituição. Eu já tinha tido uma experiência no mes-

¹ Ver: www.inep.gov.br

trado² em trabalhar com o imaginário dos próprios alfabetos sobre como eles se significavam e isso me levou à análise de outros discursos e a uma melhor compreensão do problema da alfabetização. O caso, agora, era refletir sobre a construção de identidades - do e para o sujeito - afetadas pelo discurso do outro, especificamente, do discurso institucional do SEE/MEC, no que diz respeito a um nova denominação para este sujeito e do discurso científico sobre a superdotação.

Em Análise de Discurso consideramos que o *corpus* é construído teórica e historicamente e que o objeto de estudo - discurso - remete sempre a outros discursos. Chegamos até o discurso pelo texto. O texto não é visto como um mero material empírico, mas como uma unidade de análise, na qual o que interessa não é a sua organização lingüística, mas como ele organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em relação com o mundo. O texto é, sobretudo, espaço significativo; lugar de jogo de sentidos, de trabalho de linguagem, de funcionamento de discursividade (ORLANDI, 1999). Ele é um lugar de interpretação. Dessa forma, não é sobre o texto que escreverei e, sim, sobre o discurso “do” superdotado “sobre” a superdotação.

É a partir da análise das pistas e vestígios que ficam na organização da língua, sobre a qual o indivíduo empírico não tem controle, que buscamos chegar à ordem significativa. É importante ressaltar que quando falamos em sujeito estamos nos referindo à posição de fala, construída histórica e inconscientemente.

Em um dos encontros dos jovens do Projeto com as alunas do curso de Pedagogia, a que nos referimos anteriormente, propusemos que os jovens presentes produzissem um texto que respondesse a questão: **O que é ser um aluno superdotado?** Foram produzidos sete textos pelos alunos e, neste momento, proponho-me a fazer alguns recortes nos textos produzidos e analisados e a concentrar-me em algumas questões que eles trouxeram para a nossa reflexão na elaboração e implementação do Projeto.

Tomo, para iniciar minha discussão, as palavras de Silva (1998):

Um enunciado, apesar de ser único está, ao mesmo tempo, ligado a enunciados que vieram antes e que virão depois dele, em um jogo de relações não só entre enunciadador, como também de acontecimentos de ordem diferentes da linguagem: a do histórico, a do político, a do inconsciente. (p.29)

A primeira presença marcante no discurso dos superdotados é a do discurso sobre a superdotação: a daquele que sabe quem ele é e como classificá-lo na sociedade e para si próprio. Em cinco dos textos, encontramos explicações científicas para justificar a superdotação pelo alto *score* de inteligência - QI pela da abordagem de Renzulli. Para um aluno de 15 anos:

- (1) “Um aluno é considerado superdotado se tem o QI maior que a média dos outros alunos e é desenvolvido em tempo para trabalhar essas atividades.” Outros três alunos referem-se à Abordagem dos Três Anéis de Renzulli por palavras e pela reprodução de desenhos;
- (2) “São esses os 3 tópicos da teoria de Renzulli... esta intersecção entre as três áreas é que determina o aluno superdotado, que é o que possui em equilíbrio estas 3 qualidades...”
- (3) “O método Renzulli tenta discernir superdotado como uma pessoa que possui um pouco das três qualidades citadas como: criatividade, conhecimento, comprometimento com a tarefa, ficando assim o Anel Renzulli...”
- (4) “As concepções de superdotação usadas atualmente estão mais ‘flexíveis’, sendo o modelo de Enriquecimento Renzulli (MER) a utilizada em uma sala de atendimento em Taguatinga. O MER defende que a criatividade, o conhecimento e o comprometimento com as tarefas formam a superdotação (anéis de Renzulli).”

Observamos, assim, que eles conhecem o discurso “dominante” sobre o que eles são. No entanto, trata-se de uma posição ambígua, dividida, pois nos textos destes mesmos sujeitos encontramos um outro dito:

- (1.1) “Não só isso, o conhecimento, mas todo o preconceito e toda a injustiça são utilizados como

2 Dissertação de mestrado - **O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social** (2001)

baseamento de superdotação. Mas vamos por parte.”

(2.1) “Por ser possuidor destas 3 qualidades essenciais a qualquer aluno com taxas equilibradas, o aluno superdotado se sobressai, o que lhe traz várias conseqüências, como a cobrança e a discriminação, embora, às vezes, este fato traga como conseqüências também o respeito, mas não há uma total compreensão nem mesmo por parte da família...”

(3.1) “Realmente é muito difícil ter tudo isso porque somos humanos, mas não somos perfeitos, sendo que às vezes deixamos de cumprir algo que era rotina em nossa vida. As pessoas que estão à nossa volta começam então a nos cobrar, etc...”

Mas hoje ele não é mais nomeado como superdotado? O que isso significa e implica? Ser superdotado não é igual a ter uma alta habilidade? Foi apenas uma ‘troca’ de nomes, sugerida pela Secretaria de Educação Especial? Percebo nos textos uma preferência em ser uma pessoa com alta habilidade do que ser um superdotado. Parece que a preferência se justifica por retirar o caráter pejorativo do termo “super”, que traz uma carga muito pesada de responsabilidade e cobrança. Para uma aluna de 15 anos: É por esse motivo que não me considero uma aluna superdotada, achando o termo ‘altas habilidades’ mais apropriado.

Ressignificar o termo não retira a sua carga de responsabilidade, apenas a desloca para um outro lugar, e esse outro lugar pode ser o discurso da superdotação não evidenciado nos livros e textos trabalhados anteriormente: o lado “negativo” de ser um superdotado que os próprios alunos destacam. Vamos nos ocupar do fato de que o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz, marcando a sua inscrição como sujeito nos textos.

Algumas dessas marcas aparecem nestas produções como uma forma de compartilhar as dificuldades encontradas em ser um superdotado. Para mim o termo ‘superdotado’ é muito forte, traz consigo uma carga muito pesada de responsabilidade e principalmente de cobrança para simples crianças e adolescentes. Imagi-

nário de super-humanos novamente presente: somos simples e não complexas, não divinas, não perfeitas, apenas crianças e adolescentes. E eles prosseguem em busca de uma subjetividade una e coesa:

(...)a injustiça é utilizada de maneira que os alunos se tiram uma nota baixa, o ‘mundo’ cai em cima deles. Ora, errar é humano, mas o que há se houver apenas um erro? Só pode, também, haver um, porque caso haja outros, houve algum problema no diagnóstico.

Observamos a dificuldade de enfrentar, de conviver com a cobrança de não poder errar. Como um superdotado pode errar mais de uma vez? Os erros são para os humanos, não para eles que são mais que humanos. Mas, ele duvida da ciência, do diagnóstico, indicando que não é mera reprodução do discurso científico. Há, então, nesses textos uma repetição que reproduz, mas que também desloca sentidos. Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentido que são produzidos em determinadas condições e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz. Esses efeitos ficam claros quando percebemos que esses alunos já participaram de palestras, cursos, tiveram acesso a textos e a salas de recursos que possibilitaram um contato com as abordagens científicas e, principalmente, com os resultados esperados deles, em termos de produção criativa para ajudar no desenvolvimento do país e da própria comunidade. Continuaremos a tratá-los dessa mesma forma?

III - Conclusão

Essas são algumas questões com que temos nos deparado nesse processo de construção de um projeto que prefere não ignorar os conflitos e contradições que esses jovens vivem e que o tema nos possibilita. A análise dos textos dos alunos sobre o termo superdotação e/ou altas habilidades foi uma pequena mostra do que pode ser pesquisado dentro de um tema tão vasto, complexo e divergente.

Embora o artigo aponte apenas algumas direções, sabemos que temos muitos outros caminhos a trilhar como: o de desenvolver momentos de reflexão crítica com grupos de alunos e/ou pesquisadores sobre o refe-

rencial teórico adotado na Secretaria de Estado de Educação do DF e na Universidade; promover momentos de aprendizagem diferenciados aos alunos para que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades; incentivar o potencial de investigação desses alunos para que entrem em contato com outros tipos de conhecimento; o científico, por exemplo.

Sabemos, contudo, que os conhecimentos produzidos sobre estes alunos ajudam a iluminar, reforçar, ignorar, negar e/ou denegar o imaginário. A universidade, por meio deste projeto, tem trabalhado para enfrentar, explorar essas questões na tentativa de cumprir os seus objetivos e compromissos. A prova maior do enfrentamento dessas questões é a própria existência do projeto que desenvolve atividades inéditas com alunos superdotados no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E.M.L.S. & FLEITH, D.S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária LTDA, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAQUERO, F.G. *O fracasso escolar de jovens e adultos e o imaginário social*. Dissertação de mestrado. Brasília, UCB, 2001.

GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

——— *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUILFORD, J. P. *Way beyond the IQ. Guide to improving intelligence and creativity*. Buffalo: Creative Education Fundacion, 1979.

INEP, *Censo 2002*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SILVA, M.V. da. *História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de doutorado. Campinas, SP, UNICAMP, 1998.

STERNBERG, R.J. *Metaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1990.

——— The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037, 1997.

RENZULLI, J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-184, 261, 1978.

——— The triad/revolving door system: A research based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28, 163-171, 1984.

——— The tree-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J.S. & REIS, S.M. The schoolwide enrichment model. Em K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science, 2000.