

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE COM ALTAS  
HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS FREUD-  
LACANIANAS**



**FERNANDA CELESTINO DOS SANTOS ESPANHOL**

Francisco Beltrão – PR

2022

**FERNANDA CELESTINO DOS SANTOS ESPANHOL**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS  
MULTIFUNCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS FREUD-  
LACANIANAS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Giseli Monteiro Gagliotto.

Francisco Beltrão-PR

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Espanhol, Fernanda Celestino dos Santos

A constituição da subjetividade do estudante com altas habilidades/superdotação no contexto da sala de recursos multifuncional: contribuições psicanalíticas Freud-Lacanianas / Fernanda Celestino dos Santos Espanhol; orientadora Giseli Monteiro Gagliotto. -- Francisco Beltrão, 2022.  
114 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Altas habilidades/superdotação. 2. Psicanálise. 3. Subjetividade. 4. Sala de recursos multifuncional. I. Gagliotto, Giseli Monteiro, orient. II. Título.


## FOLHA DE APROVAÇÃO

**FERNANDA CELESTINO DOS SANTOS ESPANHOL**

**TÍTULO DO TRABALHO:** A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS FREUD-LACANIANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



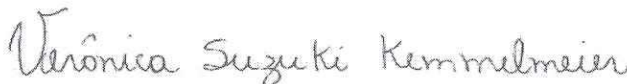
**Giseli Monteiro Gagliotto (Orientadora)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Eduardo Nunes Jacondino**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Verônica Suzuki Kimmelmeier**

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)

Francisco Beltrão, 23 de junho de 2022

*Para Antônio Celestino dos Santos (in memoriam). Pai a você que me direcionou a ser professora, minha gratidão, pois sei que se estivesse aqui estaria dizendo aos “quatro ventos”: Minha filha Fernanda, agora é mestre em Educação. E hoje penso que muitas das suas expertises, visões de mundo diferenciadas, liderança e inquietudes, como agia e que tanto falava nas histórias de seu tempo de criança, poderiam ser explicadas como alguém que tinha ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO criativo-produtivo. E isso me implica a ter como hipótese as subjetividades circundantes em seu modo travesso de ser. Te amo eternamente.*

## **Agradecimentos**

### **É chegada a hora de agradecer!**

A Deus e a minha mãe, Ana Aparecida dos Santos! Por me carregar em seu ventre, me conceber a vida e me dar exemplos de luta na criação dos filhos. Sua resiliência em conduzir os ensinamentos e a não desistir no que se quer atingir foram minha grande inspiração para conseguir chegar aos meus objetivos. Mãe, minha mais profunda gratidão!

Aos meus irmãos: Eliandra, Shirlei e Jeanderson, por serem minha rede de apoio constante, por me ouvirem, mesmo a distância nas chamadas de vídeo, nas quais pude desabafar, colocar minhas aflições e receber conselhos. Agrego também aos familiares, minha gratidão! Vocês são minha força.

Ao meu esposo César Luiz Espanhol, que foi, sem dúvida, meu grande companheiro de paciência, escuta, força e persistência para que eu pudesse prosseguir e não desistir nesta caminhada dissertativa. Acredito que sem seu apoio não conseguiria resistir e enfrentar as leituras, tempo de dedicação à escrita. Receba minha gratidão de coração!

A minha maior riqueza, a minha fonte de inspiração e sentido de viver. Filha, Camila Lorena Espanhol, você é uma dimensão que ocupa meu agradecimento imensurável. A mãe esteve ausente, mas está prestes a poder sentar-se mais com você!

A minha sogra, Glória Moretto, que me apoiou intensamente, para prosseguir sempre e não desistir. Você sabe que é muito especial, minha gratidão!

Meu agradecimento a você, Giseli Monteiro Gagliotto, minha orientadora, que me conduziu na escrita científica. Que oportunizou pensar na psicanálise Freud-Lacaniana e descobrir muito de mim e junto comigo percorreu esta escrita dissertativa. Gratidão e que possamos fazer muitas escritas juntas!

A você, Verônica Suzuki Kemmelmeir! Gratidão por ler meu texto e se dispor, desde o Seminário de apresentação do projeto, trazendo contribuições valiosas.

A você, Eduardo Nunes Jacondino, que me inspirou em suas aulas do mestrado e por ter aceitado compor minha banca de mestrado, trazendo assim suas primorosas contribuições.

A você, Denise Maria de Matos, que sempre foi um grande exemplo na linha de frente em defesa da visibilidade da pessoa com AH/SD. Minha felicidade e gratidão!

A você, Sueli Ribeiro Comar, que quando ouvi seu comentário pela primeira vez em uma banca de mestrado, tive certeza de que não poderia deixar de te convidar para fazer parte da minha banca de dissertação. Gratidão pelo aceite e contribuições.

Aos professores do mestrado, que me mostraram como fazer a pesquisa científica e como construir o texto dissertativo.

A nossa secretária, Zelinda Bedenaroski Corrêia, por ser prestativa e cuidadosa com os detalhes e documentações que precisamos apresentar. Muito obrigada!

A você, Joice Schultz, que foi meu braço direito, de incentivo e dedicação na escrita. Que ouviu minhas indecisões, me fez buscar foco e autoconfiança para conseguir chegar até aqui. Sem você seria imensamente mais complicado, minha imensa gratidão.

A você, Claudia, minha companheira de desabafos e conselhos. Que prontamente já me auxiliou no dia da entrevista do mestrado ao me emprestar a caneta, pois havia me esquecido de preencher um documento para ser entregue. Assim, estendo minha gratidão a todos os colegas que conheci e que pude trocar experiências valiosas no mestrado!

A família Dip e amigos, em especial a Sofia Dip, que foi minha professora de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), que apesar de ser tão jovem apresenta grande intelectualidade e facilidade em repassar conhecimentos. Sucesso, você é brilhante! Minha gratidão!

Gratidão às escolas que atuo (CEMA e APAE) que foram cordiais e compreenderam as trocas de aulas e dias para que eu pudesse realizar a pesquisa. Serei sempre grata!

A você, Carlos Nacci, professor da Oficina de Fanzine que fez o *cartoon* com todo carinho, que usei nesta dissertação. Sua habilidade é primorosa assim como suas aulas. Muito obrigada!

As amigas de correção de texto, formatação e troca de ideias: Andrius Scalabrin, Cassiane Benassi, Cristiane Dalastra, Daine Libero, Elhane Carraro e Joceli Zandonai, minha Gratidão!

A você, Eric Pariz Pagliochi, por ceder, “com prazer e honra” (assim como falaste), seu desenho para a capa desta dissertação e processo de escrita. Dessa maneira, estendo a minha gratidão, a todos meus amados estudantes com AH/SD, que foram minha grande motivação para realização dessa pesquisa de mestrado e que são minha constante instigação como pessoa e profissional na área da Educação Especial.

Finalmente, agradeço àqueles/as que, porventura não mencionei, mas que de uma forma ou de outra me acompanharam e auxiliaram nessa caminhada.

## ***A ESCRITA DE IDAS E VOLTAS***



*O mestrado, a pesquisa,  
A busca incessante  
Pelo conhecimento e entendimento,  
Constrói idas e voltas,  
De linhas contínuas  
Que não cessam em um único ponto.  
Ao passar pelo mesmo caminho,  
Já se faz outro paralelo a ele, que é único.  
Porém, ao final, temos  
Uma construção que pode ser entendida,  
Compreendida em sua composição,  
Com muita animação.  
Mas que ainda pode  
Ser feito mais linhas  
Construído mais símbolos  
Que trazem hipóteses  
Em forma de linguagem  
Com significados e significantes.*

*(Espanhol, 06/11/2021)*



## RESUMO

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos. **A constituição da subjetividade do estudante com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO no contexto da Sala de Recursos Multifuncional: contribuições psicanalíticas Freud-Lacanianas.** Ano.2021. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

A presente pesquisa teve por objetivo central **investigar o alcance da psicanálise Freud-Lacanianana para a construção da subjetividade de estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)** que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O conhecimento psicológico tem sido chamado a caminhar junto ao campo educacional. Quando se trata de pesquisar acerca da subjetividade humana, lá está a Psicanálise desde a sua constituição como ciência. Daí nosso interesse por teorias psicológicas que permeiam o conceito e a “*práxis*” do AEE de indivíduos com AH/SD, e por ser algo inovador no campo de pesquisa, já que os referenciais encontrados apresentam certa carência de estudos relativos a essa temática. Subdividimos esta dissertação em quatro capítulos que seguem. No primeiro capítulo, procuramos responder o que são ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? E para isso abordamos a origem do conceito de superdotados, desde os primórdios dos estudos científicos. No segundo capítulo, fizemos a apresentação da metodologia, o percurso da pesquisa bibliográfica, com os gráficos condizentes à pesquisa levantada na BDTD e adentramos à *constituição da subjetividade do sujeito com AH/SD* identificando as contribuições da psicanálise, na educação, com as conceituações Freud-Lacanianas. No terceiro capítulo, discutimos sobre as Políticas Públicas para Educação Inclusiva dos Superdotados, no Ensino Regular do Brasil, as concepções teóricas e hegemônicas no campo educacional e como se dá a educação desses estudantes. No quarto e último capítulo, abordamos as *contribuições da psicanálise Freud- Lacanianana para a Inclusão escolar dos estudantes com AH/SD* e as atividades grupais junto a estudantes com AH/SD na SRM. A pesquisa foi de revisão bibliográfica, documental e de abordagem qualitativa, em teses e dissertações, nas bases científicas de dados nacionais da BDTD, em livros, em revistas e em documentos de domínio público, diário de bordo, fotografias e imagens sobre o tema de pesquisa. Utilizamos, como referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético, no sentido de identificar e analisar as contradições, as possibilidades e os limites **da psicanálise de Freud e Lacan para a constituição da subjetividade de estudantes com AH/SD**. Os resultados apontam que, dentro da nossa proposta investigativa desta dissertação, foi possível encontrar contribuições contundentes da psicanálise Freud-Lacanianana na constituição da subjetividade dos estudantes com AH/SD no contexto da SEM, abrindo hipóteses de estudos relacionados ao AEE e à Psicanálise, que possibilitem um maior entendimento quanto à estruturação do sujeito no processo de inclusão. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o melhor entendimento e atendimento dos estudantes com AH/SD e fomentem o debate contemporâneo no que tange às políticas públicas de inclusão.

**Palavras chaves:** Altas Habilidades/Superdotação; Psicanálise; Subjetividade; Sala de Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos. **The constitution of the subjectivity of the High Abilities/Gifted student in the context of the Multifunctional Resource Room: Freud-Lacanian psychoanalytic contributions.** Year.2021. Dissertation - Graduate Program for Education – Master’s Degree. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

The main objective of this research was to **investigate the scope of Freud-Lacanian psychoanalysis for the construction of the subjectivity of High Abilities or Gifted (HA or G) students** who receive Specialized Educational Service (SES), in Multifunctional Resource Rooms (MRR). Psychological knowledge has been asked to walk side by side with the educational field. When it comes to researching about human subjectivity, there it is Psychoanalysis, since its constitution as a science. Hence our interest in psychological theories that permeate the concept and “praxis” of SES of HA or G individuals, and because it is innovative in the research field, since the references found have a certain lack of studies about this theme. We subdivided this dissertation, into the four following chapters. In the first chapter, we tried to answer what are High Abilities or Gifted. And for that we addressed the original concept of gifted, since the beginning of scientific studies. In the second chapter, we made the presentation of the methodology, the course for the bibliographic research, with graphics that match the TDDB research and we entered *the constitution of the subjectivity of the HA or G subject* identifying psychoanalysis contributions in education with Freud-Lacanian concepts. In the third chapter, we discussed the Public Policies for Inclusive Education of the Gifted Students, during Regular Education in Brazil, the theoretical and hegemonic conceptions in the educational area and how the education of these students takes place. In the fourth and last chapter, we addressed the *Contributions of Freud-Lacanian psychoanalysis to the school Inclusion of HA or G students* and group activities with HA or G students in the MRR. The research was a literature and documentary review and qualitative approach, in theses and dissertations, in the scientific databases of the national data of TDDB, in books, magazines and public documents, logbooks, photographs and images about the research theme. We used dialectical historical materialism as a theoretical-methodological framework, in order to identify and analyze contradictions, possibilities and limits of **Freud and Lacan’s psychoanalysis for the constitution of the subjectivity of HA or G students.** The results indicate that within our investigative proposal of this dissertation, it was possible to find blunt contributions of Freud-Lacanian psychoanalysis in the constitution of the subjectivity of HA or G students in the MRR context. Thus opening hypotheses of studies related to SES and Psychoanalysis, which would bring a greater understanding of the structuring of the subject in the inclusion process. We hope that this research results contribute to a better understanding and care of HA or G students and foster contemporary debates regarding public inclusion policies.

**Keywords:** High Abilities/Gifted; Psychoanalysis, Subjectivity; Multifunctional Resources Room; Specialized Educational Services.

## LISTA DE QUADROS, IMAGENS E FLUXOGRAMA

<b>QUADRO 1</b> - Termos referidos ao sujeito com AH/SD.....	33
<b>QUADRO 2</b> - Descritores e resultados da pesquisa de teses e dissertações na BDTD.....	53
<b>QUADRO 3</b> - Descritores, resultados, trabalhos incluídos e excluídos da pesquisa de teses e dissertações na BDTD.....	54
<b>QUADRO 4</b> - Trabalhos selecionados na BDTD, com os respectivos autores, ano, Instituição e descritores.....	56
<b>QUADRO 5</b> - Sujeitos da psicanálise.....	58
<b>QUADRO 6</b> - Conceitos e Estudos de Freud e Lacan sobre pulsão.....	61
<b>QUADRO 7</b> - Conceituando Educação Especial x Educação Inclusiva.....	73
<b>QUADRO 8</b> - Ano e Leis, diretrizes e normatizações instituídas a AH/SD no Brasil.....	74
<b>QUADRO 9</b> - Complexos familiares e relações grupais posterior para o sujeito.....	94
<b>IMAGEM 01</b> - Registro textual sobre superdotado.....	32
<b>IMAGEM 02</b> - Capa do livro: A Cultura dos Superdotados?.....	36
<b>IMAGENS 03 e 04</b> - Imagens de Superdotado.....	37
<b>IMAGENS 05 e 06</b> - Imagens de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	37
<b>IMAGEM 07</b> - Obra brasileira sobre superdotados.....	42
<b>IMAGEM 08</b> - Teoria das Inteligências Múltiplas.....	47
<b>IMAGEM 09</b> - Diagrama da teoria dos Três Anéis de Renzulli.....	48
<b>IMAGEM 10</b> - Cartum.....	69
<b>IMAGEM 11</b> - Desenho de observação da árvore e a auto retratação do estudante com AH/SD.....	86
<b>IMAGEM 12</b> - Jogo de Ludo.....	95
<b>IMAGEM 13</b> - Esquema L de Lacan.....	100
<b>FLUXOGRAMA 01</b> - Critérios para seleção das teses e dissertações: BNDT.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**AH/SD** – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CEDET**- Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

**CEMA** - Colégio Estadual Mário de Andrade

**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação

**ConBraSD** - Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação

**DI**- Deficiente Intelectual

**DM** - Deficiência Mental

**EE**-Entraves estruturais

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** - Ministério da Educação e do Desporto

**MR** - Mãe Real

**MS**- Mãe Simbólica

**PNEE** - Política Nacional de Educação Especial

**IM** - Inteligências Múltiplas

**QI** - Quociente de Inteligência

**SEED** - Secretaria de Estado da Educação

**SEMESP** - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

**SRM** - Sala de Recursos Multifuncional

**UEL**- Universidade Estadual de Londrina

**UEM** - Universidade Estadual de Maringá

**UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste

**UNIPAR** - Universidade Paranaense

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?</b> .....	28
1.1 A origem do conceito de Superdotados.....	28
1.2 Breve história do Superdotado na Educação Brasileira .....	39
1.3 Os primórdios dos estudos científicos sobre os Superdotados .....	43
<b>CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	51
2.1 O percurso metodológico da pesquisa.....	51
2.2 A Constituição do Sujeito na Psicanálise Freud-Lacaniana .....	57
2.3 O conceito de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e suas Interfaces com a Psicanálise .....	65
<b>CAPÍTULO 3 – A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	72
3.1 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva dos Superdotados no Ensino Regular do Brasil .....	72
<b>3.1.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: concepções teóricas e hegemônicas no campo educacional</b> .....	81
3.2 Como se dá a educação de estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?.....	82
3.3 O Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional funciona?.....	85
<b>CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS POTENCIALIZADORAS PARA A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	88
4.1 Contribuições da Psicanálise Freud-Lacaniana para a Inclusão Escolar dos Estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....	88
4.2 Atividades Grupais com Estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO na Sala de Recursos Multifuncional e a psicanálise .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107

## APRESENTAÇÃO

O tempo do inconsciente não é um tempo que passa, é um “outro tempo”, o tempo da “mistura dos tempos”, o tempo do “só depois”, o “tempo da resignificação”. (FREUD, 1899).

Antes de começar a dissertar, trago aqui um breve *memorial*, do que considero ser o começo da minha relação com a Educação Especial<sup>1</sup>, termo esse que se tornou íntimo, por toda minha trajetória profissional, percorrida por mais de duas décadas. Minhas exposições, aqui, partem das lembranças conservadas na memória, e que ainda se encontram vívidas no cotidiano da minha prática docente. Quando escolhi o curso profissionalizante, denominado na época de Magistério, foi devido ao apreço que tenho pelo ensino; no entanto, só gostar de ensinar não bastava, pois, os estudantes que tinham melhores condições financeiras optavam por cursar o denominado Estudo Geral, que melhor preparava para o ingresso nas faculdades. Contudo, os alunos oriundos de classe média baixa escolhiam o curso técnico, por este ser no período noturno, pois durante o dia trabalhavam para ajudar na renda familiar. Neste caso, havia dois cursos técnicos, o curso de Administração e o de Magistério, para este último vendia-se a ideia de uma futura profissão mais bem remunerada, além do *status* de ser professora. Assim, como trazem as pesquisas de Garcia (2011), as mulheres seriam e ainda são a grande maioria nos bancos escolares de cursos relacionados ao ensino básico para ser professora.

Enquanto escrevia o presente memorial, passei a revisitar as minhas lembranças daquele tempo de adolescente, possibilitando um novo encontro comigo mesma, relembrando que minhas primeiras escolhas vieram de trajetórias composta por idas e vindas, encontros e desencontros, sabores e dissabores, nas conversas com colegas e professores ou no silêncio com meus próprios pensamentos.

A escolha pelo Magistério também foi influenciada pelo desejo do meu pai de querer que suas filhas fossem professoras, e eu, com quatorze anos de idade naquela época, comecei a me interessar pela docência. Logo no primeiro dia de aula no curso, conheci a colega Celina, que já estava trabalhando na APAE<sup>2</sup>. Como sempre, fui muito curiosa e inquieta em relação ao

---

<sup>1</sup> A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasília, Inep/MEC, 2020, p.5).

<sup>2</sup> Sigla da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada no Rio de Janeiro em 1954, por sugestão da americana Beatrice Bemis cuja filha era portadora de Síndrome de Down; essa associação tem como objetivo atender a pessoa com deficiência intelectual e múltipla (Fonte: <https://www.dicio.com.br/apae/> dia 08/06/2021).

saber/aprender emergiu-me a vontade de ver como era a escola na qual ela estava trabalhando. Celina falava muito bem da escola e comentava sobre seus alunos e isso foi despertando minha curiosidade em conhecer como era essa instituição de ensino. Depois que a nossa amizade ficou fortemente consolidada, ela me convidou para visitar esse ambiente educacional.

Nunca imaginei que em 19 de abril de 1994 e a partir dessa visita na APAE, minha vida fosse direcionada à minha grande paixão que é a Educação Especial. Naquele dia, eu encontrei a modalidade de ensino que mais me identifiquei, pois me encantei com aquelas crianças, jovens e adultos. Em passeio pela escola de sala em sala sendo apresentada por minha colega Celina, conheci um aluno chamado Cláudio Suda (*in memoriam*), o qual marcou-me profundamente com seu olhar inocente, e que me recebeu com um “sejas bem-vinda neste lugar” e em seguida cumprimentando-me com um beijo estalado em minha testa. Cláudio era um menino da etnia japonesa, adolescente, com Síndrome de Down...

*“Um lugar que me encontrei como pessoa, que a cada dia em que ainda piso e olho a todos que ali estão, sinto uma energia de pessoas que falam, que se comunicam de diferentes formas e contagiam os que estão à sua volta. Que sorriam para a vida, que transparecem o que pensam, que trazem a alegria, a inocência, que alegam também tristezas, mas que dizem algo a mais para mim que ainda não sei explicar. Eu sempre tenho a sensação que eu preciso mais deles do que eles de mim e assim sigo em frente nessa reafirmação de coragem com a vida”. (Meus grifos, 2020).*

Nesse contexto, houve uma forte conexão com a minha vida docente, pois foi neste momento e no curso do Magistério que decidi qual seria a minha profissão. Então, devido ao convite da direção da APAE, comecei a frequentar a instituição, no período vespertino, como assistente da professora Eliete Bueno, na sala denominada Estimulação Precoce (a sala dos bebês). Com o decorrer do tempo, apresentei maior interesse nas questões do desenvolvimento infantil e como poderia fazer para que as crianças com deficiência pudessem receber estimulação adequada.

Concluí o Magistério, que tinha duração de quatro anos, no ano de 1997. Logo após a formatura, passei a querer me aprimorar cada vez mais, nessa área. Então direcionei-me ao **Curso de Deficiência Mental (DM), oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, curso de aperfeiçoamento com o estudo Adicional ao Magistério, com filial na cidade de Cianorte. Foram dois anos (1999 a 2000), de aprendizagem sobre as pessoas que na época recebiam a nomenclatura de deficientes mentais e hoje são nomeadas como deficiente intelectual (DI).

Ressalto que essa formação era necessária para que pudesse atuar como docente efetiva na APAE. Com a conclusão do curso do magistério e trabalhando como assistente geral, na escola da modalidade em Educação Especial, ficava à disposição da escola atendendo a todos que precisavam e/ou inclusive, substituía o professor regente quando este faltava. Entretanto, como professora auxiliar, sentia-me frustrada por não ter minha própria turma, ambicionava ser docente efetiva de uma turma de alunos especiais, para que eu pudesse pôr em prática os conhecimentos que havia aprendido no curso profissionalizante do magistério.

Logo que conclui o curso de DM, recebi minha primeira turma de estudantes especiais (Educação Infantil); passei a ser a professora regente de turma, lembro-me que fiquei realizada quando a diretora, Conceição dos Passos Anjos (*in memoriam*), chamou-me a sua sala e disse que teria uma turma, “a turma dos pequenos”. No meio do ano, lembro-me como se fosse hoje, que apareceu uma aluna, com apenas quatro aninhos, para ser avaliada na escola e com o direcionamento para que eu fosse sua professora. Ela tinha um diagnóstico um tanto diferente dos demais, pois apresentava uma capacidade de memorização incrível, que naquela época foi classificada como Autismo Infantil de alto potencial.

Nesse contexto, e do forte vínculo com as pessoas com necessidades especiais, comecei a minha busca pelo conhecimento sobre as características dos estudantes com essas denominações/classificações e que apresentavam essa forma diferente para aprender, principalmente pela dicotomia entre aprendizagem acelerada e aprendizagem lenta. Estes aspectos geravam-me inquietação e mediante à curiosidade em saber mais sobre como as deficiências surgem, fizeram-me buscar o conhecimento sobre o estudo da vida humana, seu desenvolvimento e/ou problemas na sua formação desde o ventre materno.

Dessa forma, segui buscando aquilatar meu conhecimento, o que fez com que eu logo após eu buscasse com a entrada na Universidade Paranaense (UNIPAR), no curso de graduação em *Ciências Biológicas*, na cidade de Umuarama-PR. Acreditava que tal curso acadêmico me responderia o porquê que acontecia isso com algumas crianças e com outras não. Também é relevante pontuar que a faculdade ficava a 50 KM de Pérola, onde residia e era no período noturno; assim, poderia continuar a trabalhar e pagá-la com o dinheiro que ganhava como professora da APAE.

Devido ao meu comprometimento e esforços nos estudos e com as metas que me propunha a fazer, minha vida acadêmica durou quatro anos, me formando somente em 2002. Assim, percorri meus dias entre o trabalho e a universidade, os quais foram dias complexos e cansativos, de idas e vindas, dentro de um ônibus, nas quais precisava priorizar o meu tempo e



conciliar o trabalho, com os momentos de estudo. Mas, já estava acostumada a essa rotina, pois desde o magistério sempre tive que me esforçar muito para alcançar meus objetivos. Nada disso seria possível sem a ajuda de meu esposo, César Luiz Espanhol, que conheci quando cursava o magistério. Também tenho gratidão pelo apoio que recebi da sua família. Foram dias bem puxados e de muita persistência, para que conseguisse realizar o curso. O apoio dos familiares é de suma importância para nos fortalecer e não nos deixar desistir.

No entanto, mesmo concluindo-a, não me identifiquei com esta área como me identifico com a Educação Especial. Então, assim que terminei a graduação, resolvi fazer uma pós-graduação na mesma área de Biologia, mas com ênfase em Biodiversidade e Biotecnologia na própria UNIPAR. Desenvolvi uma pesquisa de campo denominada: **Análise dos tipos de deficiência dos alunos da Escola Especial 19 de junho-APAE** (2003). Foi gratificante o resultado, a pesquisa foi selecionada para ser apresentada em um Congresso Internacional realizado em Foz do Iguaçu-PR. Também fiz uma especialização em Metodologia do Ensino da Arte, pois estava trabalhando na APAE, na função de professora de Artes. A pesquisa teve como título: **A arte e o lúdico no contexto escolar: Educação Especial** (2004).

Logo após, participei do concurso da prefeitura, no qual fui aprovada para lecionar vinte horas como professora regente. Então, dividi meu tempo em vinte horas, trabalhando na APAE e vinte horas na prefeitura, na qual peguei uma turma da 4ª série, na mesma escola que estudei “o primário” (agora Ensino Fundamental I), onde eu dava aulas de ciências e matemática, para duas turmas. Isso me deixou muito gratificada.

Consecutivamente, prestei o primeiro concurso Educação Especial como professora QPM (Quadro Próprio do Magistério), que ocorreu no estado do Paraná, em 2004. Impulsionada para realizar os planos que eu e César tínhamos de nos casar, uma vez que César havia recentemente se formado em Farmácia. Ele e sua família vinham morar em Francisco Beltrão-PR, para montar uma farmácia. Neste mesmo período, saiu este concurso direcionado à Educação Especial, para a área a qual eu me encontrava habilitada há um bom tempo. Depois de muito estudo e preparo, resolvi prestar o concurso, no qual passei e fiquei bem colocada, com isso, logo assumi às 20 horas/aula, através do NRE (Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão-PR). E em seguida, após assumi-lo, comecei a trabalhar na APAE de Marmeleiro-PR.

Mas dentro deste contexto histórico, venho descrever momentos de rupturas de vínculos afetivos, que ocorreram de forma intensa em minha vida. Essas rupturas são por mim recordadas com muita tristeza e muita saudade. Então, uma dessas rupturas se deu com a morte de meu pai, um ano antes de me casar. E um ano após sua morte, César e eu nos casamos e em seguida, ao

passar no concurso, viemos morar nesta cidade de Francisco Beltrão-PR. Com isso, minha identidade como professora da APAE, com já dez anos de experiência nos anos anteriores, precisou ser reconstruída em um novo ambiente. Tudo diferente: novas amizades, adaptação aos familiares de meu esposo, longe de minha mãe, sem minhas irmãs e irmão por perto. E o que considero ainda pior era lidar com o luto do meu pai, sem o conforto e o abraço dos meus familiares, ao meu lado.

Tempos difíceis. Momentos de renascimento, amadurecimento e reconstrução dos meus sentimentos. Contudo, não podia parar e ficar isolada em minha própria dor, agora estava casada e em uma nova cidade, mas a vida tinha que continuar, e aos poucos fui me reestruturando, emocionalmente, com o apoio de meu esposo. Outro fator que vale ressaltar, neste presente memorial, foi que tive muitas dificuldades em relação aos costumes do povo do sudoeste do Paraná. Um exemplo está na primeira cuia de chimarrão que tomei na APAE, do município de Marmeleiro, que ao sugar a bomba, eu dizia “ui, está quente”. Me senti muito querida nessa escola que me acolheu, e na qual trabalhava às vinte horas como professora concursada.

A vida acadêmica devia continuar, afinal sempre estava fazendo cursos de aperfeiçoamento, então resolvi fazer um curso de psicopedagogia, pois também estava pensando em ser mãe e não queria ficar parada e assim o fiz.

Nessa graduação, como também nas outras, voltei meu estudo para a Educação Especial, então pesquisei sobre: **Atividades artísticas no contexto da Educação Especial** (2008 a 2009). No ano de 2010, ficamos grávidos de uma menina que nasceu, em vinte dois de outubro, na qual colocamos o nome de Camila Lorena Espanhol.

No exercício de ser mãe, interrompi meus estudos por três anos, nos quais optei por cuidar das primeiras necessidades de minha filha. Durante esse espaço de tempo, amadureci uma ideia que já tinha há algum tempo, mas não me sentia bem-preparada, ou seja, só em 2013 eu volte e fiz minha 4ª pós-graduação em Educação Especial com a pesquisa: **Proposta de atividades em grupo para estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**. A escolha desta pesquisa era por ela estar imbricada com a minha futura atuação profissional, que seria no atendimento de estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD).

Atualmente, exerço a função de professora regente da sala de recursos das ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, do Colégio Mário de Andrade (CEMA). Continuei vinte horas na APAE e as outras vinte horas, na docência junto aos estudantes com AH/SD, o que me

motivou a pesquisar cada vez mais sobre esse assunto e levou-me à minha presente pesquisa no Mestrado em Educação da UNIOESTE – *campus* de Francisco Beltrão-PR.

Nessa busca, conheci o curso de Educação Modelagem Matemática, que me subsidiou em propostas de atividades enriquecedoras a esses estudantes. Ingressei no curso de Formação de Professores vinculado à UNIOESTE, sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (2019). Cursei a segunda licenciatura de Pedagogia (na forma EAD pelo IPEMIG), na qual desenvolvi o TCC, sobre: **A identidade cultural da criança com AH/SD: relevâncias para o atendimento educacional especializado nas séries iniciais do Ensino Fundamental.**

Como motivações profissionais e acadêmicas, trago minha caminhada com esses estudantes, que se destacam ou que se ofuscam na sala de aula. Posso dizer também que é meu *métier*, é o que respiro, no meu dia a dia, como professora da Educação Especial. Nessa descrição abaixo, deixo um pouco da minha inspiração, ao refletir sobre como cheguei à conceituação sobre meu objeto desta pesquisa dissertativa, que será mais bem descrita à frente:

*Os estudantes com AH/SD, me conduzem a navegar, a tomar a direção do barco, a buscar, a procurar meios, recursos diferenciados constantemente no ensino/aprendizagem. Lembro-me do dia que montamos uma cápsula do tempo e lá escrevi que iria fazer mestrado para estudar as altas habilidades, e isso fez um toc, toc de procurar atingir essa vontade e quando voltássemos a abrir a cápsula, que ainda está guardada, pudesse dizer que havia chegado no meu objetivo.... Ou seja, eles são de fato inspirações constantes no meu viver profissional e acadêmico. Me intrigam e me fazem pensar na diversidade dos saberes, nas inteligências existentes, na condução criativa e no quanto seria preciso descortinar e entendê-los melhor, para não afogar o 'Eu Ser Eu Mesmo', as habilidades, os talentos ou até mesmo, deixarem ser o que eles são de fato, sem serem subjugados pelas nomeações que recebem. (Meus grifos, 2021).*

Contudo, a trajetória acadêmica sempre esteve focalizada na Educação Especial, e meu desejo de pesquisa se fortificou na área do estudante com AH/SD, na qual retornei às minhas motivações pré-egressas com aquela estudante que tanto me instigou, e que também se acentuou com os diversos estudantes, que a cada dia entro em contato, na sala de recursos, e apresentam inteligência superior. Por conseguinte, esses alunos me inspiram para esta pesquisa voltada à subjetividade do sujeito com AH/SD, numa visão psicanalítica Freud-Lacanianana, que foi construída juntamente com a minha orientadora Dr<sup>a</sup> Giseli Monteiro Gagliotto e que dissertamos a seguir.

## INTRODUÇÃO

“Não desejo suscitar convicção; desejo estimular o pensamento e derrubar preconceitos.” (FREUD, 1895).

As Salas de Recursos Multifuncional (SRM<sup>3</sup>) de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD<sup>4</sup>) são espaços criados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE<sup>5</sup>) aos estudantes que apresentam indicadores de AH/SD. Em 2004, foi autorizada a primeira SRM para AH/SD no Estado do PR e a posterior foi subsidiada com a Instrução nº 016/08-SUED/SEED e a Instrução nº 010/2011-SUED/SEED, de maneira que estudantes com AH/SD tiveram seu espaço de AEE por meio das SRM, nas escolas públicas estaduais do Paraná.

Essa breve contextualização histórica da implantação da SRM procura esclarecer o marco conceitual de como a educação dos estudantes com AH/SD, referente ao AEE, iniciou com as SRM em espaço público. Com isso, nós buscamos contato com esse grupo de estudantes, pelo fato de atuarmos como professoras do estado e regentes do programa de ensino especial. Evidenciaram-se questões referentes à preparação dos professores em relação à subjetividade dos estudantes com AH/SD, com estratégias mais voltadas às atividades pedagógicas e menos ao atendimento da questão subjetiva quanto a impactos da nomeação dos estudantes com AH/SD para pais, professores e por eles mesmos, suscitando, então, a presente pesquisa.

A “priori”, a entrada dos estudantes com indicadores de AH/SD e efetiva participação na SRM traz à tona indagações aos que trabalham com estes estudantes, aos familiares e a eles próprios. Quem é esse estudante com AH/SD? Por que ele precisa de AEE? Esse estudante tem Altas Habilidades em quê e para quê? Meu filho é superdotado? O que é feito na SRM e como é esse AEE? Entre outras questões que remetem aspectos subjetivos que se referem à AH/SD.

---

<sup>3</sup> Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da educação especial. As salas de recursos multifuncionais podem ser implementadas por meio de programa federal ou por recursos próprios dos sistemas de ensino. Além disso, o AEE deve ser realizado por professores com formação em educação especial. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p. 16).

<sup>4</sup> Pessoas com ALTAS HABILIDADES ou SUPERDOTAÇÃO demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p. 6).

<sup>5</sup> O atendimento educacional especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasília, Inep/MEC, 2020, p. 10).

Nós, pesquisadoras, diante de tais inquietações, referentes à carência de instrumentação, à falta de formação para quem trabalha nessa área, vislumbramos a necessidade de aprofundamento, a respeito da constituição desse sujeito com AH/SD, bem como de se estabelecer uma conexão com os estudantes na questão subjetiva. Por isso, fizemos a escolha pela teoria psicanalítica Freud-Lacanianana, motivadas, também, pela formação psicanalítica da orientadora desta dissertação.

Qual relação a psicanálise<sup>6</sup> pode manter com a educação? Voltolini (2011) ensina que Freud, entre o final do século XIX e o início do século XX, de maneira pioneira e única, adentrou o campo da educação, instigado pelo aumento do adoecimento neurótico da população, como se esclarece abaixo:

Tratando de questões como empasses dos pais no esclarecimento sexual das crianças, o peso de uma educação moralizante, excessivamente repressora, e seu impacto sobre o aumento do adoecimento neurótico da população, além do tortuoso caminho percorrido pela cria humana nos interstícios de sua sexualidade para tornar-se homem, Freud adentrou modestamente, mas de maneira singular, o campo da educação [...]. (VOLTOLINI, 2011, p. 10).

A psicanálise estabelece um modo de entendimento da constituição do homem e seus conceitos se aplicam em várias manifestações da sociedade, da cultura e do sujeito, que podem contribuir para a educação. Dessa maneira, na presente pesquisa, investigamos, por meio da psicanálise Freud-Lacanianana, possíveis respostas acerca da constituição da subjetividade do estudante com indicadores de AH/SD no contexto da SRM, tendo em vista o processo de inclusão educacional no que compete às políticas públicas de inclusão.

Portanto, a presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, a fim de produzir novos conhecimentos, no campo da educação, acerca do desenvolvimento formativo de estudantes com AH/SD em SRM como sujeito singular e social. Para isso, nosso foco esteve em buscar responder a nossa questão central: **Em que medida os conhecimentos da psicanálise Freud-Lacanianana apresentam elementos que expliquem como se dá a constituição subjetiva do estudante com AH/SD no contexto da SRM?**

---

<sup>6</sup> FREUD criou esse termo e fundou essa disciplina que já ultrapassou um século de existência e se mantém com bastante vitalidade, fiel a seus princípios básicos, porém sofrendo profundas transformações em seus fundamentos metapsicológicos, teóricos, técnicos e clínicos. A primeira vez que Freud empregou psicanálise foi em 1896, num artigo redigido em francês, intitulado “A hereditariedade e a etiologia das neuroses”. Essa expressão substituiu definitivamente as denominações, até então vigentes, de método catártico, e de ab-reação, procedimentos que eram realizados sob hipnose e pela sugestão, centralizando a atividade psicanalítica na livre associação de ideias (ZIMERMAN, 2008, p. 333).

Pesquisar, na abordagem psicanalítica justifica-se porque “[...] esse campo é aquele que por excelência, recoloca na cena educativa a *noção de sujeito*” (VOLTOLINI, 2017, p. 181). Então, buscar o conhecimento sobre a subjetividade é uma condição para a validação do sujeito com AH/SD. Mas, do que se trata a subjetividade que estamos nos referindo nesta pesquisa? Por etimologia, a palavra “*subjetividade* vem do lat. *Subjectivus Cp. Sujeito*” (CUNHA, 2011, p. 610). E, por definição, a “*Subjetividade*: qualidade de subjetivo e subjetivo relativo a sujeito; existente no sujeito; passado, exclusivamente, no espírito de uma pessoa” (SILVEIRA BUENO, 2016, p. 766).

Na busca pelo conceito da palavra subjetividade para a psicanálise, recorremos ao Contemporâneo da Psicanálise (ZIMERMAN, 2008); Dicionário Enciclopédico de Psicanálise o legado de Freud e Lacan (KAUFMANN, 1996); Dicionário de Psicanálise de Roudinesco & Plon, 1997; não encontramos o termo subjetividade. Verificamos que a subjetividade está implícita ao sujeito; ela constitui o sujeito e este se define como:

Termo usado correntemente em psicologia, filosofia e lógica para definir aquele que é sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência nas suas diversas dimensões. Em psicanálise, FREUD o empregou, porém foi somente com LACAN que a palavra sujeito foi introduzida de forma mais definida na literatura psicanalítica. LACAN a enunciou segundo a concepção do sujeito no âmbito da sua teoria do significante, ou seja, da relação do sujeito com o significante, como aparece nessa sua afirmativa, de 1960: “Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”. Em resumo: o sujeito (a pessoa) sujeita-se à cultura e atinge a ordem simbólica se ele vier a aceitar e reconhecer a castração, conforme LACAN conceituou. (ZIMERMAN, 2008, p. 396-397)

Porém, o termo subjetividade que trataremos nesta pesquisa, é a subjetividade do estudante com AH/SD, que se apresenta excluída da grande maioria dos estudos já desenvolvidos. Existem trabalhos que se referem à superdotação de forma generalizada, que não abordam a constituição subjetiva desses sujeitos.

[...] no discurso do sujeito refutando as teorias psicológicas que tratam da superdotação, de forma generalizada e descritiva, levando em conta apenas o superdotado com suas características e habilidades, isolando-o em uma posição em que, como efeito do discurso da ciência, ele é segregado [...]. Sendo assim, em função da exclusão da subjetividade que parece haver no discurso de algumas correntes da psicologia no que tange aos superdotados, pretendemos considerar as Altas Habilidades- outro dado à superdotação – a partir de uma perspectiva psicanalítica que leva em consideração a estreita relação entre a constituição psíquica e a cognitiva. (MIRANDA, 2015, p. 40).

Desenvolver uma investigação acerca da subjetividade, com aportes da teoria psicanalítica, requer o exercício para que o sujeito possa se autoconhecer, ou melhor: a fazer a escuta dele mesmo por meio do Outro, pois “[...] o Outro<sup>7</sup> é o lugar em que se situa a cadeia de significante que comanda tudo o que vai poder presentificar-se do sujeito; é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer” (LACAN, 1964, p. 193-194).

De acordo com os levantamentos de pesquisas já realizados sobre esse assunto, identificamos poucos estudos sobre a temática, o que nos instigou, ainda mais, a desenvolver a presente pesquisa, pautada na subjetividade do estudante com AH/SD.

Por esse viés, justificamos o recurso à teoria psicanalítica para fundamentar nossa investigação ao alcance da constituição da subjetividade do estudante com AH/SD no contexto da SRM, visto que esta pode ser relacionada à educação como processo no conhecimento e geradora de efeitos de subjetivação.

Nessa abordagem, indicamos a relevância científica e social dessa pesquisa, porque ao identificarmos qual o alcance da psicanálise na constituição da subjetividade do estudante com AH/SD no contexto das SRM, propiciamos mais subsídios de entendimento a respeito desse estudante, como sujeito. Também possibilitamos a desmistificação de mitos, rótulos e crenças construídas a respeito deste sujeito individual e social. Do mesmo modo, procuramos dar ênfase ao AEE, em sua relação com as políticas públicas de inclusão.

O objetivo geral da pesquisa esteve em averiguar *o alcance da psicanálise Freud-Lacanianana na constituição subjetiva do estudante com AH/SD, que recebem AEE em SRM*. E para corresponder a este objetivo, definimos quatro etapas específicas: 1) responder ao questionamento do que seria ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? Dentro da origem do conceito até os primórdios dos estudos científicos a ele estabelecido; 2) efetivar uma revisão de literatura, pertinente à temática da presente pesquisa, com o propósito de identificar dados relevantes para maior entendimento sobre a subjetividade estudada; 3) adentrar sobre a constituição da subjetividade do sujeito com AH/SD, de acordo com as contribuições Freud-Lacanianas; 4) discutir a relevância das SRM e das atividades nelas integradas, no intuito de identificar se favorecem à constituição da Subjetividade do estudante com AH/SD.

---

<sup>7</sup> Lacan descreve o grande Outro para designar um lugar simbólico que, tanto pode ser um significante, a lei, o nome, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus, que determina o sujeito, tanto intra como intersubjetivamente, em sua relação com o desejo. O grande Outro, quando evocado pela criança, impede que se perpetue a ligação diádica com a mãe e estabelecendo os limites e as diferenças entre as gerações do filho e a dos pais (ZIMERMAN, 2008, p. 308).

Entendemos que boas metodologias são primordiais para se chegar aos objetivos propostos. “De posse da teorização que escolhemos, e dos conceitos que selecionamos, vamos agora ‘problematizar’, isto é fazer do objeto bruto uma outra coisa”. (CORAZZA, 2012, p. 3).

Dessa forma, uma pesquisa sobre a constituição da *subjetividade* do estudante com AH/SD, no contexto da SRM, parte de questões instigantes e das possibilidades de construir uma problematização, em torno da relevância do AEE, ofertado nas SRM, para a constituição da subjetividade desse sujeito. Qual o alcance da psicanálise Freud-Lacanianiana acerca desse objeto de estudo? Daí, um dos objetivos da pesquisa está em realizar uma intensa revisão bibliográfica acerca da temática, com foco na contextualização do problema de pesquisa e análise do referencial teórico e documentos referentes à inclusão desse estudante:

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma questão isolada, mas, ao contrário, tem por objeto iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados. Para isto, ela deve servir a dois aspectos básicos: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo: e (b) a análise do referencial teórico. (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 42).

A revisão da bibliografia deverá estar a serviço do problema. Para isso, como a investigação aqui exposta trata-se de pesquisar sobre a subjetividade humana, voltou-se o interesse por teorias psicológicas que permeiam o conceito e a práxis do AEE de indivíduos com AHSD. A contextualização do problema corresponde ao fato do pesquisador estar familiarizado com a área pesquisada, conferindo assim, maior engajamento das investigações e construção da pesquisa. (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Nesse processo de revisão da literatura, realizamos o encaminhamento adequado do problema de pesquisa, pautado em trabalhos e artigos de revistas nacionais e internacionais e não apenas em livros. A pesquisa desenvolvida foi bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa em teses e dissertações, nas bases científicas de dados nacionais da BDTD sobre o tema de pesquisa, bem como documentos de domínio público e documentos pessoais da professora e autora desta dissertação, tais como: registros em diários de bordo; desenhos e fotos, relatos descritivos de atuação na SRM.

Na metodologia, estão os procedimentos necessários e todo o delineamento para a efetivação da pesquisa. O materialismo histórico-dialético foi escolhido por contribuir para identificar e analisar as contradições, as possibilidades e os limites da psicanálise Freud-Lacanianiana, na constituição da subjetividade de estudantes com AH/SD. Esse método envolve o homem como ser histórico, numa interação natureza-sujeito-vida social, servindo de base para



a análise e a reflexão da prática educativa, validando o conflito, como forma de pensamento diferente (contradição social). Portanto, esse método foi escolhido pelo fato de possibilitar uma apreensão da realidade e, enquanto práxis, permitir a produção e transformação dessa realidade, com relações dialéticas entre o objeto da pesquisa, o contexto histórico, econômico, social, cultural e político.

O materialismo histórico-dialético visa sair do discurso circular capitalista e individualista, fomentando reflexões, na dialética das contradições (diferença de classes), pois a realidade não se apresenta sem antecedentes históricos e culturais, e é na sua totalidade entre fatos e fenômenos que se constitui a atualidade, com vistas abertas para as articulações necessárias ao que vai ser pesquisado (SAVIANI, 2003).

Triviños (1987) ressalta a importância de seguir com contundência a um método de pesquisa científica, pois existe uma incoerência nas pesquisas teóricas, com certo “ecletismo”. Por isso, é preciso definir a qual método se quer aplicar para não se ter uma “indisciplina intelectual”, considerando a importância de não usar dois métodos com bases filosóficas conflitantes. Por se tratar de um estudo na área histórica e social, a nossa pesquisa se volta ao materialismo histórico-dialético, por ser considerado por nós como o método mais efetivo no que compreende os movimentos sociais coletivos e históricos, da dialética e da sociedade.

A metodologia de pesquisa estará, “[...] dentro do contexto de análise, que começa na relação teoria-problema já que a concretização da metodologia se dá dentro do referencial teórico – e se estende, passo a passo, em cada passo da pesquisa” (LUNA, 1997, p. 1).

Dessa forma, a metodologia contempla descrever detalhadamente, por meio de um método (palavra de origem grega que significa caminho), a maneira de agir, a forma de proceder e de alcançar os objetivos propostos. A produção de um novo conhecimento deverá repercutir de forma teórica e socialmente satisfatória, trazendo contribuições significativas à sociedade. “Dado o caráter social da atividade científica, o crivo último dessa produção é a comunidade de pares do pesquisador que, em última instância, referendará ou não a relevância e a qualidade das respostas oferecidas pela pesquisa”. (LUNA, 1997, p. 1).

Nessa perspectiva, o foco da nossa pesquisa foi investigar *qual o alcance da psicanálise quanto à constituição da subjetividade do estudante com AH/SD, fazendo um recorte ao AEE no contexto das SRM*, buscando um entendimento transformador na prática do ensino e da aprendizagem dos envolvidos. Para isso, alçamos a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, leitura, análise, interpretação e reflexão dos dados coletados em documentos de domínio público, tais como artigos, livros e periódicos.

Como supracitado, Luna (1997) traz o que define uma pesquisa bibliográfica, na intenção de esclarecê-la, para que esta não se desvincule do seu propósito como pesquisa bibliográfica. Isso é o que nos responsabiliza quanto aos objetivos, estruturação do projeto, organização das fontes que serão pesquisadas, busca de leituras contundentes e apropriação de materiais de coleta, estruturação de fichas de leitura, para a elaboração da escrita dissertativa que responda adequadamente ao problema de pesquisa elencado.

Atentamos, então, que a nossa pesquisa foi, primeiramente, uma análise de revisão bibliográfica ou da literatura do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa. Depois, traçamos o quadro teórico, no qual realizamos a estruturação conceitual para dar sustentabilidade ao desenvolvimento da investigação científica.

Portanto, fizemos uma revisão biográfica do tipo teórico bibliográfica, para selecionar e avaliar criticamente o estudo, analisando pesquisas que trataram das mesmas temáticas que a nossa pesquisa e com dados similares ao nosso tema de investigação. Para isso, usamos os seguintes descritores:

1. subjetividade, estudante e ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO;
2. subjetividade, educação inclusiva e ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO;
3. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e psicanálise;
4. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e subjetividade;
5. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e atendimento educacional especializado;
6. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e sala de recursos multifuncional.

Como critério de inclusão, selecionamos teses, dissertações e artigos publicados em língua portuguesa entre os anos de 2001 (dois anos antes da implantação das SRM de AH/SD para o AEE no Estado do Paraná), até 2021. Excluimos as publicações em outros idiomas, as anteriores ao ano de 2001, as que apareceram em duplicatas e as que não atenderam aos objetivos do nosso estudo.

Para análise dos dados, fizemos uma leitura exploratória de todo material coletado e selecionado, com observação e identificação dos referenciais consultados de interesse para a nossa pesquisa. A posteriori, seguimos para leitura seletiva, identificando no material e priorizando as partes importantes para realização da análise proposta. Depois, partimos para leitura analítica, a fim de elencarmos, ordenarmos e resumimos as informações contidas nas fontes bibliográfica e documental para a obtenção de respostas aos objetivos propostos.

Em seguida, partimos para a discussão dos documentos de domínio público entre leis e normativa, numa contextualização histórica com análise de registros da professora da SRM, e gravuras como: Cartuns e desenhos referentes ao estudante com AH/SD.

Na escrita do final do terceiro e do quarto capítulo, usamos, como análise investigativa e discussão da Educação com a Psicanálise, alguns casos apresentados em diário de bordo da professora regente da SRM e AH/SD, que também realiza a escrita desta dissertação.

Dessa maneira, nossa pesquisa consiste em pesquisa documental, de cunho qualitativo, por irmos além da coleta de dados bibliográficos e análise dos dados coletados, em que recorreremos aos documentos de domínio público e arquivos oficiais e aos documentos pessoais. Portanto, esse tipo de pesquisa, conforme Schultz (2019, p. 18), “se a assemelha à pesquisa bibliográfica no que refere aos passos de sua elaboração, todavia se diferenciam-se na natureza das fontes”. Essas fontes utilizadas na pesquisa seriam os documentos institucionais; documentos pessoais, como diários e cartas; documentos jurídicos; documentos iconográficos, como quadros, fotografias, e imagens e registros estatísticos (SCHULTZ, 2019).

Contudo, a proposta de pesquisa atendeu à peculiaridade da proposta inicial, ajustando-se ao problema formulado, com vistas a manter o equilíbrio metodológico para produção de dados conscientes, contemplando um processo de pesquisa, essencialmente, dinâmico.

Ao longo da história da ciência, essa comunidade tem proposto um conjunto de normas que guiam o pesquisador em sua produção de conhecimento. Se de um lado, é verdade que essas normas – geralmente reunidas sob o rótulo de Metodologia da Pesquisa – têm sido continuamente alteradas, superadas e, frequentemente, resgatadas – indicando a relatividade do seu status de cientificidade – de outro lado também é verdade que elas apresentam a formalização do rigor metodológico que essa comunidade consegue atingir em um determinado período da atividade científica. Esse status aparentemente ambíguo da metodologia de pesquisa constitui em entrave difícil de se superar. (LUNA, 1997, p. 1).

Por conseguinte, a dissertação constitui-se de quatro capítulos. No primeiro capítulo, contemplamos a origem do conceito de superdotados até os dos estudos científicos, em resposta à questão: o que são AH/SD? No segundo capítulo, fizemos apresentação da metodologia e o percurso da pesquisa, tecendo o objeto de pesquisa subjetividade do estudante com AH/SD, no qual continuamos com a pesquisa bibliográfica e com os gráficos condizentes à pesquisa levantada na BDTD. Seguimos, no mesmo capítulo, discutindo a constituição do sujeito na Psicanálise Freud-Lacanianana e o conceito de AH/SD e suas interfaces com a Psicanálise. No terceiro capítulo, apresentamos as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva dos

superdotados no Ensino Regular do Brasil e as concepções teóricas e hegemônicas no campo educacional desses estudantes, buscando responder como se dá a Educação de estudantes com AH/SD e se o AEE nas SRM funciona. No quarto e último capítulo, discutimos sobre as contribuições da psicanálise Freud-Lacanianas para Inclusão Escolar dos Estudantes com AH/SD e as atividades grupais desses estudantes na SRM.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa tenham dimensão, funcionalidade social e critérios metodológicos significativos, de maneira que contribuam para melhor entendimento e atendimento desses estudantes e estimulem o debate contemporâneo no que se refere às políticas públicas de inclusão.

Encarar normas metodológicas como dogmas significa perder de vista as sutilezas e as mutações que a realidade estudada apresenta, enfrentar a realidade sem critérios metodológicos pode significar, entre outras coisas não chegar a lugar algum ou, pior, chegar à resposta que já se tinha antes da pesquisa e independentemente dela. (LUNA, 1997, p. 1).

Nessa perspectiva, procuramos chegar ao ponto em que a pesquisa seja prestadora de serviço; não se limite a relatos e escritos redundantes e sem aplicabilidade, desarticulando o compromisso do pesquisador. Queremos que nossa pesquisa traga implicações sociais do conhecimento produzido (LUNA, 1997, p. 7). O envolvimento do pesquisador com a investigação de pesquisa conjumina com todos os processos pertinentes de cunho científico, para que esta aconteça com quantidade e qualidade. Fundamental é, também, a estruturação do planejamento da pesquisa, constituído da organização e das metodologias, visando responder, satisfatoriamente, ao problema levantado, para que ocorra a produção do conhecimento.

Todavia, o momento atual, em que o mundo está mergulhado, em virtude da pandemia da COVID-19, requer muita paciência e adaptação de todos os setores sociais. É imprescindível fazermos adequações e encontrarmos novas maneiras de nos reinventarmos. No que se refere ao desenvolvimento de uma pesquisa científica, mergulhada nessa realidade pandêmica, cabe ao pesquisador praticar a “boa leitura” (partir das obras originais e diretas - as clássicas), o que já é um bom começo. Nosso mais íntimo desejo é que a “boa leitura” possa desvelar, auxiliar e promover a construção e a propagação de um novo conhecimento, disponível para toda a sociedade.

## CAPÍTULO 1 – O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Este capítulo tem como objetivo responder à questão intitulada: o que são ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? Essa nomeação atual, ou seja, o uso equivalente dos termos ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, traz consigo as necessidades conceituais que a promulgaram a ter essa nomenclatura no desenvolvimento histórico, econômico e social da Educação Especial, mais precisamente no que concerne ao processo de inclusão<sup>8</sup>. Isso torna responder essa questão algo complexo, tendo em vista as várias vertentes confabuladas a esse sujeito culturalmente construído. Então, diante dessa procura, fizemos a revisão bibliográfica e documental, primeiramente, da origem do conceito de superdotação e depois buscamos os primórdios dos estudos científicos sobre os superdotados. Seguimos com uma breve história da Educação dos superdotados no Brasil. Com isso, foi possível adentrar a história desses estudantes e perceber as disparidades quanto à conceituação dada a esses sujeitos, em confluência aos mitos a eles instituídos. Percorremos referenciais teóricos da constituição histórica, desde a antiguidade até a atualidade, e esses aspectos históricos permitiram que aprendêssemos o quanto as inúmeras nomenclaturas dadas ao sujeito com AH/SD trazem reflexos para a sua subjetividade, em correspondência ao conceito a ele atribuído, ligados ao conceito de inteligência superior.

### 1.1 A origem do conceito de Superdotados

O nome de algo é totalmente exterior à sua natureza. Não sei nada de um homem quando sei apenas, que ele se chama Jacó. (MARX, 1985, p. 139).

Uma das questões instigantes, em meio à convivência diária com o estudante com AH/SD, está relacionada à perspectiva produtiva que este teria a oferecer, dar ou mostrar aos que estão em seu entorno. Os questionamentos advindos eram e ainda são expressões de curiosidade e até mesmo espanto: Nossa! Este ou esta estudante tem AH/SD? Este sujeito tem altas habilidades em quê? Como se fossem comprometidos a um conceito de “benfeitores”, que precisassem estar dispostos e a serviço de algo, é como define a palavra: “benfeitoria” ...ação

---

<sup>8</sup> [...] a palavra *inclusão* passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto (entendido como condição mínima necessária, mas não suficiente para as ações de inclusão). Portanto, desde o segundo mandato do presidente FHC e cada vez de forma mais intensa no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007-2010) e no governo Dilma Rousseff, em andamento desde 2011, a dimensão do estar junto no mesmo espaço físico, pode ser vista somada à dimensão relacional, para poder valer o conceito de *inclusão* que vemos circular nos programas governamentais brasileiros (LOPES; FABRIS, 2020, p. 70).

de fazer o bem e o resultado dela, de origem no latim *benefactoria*, benfeitor (CUNHA, 1997, p. 105).

Trazemos estes questionamentos em torno da *práxis* educacional, pois consideramos ativante e resultante da conceituação AH/SD<sup>9</sup> que se tem hoje. Então, partindo desse modo impressivo e empírico, seguimos para a investigação científica, rumo à origem do conceito AH/SD, fazendo uma passagem por questões contundentes à Educação<sup>10</sup> no campo para o qual vêm sendo disseminadas ideologias pedagógicas ao longo do tempo.

Ter o entendimento a respeito dessa ideologia pedagógica requer um aprofundamento acerca desse sujeito produtivo, inserido no contexto escolar. Essa ideologia, dentro da significação marxista, compõe que:

A educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural individual e um fenômeno social. A pedagogia, teoria da educação, põe em evidência, o primeiro aspecto da educação e oculta o segundo. Mascarando assim a importância social da educação por trás do seu sentido cultural, a pedagogia desempenha um papel ideológico. (CHARLOT, 1983, p. 31).

Nesse sentido, o autor clarifica que “[...] a ideologia pedagógica se articula em torno da noção de cultura” (CHARLOT, 1983, p. 32). Esse processo ideológico, todavia, fica reduzido de um problema social a um problema da cultura individual, o que implica termos conceituações conforme as aptidões individuais da realidade social, com certa correspondência entre a evolução cultural e as aptidões sociais do indivíduo – tendo em vista uma concepção na qual a sociedade tem seu valor, de acordo com os indivíduos que a compõem e as funções culturais que estes desempenham.

Ainda, para Charlot (1983), a maneira tática de tornar certos pensamentos como verdadeiros e aceitos pela sociedade, advindos da classe dominante, em conformidade com seus interesses, recai sobre o domínio econômico, social e político. Diante do exposto, o conceito de AH/SD fica primado à posição histórica, social, econômica e política na qual se encontra esse sujeito.

Por isso, buscamos a existência do sujeito com AH/SD e a sua contextualização histórica desde a antiguidade. Como eram vistos os sujeitos com inteligência acima da média nesta

---

<sup>9</sup> O uso da barra nos termos altas habilidades/superdotação se justifica por se tratarem de termos equivalentes segundo as documentações estudadas (nota da autora).

<sup>10</sup> A palavra educação é de origem latina. Tem a ver com o radical *duc*, que aparece no verbo *ducêre*, que significa, dependendo do contexto, levar, trazer, tirar: antecedido da preposição e (*educêre*), passa a ter sentido diferenciado: levar ou trazer para fora, tirar ou extrair de. (CARVALHO, 2009, p. 47).

época? Encontramos registros mais frequentes no que refere à deficiência. O sujeito que nascia (sociedade grega ateniense, séculos IX a.C. e VI a.C.) com algum tipo de deficiência, era sacrificado ou abandonado à própria sorte, já que a ideia de educação integral estava imbuída na utilidade que este sujeito teria para servir ao Estado. Assim como os espartanos, os atenienses focalizavam treinar os cidadãos para guerrear, e para isso eram feitas seleções de indivíduos destinadas a esse feito. (BRANCHER, 2011, p. 13). Ainda nesse século, encontramos a presença marcante dos sofistas<sup>11</sup> que eram considerados os intelectuais da época pela notável inteligência e persuasão de ensinar. Novamente, evidenciamos aí a presença do sujeito com AH/SD se destacando na área intelectual.

Diante dessa abordagem, elucidamos que aqueles sujeitos com inteligência superior, e que se apresentavam com certa esperteza, eram colocados na organização e na linha de frente das batalhas. Como consta nos registros de Pérez (2004), os meninos com AH/SD, em Esparta no século IV a.C, eram valorizados e instruídos a desenvolver habilidades militares, como artes da luta e liderança. Da mesma maneira “[...] outro local de ‘ensino’ que valorizava a educação dos sujeitos que se destacavam na inteligência e potencial físico era a Academia de Platão; só que esta não fazia distinção de classes sociais e nem de trabalho” (BRANCHER, 2011, p. 15). Com isso, verificamos que, na história antiga, existiam sujeitos com AH/SD e que estavam imersos em funções com habilidades condizentes a elas:

Platão acreditava que os cidadãos deveriam ser treinados para maximizar suas potencialidades. Ele insistia que os jovens que possuíam habilidades mentais superiores, avaliadas em testes, deveriam ser separados daqueles que tinham habilidades medianas, para participar de um programa educacional especial. (GAMA, 2006, p. 13).

Osoiwisk (1991, p. 98), ensina que “[...] os que propunham atendimento diferenciado aos chamados superdotados, sustentam que já desde Platão havia uma preocupação em oferecer àqueles dotados de aptidões especiais, ‘de ouro’, ‘Educação Especial’” – o que confere ações voltadas a esse público, ao modo de produção<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Mestre da retórica que ensinava conhecimentos gerais, gramática e a arte da eloquência para cidadãos gregos postulantes à participação ativa na vida política [ETIM: gr. *Sophístês*, oû ‘ filósofo, sábio; mestre de filosofia e de eloquência]. (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 871).

<sup>12</sup> “Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma estrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida social, política e espiritual em geral”. (Trecho do Prefácio à Contribuição à crítica da economia política de Marx *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 302).

No entanto, existia uma relação classificatória acentuada no século IV a.C. Gama (2006), em seus estudos históricos da educação “dos mais capazes”, coloca que a tradição grega, pensando numa sociedade melhor, valoriza os potenciais humanos, no que concerne à história da humanidade, havendo períodos de contradições quanto ao sujeito com AH/SD, pois as prioridades quanto à educação eram dadas apenas aos meninos, e ocorria uma exclusão severa para aqueles com deficiência, que perdurou por séculos em várias sociedades da antiguidade.

O conceito, no entanto, dado ao sujeito com AH/SD nessas épocas mais remotas, não se distancia do que de fato se percebe atualmente. Isso, quando se refere a questões classificatórias, de selecionar aqueles com mais habilidades e colocá-los a serviço do Estado. Através da revisão bibliográfica, foi possível encontrar inúmeras definições para o termo; isto é, não há consenso a respeito do que é a AH/SD. Os termos, mais frequentemente utilizados na década de 30 e empregados por Helena Antipoff, por seus alunos e seguidores, o de: “[...] os ‘mais capazes’, ‘talentosos’, ‘capacidades elevada’ ou ainda ‘bem-dotados’.” (GUENTHER, 2006, p. 3).

A terminologia usada na atualidade está na expressão composta: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, com a sigla AH/SD, porém, a legislação brasileira, desde 1971, usa o termo superdotado. Para Guenther (2006), essa terminologia não é precisa, pois deriva do inglês, “[...] em função disto, além das dificuldades inerentes a traduções e adaptações, ainda trouxe consigo sentidos, conotações e imprecisões, fato comum quando são utilizados termos ou expressões de outras culturas” (GOULART et al., 2011, p. 09).

Pérez (2012), em investigação sobre as nomenclaturas dadas a esses sujeitos com AH/SD, aponta a existência de uma variedade de nomes que se dá ao mesmo, como: dotado e dotação; superdotado e superdotação; altas habilidades. Essas nomenclaturas, geralmente, são oriundas de terminologias da literatura estrangeira, em especial da “[...] língua inglesa (*gifted, talented and high ability*), francesa (*précose, doué, surdoué, haut potentiel*) e espanhola (*superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*), de onde vem um número bastante grande das publicações” (PÉREZ, 2012, p. 42). Podemos observar que as definições do termo, também estão, intimamente, ligadas ao conceito que se tem sobre inteligência:

Cada vez, mais, no mundo, a ideia do que sejam as AH/SD vem adquirindo maior consenso. Embora alguns autores, nas diferentes línguas continuem utilizando o termo superdotado para referir um conceito e talento para outro, é cada vez maior a convergência quanto a que as AH/SD podem existir em qualquer área da inteligência. Em minha opinião, entender superdotação como sinônimo de AH/SD na área intelectual, e talento, como sinônimo de AH/SD somente nas áreas artísticas e esportivas se justifica quando se aceita uma hierarquia das inteligências, uma categorização das inteligências, por grau de importância. (PEREZ, 2012, p. 56).



No exposto, a autora coloca sobre a questão das hierarquias da inteligência e o quanto esta pode estar associada à nomenclatura recebida. Logo, a inteligência é parte integrante do conceito de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, como podemos notar nos registros históricos estudados que discutiremos no tópico seguinte. Entretanto, com as definições e origem da nomenclatura, percebe-se que o tempo, nesse caso histórico, caminha com o conceito do nome ao qual se refere o sujeito estudado. De tal modo, esse nome traz consigo certo grau de subjetivação desse sujeito, como verificado, na citação abaixo:

Como se observa nessas definições de *superdotado* e *superdotação*, há forte relação com aspectos exclusivamente intelectuais, já que essa era a visão predominantemente até a década de 70, quando os conceitos de inteligência passam a aceitar a evolução das pesquisas da área para a modularidade e multidimensionalidade e a transferir esse caráter também para as próprias definições de AH/SD. (PÉREZ, 2012, p. 50).

Pode-se dizer que, ainda hoje, encontramos muitos entendimentos sobre os estudantes com AH/SD que não evoluíram com o tempo, que estão à mercê de pensamentos dos anos 70 – a exemplo de como era o conceito do termo antigo superdotação: quando se falava que alguém era superdotado, era algo de notícia extraordinária e virava notícia mundial.

IMAGEM 01 – Registro textual sobre superdotado



FONTE: arquivo do Museu Jornal de Beltrão; fotografada durante visita ao museu e autorizada a publicação.

Na Imagem 01, de uma página do Jornal de Beltrão, arquivada no Museu, de maio de 1989, é possível constatar como o conceito de superdotado, estava atrelado a algo raro e genial. A notícia se refere como um acontecimento mundial e ainda cita outros exemplos de genialidade pelo mundo.

Atualmente, o conceito volta-se para um “olhar” inclusivo aos talentos, as habilidades apresentadas pelos estudantes, presentes no cotidiano escolar. No entanto, as primeiras conceituações dadas a esses sujeitos, hoje denominados com AH/SD, foram colocadas dentro de um espectro de genialidade, ou seja, eram classificados como gênios e se tornavam alvo de notícias extraordinárias. Como exposto por Virgolim (2007, p. 23), a divulgação de casos raros pela mídia, “[...] colabora na propagação da superdotação como uma competência extremamente elevada em todas as áreas, gerando uma expectativa de desempenho e de produção que não se observa neste grupo de forma homogênea”.

Dessa forma, e em virtude dessa conceituação vir de conceitos ligados à genialidade e fortalecer mitos a esses sujeitos, as pesquisadoras Alencar (2007), Virgolim (2007) e Sabatella (2008) esclarecem as diversas denominações para o termo “superdotado” e ensinam a respeito da existência de ideias errôneas sobre essas conceituações. Com base nas abordagens das autoras, elencamos os termos: gênio; precoce; prodígio e suas definições no Quadro 1:

QUADRO 1 – Termos referidos ao sujeito com AH/SD

<i>Sujeito</i>	<i>Termos</i>
<i>Gênio</i>	Os <b>gênios</b> são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidade nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos...” (VIRGOLIM,2007, p.28) " apresentam desempenho surpreendentemente significativo e superior desde a mais tenra idade ou dado contribuições originais na área científica ou artística, reconhecidas como de inestimável valor para a sociedade” (ALENCAR,2007, p.16).
<i>Precoce</i>	São chamadas de <b>precoce</b> as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. (VIRGOLIM,2007, p.24)
<i>Prodígio</i>	<b>Prodígios</b> , refere-se à criança que, em idade precoce, demonstra um nível avançado de habilidade. Semelhante ao profissional adulto, em algum campo específico. Pode ser usado, também, quando a criança tem um estilo muito disciplinado de motivação (SABATELLA, 2008, p.73)

FONTE: ALENCAR (2007, p.16); SABATELLA (2008, p. 73); VIRGOLIM (2007, p. 28).

Os termos supracitados são, muitas vezes, colocados como similares de AH/SD, mas precisam ser entendidos em suas especificidades, como já exemplificado nesta dissertação na

Imagem 01 e como seguimos nas aplicações desses termos recém mencionados, “[...] pois a superdotação, é ainda vista como fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado com superdotação” (ALENCAR, 2007, p. 15). Isso deve-se à forma homogênea de classificar esse grupo e, como também constatou este autor, os termos superdotado e gênio são frequentemente usados como sinônimos. Com relação a essa ideia

[...] do superdotado como gênio, é interessante salientar que os primeiros estudos na área da inteligência superior foram direcionados para a investigação das características do gênio e seus antecedentes. “Gênio” foi também o termo utilizado pelos primeiros pesquisadores da superdotação, como Terman, que deu início, nos anos de 1920, a um estudo longitudinal com aproximadamente 1500 crianças, identificadas como superdotadas com base em testes de inteligência. (ALENCAR, 2007, p. 16).

De acordo com essa citação e correlacionando com as pontuações apresentadas até o momento, temos o entendimento de que as bases constitutivas do conceito de AH/SD vieram, primeiramente, da palavra superdotado, oriunda do termo “gênio”, sobre a qual houve um grande interesse de pesquisa e uso de testes de inteligência para chegar até esses sujeitos.

Esse interesse, portanto, como trazido nos estudos de Sanada (2001), estava interligado ao processo de classificação pelos testes de inteligência, procedentes das aspirações de Galton<sup>13</sup> (1868, p. 5), de ir além “[...] das determinações genéticas das capacidades psíquicas”, buscando planos mirabolantes através da eugenia<sup>14</sup>. Assim, décadas, mais tarde com Terman (1925, p. 3), através dos testes de inteligência, definiu-se “*o superdotado, como aquele que alcançasse os resultados mais altos, mantendo um conceito de altíssimo nível intelectual*”. Essa conceituação perdurou por várias décadas e ainda traz rotulações ao que se designa ter AH/SD durante os processos de identificação.

No entanto, Virgolim (2007) explica que as habilidades apresentadas por todos os sujeitos, sejam eles gênios, precoces ou prodígios, e outros com potenciais e habilidades menos visíveis, podem ser enquadrados no termo mais amplo, que é **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**.

---

<sup>13</sup> Este autor considerava a inteligência como hereditária. Realizou um estudo com famílias constituídas por indivíduos reconhecidamente brilhantes na sociedade da época, a partir do que concluiu que as aptidões humanas, como a inteligência, eram herdadas da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos do mundo orgânico. (SANADA, 2001, p. 3-4).

<sup>14</sup> Ciência que estuda as condições mais próprias à reprodução e melhoramento da raça humana (CUNHA, 1997, p. 338).

Guimarães e Ourofino (2007, p. 56), nas suas pesquisas sobre a relação entre Inteligência, QI e Superdotação, acrescentam que: “historicamente, a concepção de superdotados foi acoplada à inteligência como um constructo mensurável e, assim, identificada, a partir do escore oriundo de testes de inteligência”.

Houve também, na história, uma relação a essa ênfase dada ao conceito de inteligência, a partir do século XIX. A pesquisadora Sanada (2001) discorre a respeito da relação do caráter biológico-político-social estar atrelado a esse conceito, e que havia um reconhecimento da superdotação como uma característica própria das classes sociais dominantes na época, o que correspondia a uma denúncia “[...] a discriminação velada que se estabelecia a partir da máxima ‘igualdade para todos’: ou seja, aqueles que não obtinham êxito em sua busca de ascensão eram considerados incapazes [...]” (SANADA, 2001, p. 4). Desse modo, implicava em atribuir essa incapacidade a qualidades naturais condizentes à capacidade intelectual, a sua origem racial e outras questões subjacentes, saindo pela berlinda, a falta de oportunidades às classes mais pobres (SANADA, 2001).

Assim sendo, os conceitos são construídos, historicamente, por meio do influxo direto do comportamento material “[...] produção de ideias, de concepções, de consciência, está de início, diretamente, entrelaçada à atividade material entre homens, que são a linguagem da vida real” (BOTTOMORE, 2001, p. 3003). Então, o que encontramos hoje como conceito do sujeito estudado se materializa de acordo com o decreto nº 6571/08, que define:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p.NI).

A partir desse decreto, nota-se que o conceito AH/SD, ganha uma amplitude quanto à significação e desfoca do conceito unívoco que se tinha antes, centrado nos testes de inteligência<sup>15</sup>, ou também denominados testes de QI<sup>16</sup>. Souza (2013, p. 13) afirma que, com o

---

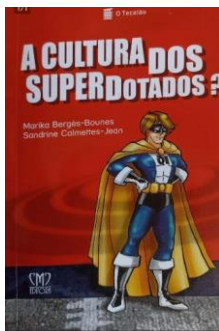
<sup>15</sup> Os testes de inteligência geral são planejados para emprego em grande variedade de situações e são validados com relação a critérios relativamente amplos. Geralmente apresentam um único resultado, tal como um QI, que indica o nível de inteligência geral do indivíduo... encontra-se na aplicação, seleção de pessoal e outros objetivos semelhantes. Outro uso comum de testes de inteligência geral encontra-se na aplicação clínica, especialmente para a identificação e classificação de deficientes mentais. Os testes individuais, tais como o Stanford-Binet e o Wechsler são, geralmente, empregados com objetivos clínicos. (ANASTASI, 1965, p. 232).

<sup>16</sup> Q. I. sigla de quociente de inteligência, que significa: valor obtido pela divisão da idade mental de um indivíduo por sua idade cronológica, multiplicado por 100 (HOUAISS, 2011, p. 785).

trabalho dos psicólogos, houve uma ampliação do conceito de superdotação, o qual passou “[...] a incluir criatividade e seus vários componentes, como pensamento divergente, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão”.

Ainda assim, o termo “superdotado” é usado para identificar alguma criança que se destaca das demais, podendo ser em habilidades específicas ou gerais dentro de seus ambientes de convívios cotidianos (SOUZA, 2013, p. 14). Esse termo usado anteriormente, mais comumente, superdotado, dessa forma única, traz uma conotação de superioridade, em ter destaque dos demais sujeitos e até mesmo de super-herói, como ilustrado na capa do livro “A cultura dos superdotados?”, que traz a representação de um menino com capa de super-herói e com destaque no peito do QI:

**IMAGEM 02** – Capa do livro (A Cultura dos Superdotados?)



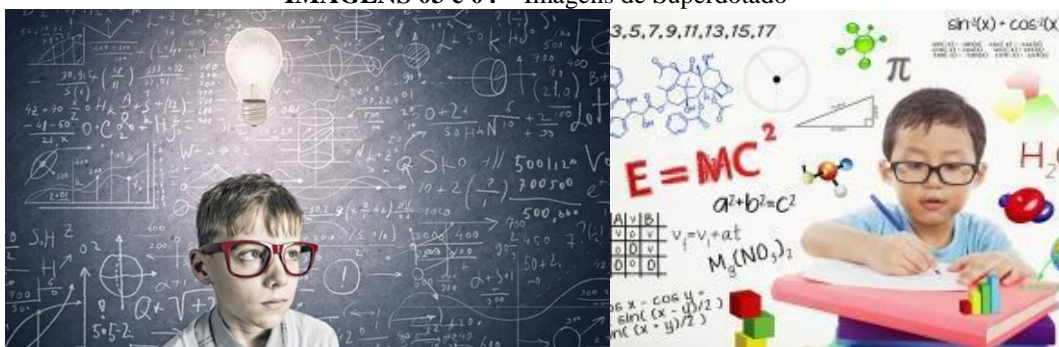
FONTE: BERGÈS-BOUNES; CALMETTES-JEAN (2010).

Não obstante essa representação dada a esses sujeitos, ao pesquisar imagens de superdotados no Google, as mais comuns são: um menino, com óculos, ou escrevendo, ou lendo livros, com enigmas matemáticos. Isso configura a forma conceitual estereotipada de genialidade, dada socialmente a esses sujeitos. Portanto, moldados pela intelectualidade matemática, ao gênero masculino e como detentores do saber, muitas com o componente simbólico<sup>17</sup> da lâmpada (luz) aderidos à composição da imagem, assim como: óculos, cálculos matemáticos e livros.

---

<sup>17</sup> Simbólico: al. Symbolische; esp. simbólico; fr. symbolique; ing. symbolic Termo extraído da antropologia\* e empregado como substantivo masculino por Jacques Lacan\*, a partir de 1936, para designar um sistema de representação baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que determinam o sujeito à sua revelia, permitindo-lhe referir-se a ele, consciente e inconscientemente, ao exercer sua faculdade de simbolização. Utilizado em 1953 no quadro de uma tópica\*, o conceito de simbólico é inseparável dos de imaginário\* e real\*, formando os três uma estrutura. Assim, designa tanto a ordem (ou função simbólica) a que o sujeito está ligado quanto a própria psicanálise\*, na medida em que ela se fundamenta na eficácia de um tratamento que se apoia na fala. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 714).

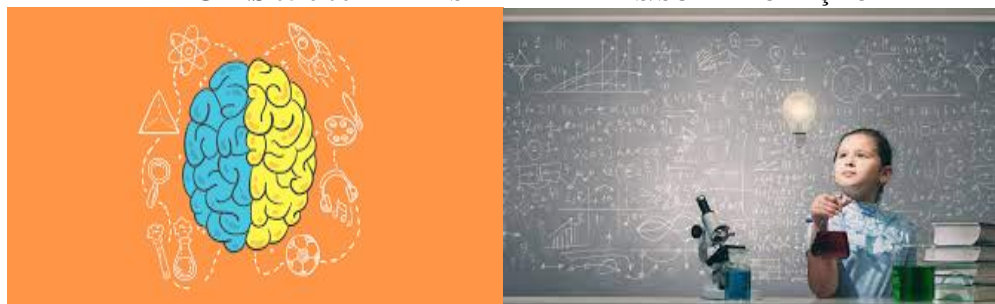
### IMAGENS 03 e 04 – Imagens de Superdotado



FONTE: Imagens retiradas na busca pelo Google Imagens, com a palavra: Superdotado (2021).

Já, quando realizamos a pesquisa no Google e solicitamos imagens de “ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”, estas apareceram com outra configuração, trazendo figuras que contemplam outras vertentes, tais como: cérebro colorido; cheio de habilidades diversas ao redor; a presença do gênero feminino; agregada também aos componentes simbólicos adjuntos a ele no conceito superdotado. Isso nos reporta a uma concepção conceitual dessa junção e transfiguração que houve ao conceito altas habilidades mais superdotação, no decorrer da história.

### IMAGENS 05 e 06 – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



FONTE: Imagens retiradas na busca pelo Google Imagens, com as palavras ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (2021).

Essa linguagem simbólica, por conseguinte, emite questões subjetivas, as quais Rego (2010, p. 41), em seu estudo lacaniano sobre Imaginário, simbólico e real, ensina que nas concepções de Lacan “[...] só o que é simbolizado tem acesso à vida psíquica, e assim o conceito de real remete a esta noção de que nunca captamos tudo que há para se captar, que existe muita coisa importante de fora”. Nesse sentido, o que captamos das imagens recebidas pelo Google, mediante a palavra inserida na pesquisa, é referente ao processo de simbolização, pois “[...] ao atribuir nome e classificações, vai esburacando o Real, retirando pedaços dele, recobrando-o, simbolicamente. Isto é o que vai constituir o registro simbólico”. (REGO, 2010, p. 41).

Com isso, percebemos a grande influência das representações simbólicas, quanto à conceituação que se tem do estudante com AH/SD. Ocorre, dessa forma, uma tentativa de focalizar a conceituação, em termos mais contundentes, ao que se espera desses estudantes no contexto escolar. Isso tudo, ao nosso ver, está relacionado à prática inclusiva, conforme ressalta Lupinacci (2015, p. 47): “O movimento pela inclusão escolar vem nos mostrar que o aluno é antes de tudo, um indivíduo e possui necessidades e desejos individuais que devem ser contemplados nas escolas”.

Tal colocação nos transporta a refletir sobre como essa conceituação se formou, pautada no momento histórico construído socialmente, mas que na sua profundidade ainda traz as bases subjetivas que a constituiu, como o mito da genialidade, descrito por Sabatella (2008, p. 72), como sendo um dos mitos dominantes, sobre os quais a autora cita que “[...] quando se fala em superdotação, a primeira ideia, para a maioria das pessoas, é a de que o superdotado é um gênio ou aquele que alcança sucesso em tudo”.

Com relação ao atendimento dado a esses alunos, Lupinacci (2015, p. 45) explica que “[...] com o movimento pela inclusão escolar e os questionamentos do modelo escolar tradicional, as discussões propõem que o professor precisa contemplar, em suas aulas, as diferenças individuais de seus alunos, e não continuar valorizando um modelo de aluno ideal”.

Nessa descrição, constatamos o conceito atribuído pela necessidade de inclusão, formação dos professores, propriamente. Quanto a isso, teríamos uma vasta discussão, como as pontuações apresentadas por Lopes e Fabris (2020, p. 21) sobre Educação e Inclusão, colocando que “[...] a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história”.

Portanto, com o movimento da inclusão, insere-se o sujeito conceituado com AH/SD para ser atendido e olhado de forma diferenciada. Essa questão será discutida no Capítulo 3, destinado à temática das Políticas Públicas para Educação Inclusiva desses estudantes e às concepções teóricas e hegemônicas no campo Educacional.

Logo, mediante às inquietações estabelecidas ao sujeito com AH/SD, colocadas no início da nossa discussão, encontramos algumas determinações correlacionadas por Renzulli (2019) aos nossos questionamentos. Este pesquisador ensina que não podemos conceituar que o sujeito tem AH/SD, mas sim, que ele apresenta comportamento de AH/SD, pois, assim, não se subentende que o estudante seja um superdotado na sua totalidade; ou seja, que ele não se define como ser humano, só a este conceito. Quando essa nomeação ocorre, nessa forma

totalitária, pode promover mitos e rotulações a esse sujeito. Esse autor traz que os comportamentos de AH/SD podem estar presentes “[...] em algumas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (RENZULLI, 1986, p. 76). Com isso, conceitua que AH/SD não é algo de definição única e estática, e como esclarece Pereira (2014, p. 377), quando cita que Joseph Renzulli “propôs um conceito multidimensional e uma caracterização desses indivíduos que vem sendo utilizada em nosso país”.

Apesar de ressaltarmos essas significativas contribuições, temos a necessidade de encontrar as bases constitutivas da subjetividade, que conceitua o sujeito com AH/SD. Para tal, motivamos uma procura na psicanálise e o alcance que essa pode fornecer quanto à nossa temática de estudo e especificamente ao nosso objeto de investigação.

## 1.2 Breve história do Superdotado na Educação Brasileira

No período colonial, o Brasil estava orientado sob as ações das leis portuguesas, como constatado por Capellini e Rodrigues (2014, p. 1), “[...] pouca atenção era dada às pessoas com deficiências, que até o século XVIII eram abandonadas ou cuidadas em casa”. Assim, a era da institucionalização vai aparecendo em algumas cidades brasileiras, sendo os primeiros atendimentos formais direcionados para os cegos e surdos em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos<sup>18</sup>, e do Instituto dos Surdos-Mudos<sup>19</sup>, em 1857 – fundados no Rio de Janeiro, por meio do governo Imperial (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

Chegado o século XX, atingimos o momento histórico primado por mudanças tecnológicas políticas e sociais; para a educação houve o início da obrigatoriedade. Em uma concisa contextualização, a Educação Especial<sup>20</sup> nasce como uma pedagogia diferente para atender estudantes com deficiências, pois neste século tem-se

[...] início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, que numerosos alunos, sobretudo os que apresentavam certas deficiências, tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento

---

<sup>18</sup> Atual Instituto Benjamin Constant (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014, p. 01).

<sup>19</sup> Hoje, Instituto nacional de Educação de Surdos- INES (Ibidem).

<sup>20</sup> Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - lei 9394/96, é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que por possuírem necessidades próprias e diferente dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola. As diferenças ocorrem em função de altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precária. (SHIMAZAK, 2007, p. 1).



igual ao das restantes crianças da sua idade. É então que se aplica a divisão de trabalho à educação e nasce uma pedagogia diferente, uma Educação Especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual [...]. (JIMÉNEZ, 1993, p. 24).

No Brasil, por conseguinte, o atendimento educacional aos estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO existe há algum tempo, entretanto, com pouca repercussão e reconhecimento. Como pontuados por Lima, Moreira e Bolsanello (2012, p. 33), “[...] os primeiros estudos feitos no Brasil sobre superdotação intelectual datam das décadas de 20 e 30. No entanto, esta área da Educação Especial não recebeu a devida atenção nem por parte dos órgãos públicos nem por parte da comunidade acadêmica”.

Porém, em 1929, a psicóloga e pedagoga russa *Helena Antipoff*<sup>21</sup> estabeleceu-se em Minas Gerais, onde desenvolveu um trabalho de grande importância para a educação brasileira. Essa notável educadora e pesquisadora, dentre outras questões, preocupava-se com a educação dos superdotados. Sabe-se que, por volta de 1945, os estudantes que apresentavam potencial superior reuniam-se no *Instituto Pestalozzi do Brasil*, no Rio de Janeiro, para estudar. Esse trabalho não teve grande destaque, como outros que *Helena Antipoff* desenvolveu. No entanto, sabe-se que seu filho, Daniel Antipoff, durante muitos anos, deu continuidade aos projetos com superdotados que ela iniciou (CAMPOS, 2003).

Campos (2003), em seu estudo sobre *Helena Antipoff e sensibilidade na psicologia e na educação*, traz a história dessa pesquisadora e educadora, que retrata de forma clara a importância que ela teve na Educação Especial brasileira, sendo chamada a participar da reforma do ensino:

Nascida na Rússia, e tendo feito a formação universitária em Paris e Genebra, Antipoff veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião de Édouard Claparède, o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o

---

<sup>21</sup> A PSICÓLOGA E EDUCADORA *Helena Antipoff* (1892-1974) é amplamente reconhecida entre nós pela ação informada e socialmente relevante nas áreas da educação fundamental, especial, rural ou comunitária. Essa ação se concretizou em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi - hoje disseminadas por todo o país, dedicadas à educação de indivíduos excepcionais - e em contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em psicologia experimental e em psicologia da educação no Brasil.

estudante. E foi justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma (CAMPOS, 2003, p. 209-210).

Nesse contexto educacional, a influência de *Helena Antipoff* é marcada por trazer para o Brasil suas experiências, com novos métodos educativos, inspirados na psicologia científica. E foi com esse propósito que *Helena Antipoff* ficou incumbida de realizar suas atividades profissionais em solo brasileiro:

O contrato inicial, por dois anos, previa que a professora deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência. A implantação das medidas da inteligência visava a subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas "classes homogêneas" por nível intelectual, e também das classes especiais, previstas na legislação da reforma de ensino. (CAMPOS, 2003, p. 217).

Com isso, ela pode adentrar no ambiente educacional, todavia consta nos registros de Campos (2003), que ela buscou recriar entre a teoria e a prática experimentada em Paris e Genebra, adotando uma perspectiva a respeito da psicologia da inteligência, diferenciada da corrente inatista hegemônica na época, propondo uma visão em bases socioculturais.

Para ela, as medidas da inteligência utilizadas pelos estudiosos, em grande parte baseadas nos trabalhos de Binet e Simon, poderiam ser consideradas índices da "inteligência civilizada", isto é, da "natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo" (ANTIPOFF, 1931, p. 131-132). A partir dessa definição, que evidencia o amadurecimento da perspectiva sociointeracionista, a autora estabelece uma série de correlações entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental, e sugere às escolas a adoção de programas de "ortopedia mental" visando a equalizar as oportunidades para as crianças de baixa renda que não obtinham resultados satisfatórios nos testes. (CAMPOS, 2003, p. 218).

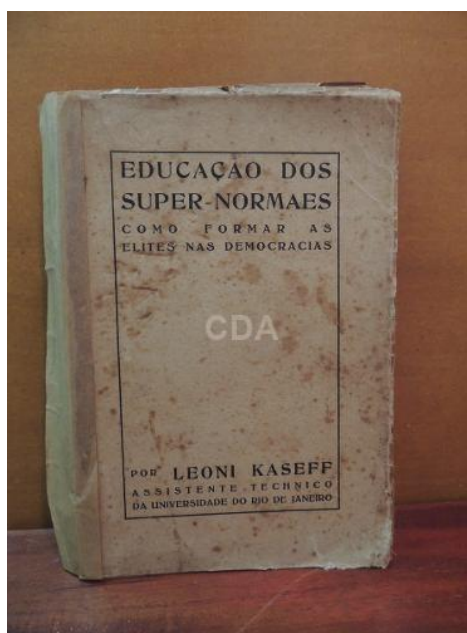
Ao trazer essas colocações dadas pela autora a respeito de Antipoff, discutiremos sobre os testes de inteligência tão usados no século XX, que foram um grande aporte após os períodos de guerra, para classificar, selecionar aqueles com maior intelectualidade e, como já visto, para ser considerado com baixa capacidade intelectual e ter uma modalidade de atendimento a esses estudantes denominada: Educação Especial.

Portanto, os primeiros registros envolvendo a educação dos superdotados partem da pesquisadora *Helena Antipoff* e envolvem a chegada da obrigatoriedade do atendimento educacional especializado desses estudantes por meio de leis e decretos<sup>22</sup>, décadas mais tarde. Como consta nas pesquisas de Brancher e Freitas (2011, p. 35), “as ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO estão incluídas na Educação Especial: sua primeira inserção foi em 1971 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim sendo, em 1972, foi instalada a *Associação para Desenvolvimento e Assistência a Vocações de “Bem-Dotados”*, constituindo a fundamentação das bases teóricas do *Centro para o Desenvolvimento do Potencial e talento* (CEDET), que foi criado em 1993 em Lavras/MG (GUENTHER, 2011).

Outro fator que nos chamou atenção, na história da educação dos superdotados no Brasil, foi encontrar a considerada primeira obra brasileira que trata do estudo dos supernormais, em 1931, lançada por Leoni Kaseff, com o título: Educação dos Super-Normais.

**IMAGEM 07** – Obra brasileira sobre superdotados



FONTE: ANTIGOPORTO ANTIGUIDADES – COLEÇÕES – CURIOSIDADES – LIVROS PORTO ALEGRE, RS, <https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DGDBcUUD/>, acessado via pesquisa Google em 07 out. 2021.

Dessa forma, um tanto quanto curiosa, temos um marco conceitual registrado nesta obra, de como eram vistos os sujeitos considerados superdotados, expresso na titulação dada na capa do livro: EDUCAÇÃO DOS “SUPER NORMAIS” COMO FORMAR AS ELITES NA

---

<sup>22</sup> As Leis e decretos serão discutidos no terceiro capítulo, por isso, aqui só pontuamos.

DEMOCRACIA. Isso nos traz uma conotação de superioridade aos demais “ditos normais” que estavam em seu entorno, nos termos de relevância social, política e econômica – o que também reflete, de forma subjetiva, as percepções que se tem desse sujeito nesse período histórico.

No entanto, encontramos, na história, uma questão culminante a respeito do estudante com AH/SD e a sua relação aos aspectos de Inteligência e os testes de QI, concernentes ao meio educacional, trazidos por Pérez (2014). A corrida espacial com o satélite Sputnik<sup>23</sup>, na qual a Rússia sai à frente, ocasiona certa provocação ao governo americano que culpabiliza a educação. Por conseguinte, começa um investimento em massa nos testes de QI, para selecionar e classificar estudantes com maiores níveis intelectuais, a fim de que esses pudessem atender aos interesses do Estado, como potência mundial. Nessa intensidade de aplicações de testes de inteligência, permeada de interesses, voltamos ao que já pontuamos em nossa escrita, do estudante com AH/SD ficar vinculado à produção e subordinado ao poder hegemônico.

Com isso, repercute uma cultura, a esse grupo de estudantes, de valorização dos testes padronizados, que passaram a ser instrumentos significativos para identificação do estudante categorizado com nível intelectual acima da média. Portanto, configura uma sobreposição de diferenças, não só com deficiência intelectual, mas ao conceito de normalidade, em que ser anormal no quesito da Inteligência Superior é algo positivo para sociedade, visto que este sujeito passa a ser visto apenas pela sua representação unívoca, de ter AH/SD.

Embora hoje tenhamos novas conceituações sobre AH/SD e os aspectos da Inteligência a eles correspondentes, que debateremos a seguir, muitas dessas determinações históricas, sociais, políticas e econômicas ainda abastecem os pensamentos circundantes da atualidade, em torno desse sujeito.

### 1.3 Os primórdios dos estudos científicos sobre os Superdotados

Ao observar o cenário dos séculos XV, XVI e XVII, na Europa, configuramos a presença de grandes revoluções históricas; as navegações e a expansão comercial europeia e a difusão da ciência. A construção de uma nova ciência (como a Teoria de Ptolomeu a Copérnico); precisão e matemática: Tycho Brahe e Kepler. A reforma da filosofia natural de Francis Bacon, de René Descartes; a síntese matemático-experimental de Galileu Galilei. As descobertas com

---

<sup>23</sup> **Sputnik** foi o nome que se deu para os primeiros satélites enviados pelos soviéticos no início do seu programa espacial. Esses marcaram a história por terem inaugurado a era de exploração espacial quando lançaram o primeiro satélite artificial para a órbita terrestre, o **Sputnik 1**, lançado em outubro de 1957. (<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/sputnik-1.htm>, acessado dia 09/09/2021).

o corpo humano: sistema sanguíneo de Galeno; o microscópio. A presença marcante de Newton e suas descobertas na óptica, no espaço e na metafísica e entre outros resultantes e marcas intelectuais dessa época. (BRAGA, 2004).

Esses avanços científicos e tecnológicos se alavancaram com o Renascimento<sup>24</sup> e com o advento da Reforma Protestante, no mundo ocidental. Ocorreram mudanças significativas na economia, assim como outros determinantes que subsidiaram a procura pelo desenvolvimento intelectual “[...] comumente colocado em ordem cronológica na Idade Moderna, esse movimento é considerado um dos momentos fundadores da própria modernidade [...]” (SILVA; SILVA, 2009, p. 359).

Atinamos, aqui, a notória expansão da intelectualidade e das artes, dadas pelo advento do Renascimento “[...] as artes, a arquitetura e a literatura tiveram um impulso grande em vista de serem patrocinadas por governantes poderosos e ricos, que valorizavam e premiavam os extremamente criativos, com honrarias e fortuna” (GAMA, 2006, p. 14). Havia uma valorização intensa de talentos artísticos brilhantes, dentre os quais destacam-se Michelangelo, Leonardo Da Vinci, Bertini, Dante entre outros.

Poderíamos seguir com inúmeros relatos, pesquisas, exemplos que confirmam tais correlações históricas que se dá ao sujeito, caracterizado com nível de inteligência superior, ou talentoso. Portanto, tem consignado as inferências a ele imposta e em sobrecarga, mais outros determinantes que por hora criam invisibilidade e por outra ocorre sua sobressalência. Para Virgolim (2007, p. 23), “os indivíduos que se destacam em virtude de suas altas habilidades ou feitos prodigiosos sempre foram foco da curiosidade popular”.

O mundo contemporâneo traz consigo uma era globalizada em sua complexidade, com notável avanço tecnológico e científico. Esses avanços, no que concerne, englobam demasiadas diferenças sociais, o que converge também nas questões subjetivas dos sujeitos, mais especificamente dos conceitos de AH/SD e do conceito de Inteligência a ele atrelado. Quando voltamos ao tempo histórico e retomamos ao tempo atual, defrontamo-nos com as conceituações progressas nas quais fora determinado algum conceito e a sua base etimológica

---

<sup>24</sup> A palavra Renascimento surgiu já durante o século XV, mas de início seu sentido era religioso, significando a revitalização da alma por meio dos sacramentos. Só no século XVI o termo foi empregado com seu sentido mais corrente, para se referir às mudanças de consciência e nas formas de expressão artísticas do período. No entanto, desde o século XV que os indivíduos envolvidos no fenômeno já tomavam consciência dessas mudanças culturais. Renascimento, dessa forma, significa o momento histórico que se inicia e tem seu apogeu nas cidades italianas do século XV, de renovação das expressões artísticas ligada às mudanças de mentalidade do período, com a ascensão da burguesia. Ele está em conexão com o Humanismo, ou seja, com a retomada dos estudos sobre a Antiguidade clássica, apesar de hoje a maioria dos autores não considerar mais o Humanismo a filosofia acadêmica do Renascimento. (SILVA; SILVA, 2009, p. 359).

permanece conservada. Faz-se necessário discutir sobre AH/SD e a Inteligência, já que este conceito foi instituído pelo conceito de Inteligência que ficou coligado de forma íntima ao conceito de AH/SD, como já mencionamos no tópico anterior.

Teixeira (2018) esclarece que AH/SD e Inteligência são conceitos opostos, mas que se interligam. Observa também a importância da diversidade de pesquisadores e teóricos para o entendimento atual do desenvolvimento infantil e chegam a algumas concepções que conduzem à compreensão das AH/SD.

A palavra Inteligência tem origem do latim e significa entendimento, conhecimento e como definição no dicionário de língua portuguesa é a “[...] capacidade de aprender e compreender; indivíduo de muito saber; sagacidade, perspicácia” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 545). Como não é tão simples definir esse conceito, ainda mais se relacionado ao sujeito com AH/SD, começamos nossa discussão abarcando as conceituações sobre a Inteligência e AH/SD na contemporaneidade, com o propósito de suscitarmos as relações entre os termos e fazermos aproximações no que condiz à constituição da subjetividade, do estudante com AH/SD.

Exporemos, aqui, a definição de Inteligência dada por Jean Piaget, que foi um grande pesquisador, por mais de quarenta anos de pesquisa, na área da psicologia voltada para a evolução da criança e aos problemas epistemológicos. Embora ele não tenha em seus escritos relações entre a inteligência e AH/SD, traz referências ao desenvolvimento da inteligência da criança, num constructo da psicogenética, no qual o conhecimento seria resultado de interações entre uma subjetividade e uma objetividade em progressivas constituições. (PIAGET, 1978). Portanto, em definição, para Piaget (1978, p. 5-6):

Inteligência é adaptação e sua função é estruturar o universo, da mesma forma que o organismo estrutura o meio ambiente, não havendo diferenças essenciais entre seres vivos, mas somente tipos específicos de problemas que implicam em níveis diversos de organização. As estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e têm dois componentes: assimilação e a acomodação.

Com isso, o autor usa o termo Inteligência como “estruturas intelectivas” e avança a sua pesquisa, dando “[...] a noção piagetiana de estágios. O estágio foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado motor ou intelectual, por outro, afetivo” (PIAGET, 1978, p. 7). Portanto, a base do pensamento de Piaget sobre Inteligência está numa perspectiva genética relacionada com a afetividade. Constatamos em sua conceituação que “[...] Toda inteligência é uma adaptação: toda adaptação comporta

uma assimilação das coisas do espírito, como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse” (PIAGET, 2017, p. 143). E qual seria esse interesse? De quem seria esse interesse e para quem seria esse interesse? Eis aí questões que subjetivam em torno da inteligência.

Portanto, não queremos aqui debater sobre epistemologia genética de Piaget, mas sim as suas inferências ao conceito de Inteligência, que avançaram historicamente e seguiram de forma proativa a mais interpolações. Então, o que nos chama atenção é o quanto estas questões ficam coadunadas à subjetividade do sujeito com AH/SD, já que a Inteligência está imbricada a este, como marco referencial na nomeação, ou seja, no conceito que lhe foi instituído.

O professor e escritor Howard Gardner<sup>25</sup>(2010, l. 272) concebe a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) após trabalhar com “[...] crianças normais e superdotadas e as que haviam sido normais e sofreram dano cerebral”. O autor relata que seria impossível tal descoberta se não estivesse diante desse público, e que provavelmente continuaria pensando como a maior parte dos psicólogos e pessoas leigas, acreditando de forma ortodoxa a respeito do quociente de Inteligência (QI), ou seja, na forma única de Inteligência.

Então, Gardner (2010), baseado em suas experiências e percebendo que havia contradições a esse modelo de Inteligência possível de ser medidos por testes psicométricos, avança em sua teoria para a “[...] definição de uma inteligência e de um conjunto de critérios para aquilo que deveria significar inteligência” (l. 290). Sendo assim, ele destaca que: “Todos possuímos o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas” (l. 385). E conceitua Inteligência, passando a considerá-la:

[...] um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais coloquialmente, considerava a inteligência como um computador mental configurado de forma especial. Enquanto a teoria padrão sobre inteligência postulava um computador multiuso, que determinava as melhores habilidades da pessoa dentro de um espectro de tarefas, a teoria das IM postulava um conjunto de dispositivos de informática. Ter um ponto forte em um deles não significaria força ou fraqueza em outros. (GARDNER, 2010, posição:309).

---

<sup>25</sup>Howard Gardner é ... Professor de cognição e educação na Escola de Pós-Graduação em Educação de Harvard. É autor de mais de 20 livros traduzidos para 27 línguas. Gardner também exerce os cargos de professor adjunto de psicologia na Universidade de Harvard e diretor sênior do Projeto Zero, na mesma instituição (GARDNER et al., 2010, posição: 36).

Desse modo, os estudos sobre as IM de Gardner, embora numa abordagem cognitivista, trouxeram suas contribuições para as ciências humanas e conceituações sobre Inteligência, de forma diferenciada. Sendo assim “[...] vieram desobstruir a ideia de que a inteligência era apenas mensurada em testes e em áreas limitadas e mostrou, que a sua Teoria das Inteligências Múltiplas se constitui nas diversas áreas humanas [...]” (RANGNI; COSTA, 2011, p. 18). Essas áreas correspondem: *linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, musical, visual-espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial*, como apresentados na figura 08.



FONTE: <https://tutormundi.com/blog/multiplas-inteligencias/>, acesso em 02 mar. 2021.

Entretanto, trazemos a Teoria das IM, pois essas integram, fortemente, o conceito de AH/SD, sob a perspectiva multidimensional e entendimento mais amplo, sendo também muito usado por vários educadores no AEE nas SRM de AH/SD e profissionais da área. Assim, tomando por base os estudos de Virgolim (2014, p. 58), às conceituações da Inteligência, avançou-se muito nos últimos anos:

Grandes progressos foram feitos na conceituação da inteligência ao longo dos anos. Esse campo evoluiu do ponto de vista psicométrico para incluir o processamento de informações, a criatividade, o contexto cultural e um vasto leque de elementos constitutivos, como emoção, motivação e fatores de personalidade. No entanto, várias questões críticas sobre a inteligência permanecem sem respostas. Em um campo em franco desenvolvimento, apenas um esforço comum e sustentado, bem como um compromisso de recursos científicos substanciais permitirão aos teóricos do campo encontrar as respostas adequadas de que o planeta tanto necessita.



De acordo com a visão da autora, há na contemporaneidade uma preocupação em medir a Inteligência através de testes psicométricos, denominados testes de QI, mas ainda existe a necessidade de pesquisas sobre o sujeito com AH/SD no contingente sobre Inteligência. Para tanto, essa pesquisadora apresenta uma progressão quanto à pesquisa sobre Inteligência e como esse estudo pode ser significativo para o campo econômico do nosso planeta.

Concordamos com Renzulli (2019, p. 224) “[...] que a inteligência não é um conceito unitário; ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito”. O autor propõe em seus estudos que “[...] é a confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente que forma os comportamentos superdotados...” (RENZULLI, 2019, p. 225). Este pesquisador, desenvolveu um plano conhecido como Modelo Triádico de Enriquecimento, defendendo a concepção que a AH/SD seria algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias. Também ensina que “...algumas teorias de inteligência...têm implicações no papel que diversos tipos de inteligência desempenham no desenvolvimento da superdotação” (RENZULLI, 2019, p. 221). Este modelo envolve a Concepção de Superdotados dos Três Anéis ou Modelo Triádico:

A concepção de superdotação de Renzulli (1998) consiste na interação de três agrupamentos de traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Renzulli (2000) estabeleceu um novo olhar para a compreensão e o entendimento da superdotação. (MACHADO; STOLTZ, 2018, p. 263).

De acordo com Renzulli (1986), este modelo está representado de forma gráfica pela Imagem 09.

**IMAGEM 09** – Diagrama da teoria dos Três Anéis



FONTE: Extraído de VIRGOLIM (2007, p. 36).

Virgolim (2019, p. 53) destaca que o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli, “[...] enfoca o desenvolvimento tanto da superdotação acadêmica quanto da superdotação criativo produtiva”. A autora distingue dois tipos de estudantes com AH/SD, sendo estes:

[...] do tipo acadêmico é aquele mais facilmente identificado pelos testes de Inteligência tradicionais, ou seja, o aluno com alto QI e que também tira boas notas na escola. A ênfase nesse tipo de habilidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado dos processos de pensamento e a aquisição, o estoque e a recuperação da informação. O aluno é percebido como um consumidor do conhecimento. Já a habilidade do tipo criativo-produtiva implica o desenvolvimento de materiais e produtos originais, com ênfase no uso e aplicação da informação e nos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais [...]”. (VIRGOLIM, 2019, p. 53).

Essas duas concepções, dadas ao sujeito com AH/SD (tipo acadêmico e tipo produtivo-criativo), envolvem questões de Inteligência, mais precisamente cognitivas e de personalidade, conforme exposto pela autora.

Trazemos, aqui, esta definição de Inteligência, por corresponder à forma próxima a atual de como é colocado o conceito de AH/SD, ou seja, dentro de um conceito interacionista, com ênfase à constituição genética e à interação com o meio em que o sujeito está inserido.

A pesquisadora Dr. Angela M. R. Virgolim (2021), expõe a questão do uso terminológico dado Altas Habilidades/Superdotação:

Nos meus escritos eu tenho trazido sempre aquela dúvida: afinal vamos usar Altas Habilidades ou Superdotação? ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO? E a gente vê que dentro da própria legislação, há às vezes, um olhar para a barra, outras vezes para o ou. Isso tem sido um questionamento que não para...E eu resolvo esse questionamento, sempre com o meu referencial teórico, que é o referencial de RENZULLI. Que o termo: altas habilidades e superdotação (assim como o termo em inglês *gifted and talented*) representa dois aspectos do mesmo fenômeno. Para tanto, quando trabalhamos com Inteligência é importante entender que a Inteligência tem um aspecto genético e um aspecto do ambiente. Enquanto o termo “*altas habilidades*” enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura), o termo “*superdotação*” faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade. Então, quando falamos de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, o fenômeno é o mesmo, mas ele vem acrescido de uma visão, que não é só uma coisa assim inata, e nem uma coisa só. (Dr<sup>a</sup>.Angela Márgda Rodrigues Virgolim, 12 ago. 2021, “yotube.com/caahs.ap”, min.39)

Nesse aspecto conceitual, observa-se como a Inteligência está relacionada ao fator genético e ao ambiente. Dessa maneira, o conceito de Inteligência é concebido, segundo a

autora supracitada, como parte integrante do sujeito com AH/SD. Assim, fica marcada a concepção que segue a conceituação baseada na nomenclatura ou nomeação: Altas Habilidades/Superdotação.

Porém Miranda (2015) aponta que, na contemporaneidade, ocorre, culturalmente, o surgimento do sintagma<sup>26</sup> superdotação, e aborda a discussão de Inteligência na psicologia, particularmente, como a psicanálise, associando a curiosidade intelectual à curiosidade sexual da criança. Nessa discussão sobre Inteligência, expõe que “[...] o conceito de inteligência, proposto pela psicanálise, sofre um deslocamento em relação àquele tratado pela psicologia clássica. Na psicanálise, a inteligência passa a ser vista sob o primado do desejo sexual” (MIRANDA, 2015, p. 33).

Contudo, essa abordagem, pautada na concepção psicanalítica, culmina com a nossa pesquisa dissertativa, pois emerge um significante que se instaura no Outro, que é dado na nossa hipótese de pesquisa e que objetiva o alcance da psicanálise na subjetividade do estudante com AH/SD.

---

<sup>26</sup> Sintagma corresponde a unidade sintática composta de um núcleo e de outros termos que a ele se unem, formando uma locução, ou ainda coisa alinhada com outra; divisão da falange grega; composição, combinação (HOUAISS, 2011, p. 865).

## CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA DA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A partir de uma revisão bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, apresentamos, neste segundo capítulo, a metodologia da pesquisa e embasamento teórico acerca da subjetividade do sujeito com AH/SD. No primeiro item, *o percurso metodológico da pesquisa*, esclarecemos a escolha da metodologia escolhida para a nossa base dissertativa. Depois, seguimos para uma revisão narrativa de literatura<sup>27</sup> na BNDT, na qual, foi possível entrar em contato com obras concernentes à Educação dos estudantes com AH/SD. Porém, defrontamos com a carência de produções científicas relativas à subjetividade do estudante com AH/SD, sendo que as encontradas têm uma visão mais cognitivista, o que nos instigou, ainda mais, ao estudo da nossa abordagem psicanalítica. No tópico seguinte, buscamos conceituar *A Constituição do Sujeito na Psicanálise Freud-Laciana*, a fim de esclarecermos as diferenças do conceito de sujeito dado pela psicanálise e outros segmentos. E, no terceiro tópico, discutimos sobre *O Conceito de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e suas Interfaces com a Psicanálise*, trazendo a reflexão por meio de imagens de charges, referentes ao estudante com AH/SD, difundidas em rede social.

### 2.1 O percurso metodológico da pesquisa

Pesquisar é produzir conhecimento novo, relevante teórica e/socialmente. Dado o caráter social da atividade científica, o crivo dessa produção é a comunidade de pares do pesquisador que, em última instância, referendará ou não a relevância e a qualidade das respostas oferecidas pela pesquisa (LUNA, 1997, p. 1).

A preocupação com a forma de escrever, volta-se ao desconhecido e reforça que só será possível se houver um sólido embasamento teórico. É consenso entre muitos pesquisadores e escritores que escrever é um desafio, já que exige conhecimento, exercício, persistência e que demanda tempo. Por isso, deve-se ter organização dos estudos, não corrompendo a qualidade, mediante também o tempo escasso ofertado para se redigir uma dissertação de mestrado (BIANCHETTI, 2012).

---

<sup>27</sup> A “revisão narrativa” não utiliza critérios explícitos e sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. A busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações. Não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas. A seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. É adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos. (MATTOS, 2015, <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf>, acesso em 27 ago. 2021).

Nesse sentido, a palavra percurso deriva do latim e significa ação ou efeito de percorrer. Isso está em podermos efetuar uma investigação, em examinar o que queremos (HOUAISS, 2011, p. 715), o que confere a nossa pesquisa a busca por maior entendimento sobre o nosso objeto de estudo, valorizando o que encontramos nessa trajetória, alçando conhecimento científico e esclarecimento sobre o assunto pesquisado. Portanto, fizemos uma revisão de literatura, com coleta de dados, cientes de que a produção do conhecimento não é nada isolada. Alves-Mazzotti (2012, p. 42) pontua que “[...] a má qualidade da revisão da literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada [...]”. Seguindo o sentido da autora supracitada, compreendemos a necessidade de unir a investigação dessa pesquisa, permeada em uma análise efetiva do referencial teórico já produzido, contextualizada, ao nosso problema em questão.

O materialismo histórico-dialético foi nossa escolha metodológica, por termos a concepção confluyente a esse método. Então, para analisar a revisão bibliográfica, tivemos como referência estrutural a concepção de Karl Marx<sup>28</sup>. Para Marx, conforme Netto (2011, p. 21),

[...] a teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Detenham-nos um pouco neste ponto tão importante e complexo, começando pela própria noção de ‘ideal’.

Como exposto pelo autor, o pensamento de Marx, em relação à teoria, exerce o movimento real do objeto pelo sujeito, correspondendo, portanto, ao propósito desta pesquisa. Então, o conhecimento teórico, para o qual direcionamos esta pesquisa sobre a subjetividade do sujeito com AH/SD, procurou esclarecer as relações históricas e a constituição desse sujeito. Assim, imbuídas no processo de inclusão social desse estudante, dentro do contexto escolar, ou seja, com maiores aproximações do ideal e autoconhecimento desse estudante e sobre ele na concepção psicanalítica, seguimos a nossa investigação.

Visando melhor apreensão acerca do nosso objeto de pesquisa – a subjetividade do estudante com AH/SD –, desenvolvemos uma revisão bibliográfica através da coleta de dados em teses e dissertações, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

---

<sup>28</sup> Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895) ... (TRIVIÑOS, 1987, p. 49).

(BDTD)<sup>29</sup>, por esta ser de fácil manejo, acesso, confiabilidade nas produções científicas e gratuita.

O delineamento ocorreu no mês de maio de 2021, no qual utilizamos os seguintes descritores:

- 1) *Subjetividade, estudante e altas/habilidades/superdotação;*
- 2) *Subjetividade, educação inclusiva e Altas Habilidade /Superdotação;*
- 3) *Altas Habilidades /Superdotação e psicanálise;*
- 4) *Altas Habilidades /Superdotação e subjetividade,*
- 5) *Altas Habilidades /Superdotação e atendimento educacional especializado;*
- 6) *Altas Habilidades /Superdotação e sala de recursos multifuncional.*

Os resultados obtidos foram um total de 69 trabalhos, sendo 19 teses e 50 dissertações. De acordo com a pesquisa, o resultado foi de: 6 trabalhos com os descritores Subjetividade, Estudante e AH/SD; 2 trabalhos com os descritores Subjetividade, Educação Inclusiva e AH/SD; 2 trabalhos com os descritores AH/SD e Psicanálise; 42 trabalhos com os descritores AH/SD e Atendimento Educacional Especializado; 10 trabalhos com os descritores AH/SD e Sala de Recursos Multifuncional. Como é possível observar no Quadro 2 a seguir:

QUADRO 2 – Descritores e resultados da pesquisa de teses e dissertações na BDTD

Nº	Descritores	Trabalhos Encontrados
1	Subjetividade, Estudante e AH/SD	2 teses; 4 dissertações
2	Subjetividade, Educação Inclusiva e AH/SD	1 tese; 1 dissertação
3	AH/SD e Psicanálise	1 tese; 1 dissertação
4	AH/SD e Subjetividade	2 teses; 4 dissertações
5	AH/SD e Atendimento Educacional Especializado	9 teses; 33 dissertações
6	AH/SD e Sala de Recursos Multifuncional	3 teses; 7 dissertações
<b>Total: 69 (19 teses; 50 dissertações )</b>		

FONTE: Da pesquisa (2021).

A coleta de dados pelos descritores se deu a fim de encontrarmos os trabalhos de teses e dissertações na BDTD de forma geral. A princípio, delimitamos a pesquisa apenas ao estado do Paraná, focando em suas universidades públicas. Após a coleta de dados, e carência de

<sup>29</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

estudos encontrados, principalmente, nos descritores relacionados à subjetividade, propriamente, ampliamos a busca de dados para todo o Brasil.

No refinamento da pesquisa e inclusão da leitura íntegra foram usados os seguintes critérios para exclusão: títulos; trabalhos em outras perspectivas/abordagens teóricas; trabalhos sobre outros públicos, tais como Educação Especial geral, adultos, idosos, e educação infantil; trabalhos repetidos nos descritores. Segue o Quadro 3, com os resultados obtidos:

QUADRO 3 – Descritores, resultados, trabalhos incluídos e excluídos da pesquisa de teses e dissertações na BDTD

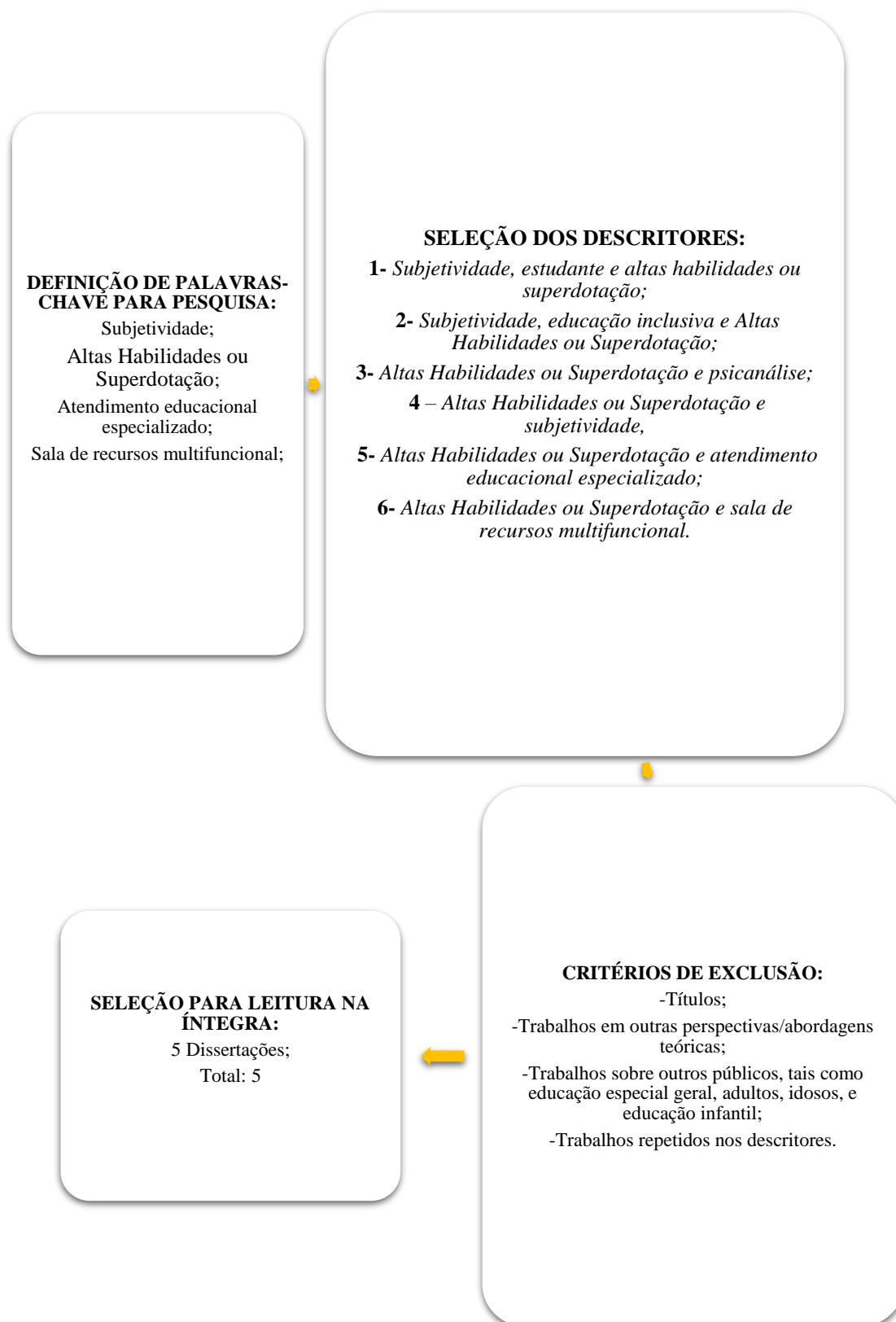
<b>Descritores</b>	<b>Resultado</b>	<b>Incluídas</b>	<b>Excluídas</b>
Subjetividade, Estudante e AH/SD	6	1	5
Subjetividade, Educação Inclusiva e AH/SD	2	0	2
AH/SD e Psicanálise	2	1	1
AH/SD e Subjetividade	6	1	1
AH/SD e Atendimento Educacional Especializado	42	1	40
AH/SD e Sala de Recursos Multifuncional	10	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>69</b>	<b>4</b>	<b>57</b>

FONTE: Da pesquisa (2021).

Como consta no Quadro 3, foram incluídos um total de 4 trabalhos para realizarmos a leitura analítica e 57 foram excluídos, após leitura exploratória dos resumos e uso dos critérios acima mencionados. Desses, justificamos não incluir trabalhos encontrados contendo os descritores Subjetividade, Educação inclusiva e AH/SD, por estarem voltados para todos os tipos de estudantes da Educação Especial, o que não correspondia aos interesses da presente pesquisa.

Construímos um fluxograma para observação do processo descrito no Quadro 2. Demonstramos, nos quadros, a sequência da realização da busca. Assim, no primeiro momento, foi necessário demarcar quais seriam as palavras-chave: Subjetividade; ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO; Atendimento educacional especializado; Sala de recursos multifuncional. Depois, partimos para seleção dos descritores já mencionados e, na continuidade, os critérios de exclusão que se afinam para a seleção da leitura dos trabalhos em sua integridade, a fim de que esses auxiliassem nossa pesquisa.

## FLUXOGRAMA 01 – Critérios para seleção das teses e dissertações: BDTD



FONTE: Da pesquisa (2021).



No Quadro 4, apresentamos os trabalhos selecionados: 4 dissertações a partir dos critérios adotados e descritos no fluxograma 01.

QUADRO 4 – Trabalhos selecionados na BDTD, com os respectivos autores, ano, Instituição e descritores

<i>Nº</i>	<i>Título do Trabalho</i>	<i>Autor (a)</i>	<i>Ano</i>	<i>Instituição</i>	<i>Descritores</i>
1	O olhar do professor para a inclusão escolar - possíveis aproximações entre educação e psicanálise (Dissertação)	<u>Luciana Gimenez Ribeiro Lupinacci</u>	2015	Universidade de São Paulo (USP)	Psicanálise e ALTAS HABILIDADES/SUPER DOTAÇÃO.
2	Superdotação e Psicanálise (Dissertação)	<u>Elizabeth Dos Reis Sanada</u>	2001	Universidade de São Paulo (USP)	Psicanálise e ALTAS HABILIDADES/SUPER DOTAÇÃO.
3	Atendimento Educacional Especializado de alunos com Altas Habilidades / Superdotação na rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-PR: Das Políticas a Prática (Dissertação)	<u>Sandra Mara Maciel Vieira</u>	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	ALTAS HABILIDADES/SUPER DOTAÇÃO e Atendimento Educacional Especializado
4	Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional: um estudo do contexto paranaense. (Dissertação)	<u>Patrícia Padilha Porto</u>	2014	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	ALTAS HABILIDADES/SUPER DOTAÇÃO e sala de recursos multifuncional

FONTE: Da pesquisa (2021).

Contudo, esta pesquisa bibliográfica, de coletas de dados na BDTD, nos trouxe a convicção de estarmos realizando uma pesquisa inovadora, em sua abordagem psicanalítica, voltada intrinsecamente à subjetividade de sujeito com AH/SD. As apresentações dos estudos pesquisados, em sua grande maioria, estão voltadas para a pesquisa do estudante com questões concernentes à identificação, de ser ou não ser, um estudante com AH/SD, com pesquisas direcionadas a fatores concernentes à inteligência, criatividade e a sua produção, numa linha mais cognitivista.

Outro fator que nos chamou a atenção foi não encontrarmos, na coleta de dados, na BDTD da UNIOESTE, nenhuma pesquisa sobre a nossa temática, o que a torna uma pesquisa pioneira no âmbito Educacional voltado às AH/SD, para esta Instituição de Ensino.

No percurso da revisão bibliográfica, esta pesquisa, exposta nos quadros e cronograma supracitados, foi a parte inicial do nosso aporte bibliográfico a ser seguido. Posteriormente,

adicionamos a nossa pesquisa livros<sup>30</sup>, dicionários, artigos, periódicos, vídeos (palestras, seminários) que fossem contundentes ao que procurávamos, incluindo autores e pesquisadores da abordagem psicanalítica Freud-Lacanianana e Educação, tais como: Miranda; Kupfer; Voltolini; Infante; entre outros. Já nas referências bibliográficas sobre AH/SD, tivemos como base os estudiosos de Helena Antipoff e Renzulli: Pérez; Virgolim; Alencar; Fleith e vários pesquisadores conceituados na área.

No referencial documental, organizamos a busca em documentos de domínio público relacionados à Educação Especial e Inclusiva, no que concerne a AH/SD em sua contextualização histórica, a fim de garantir a concepção de discussão da constituição dos movimentos históricos em torno do sujeito estudado. Assim, na parte documental de discussões dentro da prática educacional, ao que compete o alcance da psicanálise Freud-Lacanianana na constituição do sujeito com AH/SD, os registros diários da professora da SRM foram destacados e discutidos no capítulo 2 e 4 da dissertação.

Contudo, os movimentos histórico-político-econômico-sociais seguem determinando ações que permanecem até os dias atuais. Vimos a necessidade de analisar estes aspectos de forma mais aprimorada em suas determinações das concepções que acercam o sujeito com AH/SD. O intuito estava em dar visibilidade da relação entre o Ser histórico e a sociedade em que está inserido, e em como a subjetividade vem sendo configurada por esses movimentos.

## 2.2 A Constituição do Sujeito na Psicanálise Freud-Lacanianana

Como se constitui o sujeito dentro da conceituação dada na Psicanálise\* Freud-Lacanianana? Partindo dessa questão, nos vem a investigação do que é o sujeito para a psicanálise, em específico na Psicanálise Freud-Lacanianana. Em termos de definição, a palavra *sujeito* vem do “[...] latim *subjectus* e é considerado um adjetivo a [...] ‘submetido’ indivíduo indeterminado, ou cujo nome se quer omitir”. (CUNHA, 1997, p. 742). O que se verifica é que em sua origem, a palavra *sujeito* traz conotações de indefinições e de submissões de alguém a alguém. Em gramática, *sujeito* significa “[...] o termo da proposição a respeito do qual se anuncia alguma coisa [...] **sujeição** ‘ato ou efeito de sujeitar’ [...] e **sujeitar**, dominar, subjugar [...]” (CUNHA, 1997, p. 742) que seria o verbo dado ao *sujeito*. O que se entende por ser sujeito e sujeitar-se é por definição concisa estar exposto a algo ou a alguém.

---

<sup>30</sup> Incluímos, aqui, livros do aplicativo *Kindle* (leitura virtual).

O termo *sujeito*, também recorrente em psicologia, filosofia e lógica “[...] é empregado para designar ora um indivíduo, como alguém que é, simultaneamente, observador dos outros e observado por eles, ora uma instância com a qual é relacionado um predicado ou um atributo. (ROUDINESCO, 1994, p. 742).

Para Psicanálise, o sujeito, conforme Silva e Ornellas (2020, l. 201), corresponde ao

“[...] sujeito do inconsciente, clivado, sem qualidades, vazio, caracterizado pela possibilidade constante de vir a ser. É aquele que se constitui na relação com o Outro por meio da linguagem, como efeito da fala”. Nesse sentido as autoras trazem a significação que “[...] O sujeito se define não por um conteúdo ou uma forma à qual se aliena, mas por uma posição e um lugar”.

Na definição dada ao sujeito, para a psicanálise Lacaniana:

[...] o sujeito não se confunde com o ego ou se quiserem, com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Este sujeito não coincide com o sujeito do cogito da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito se constitui na e pela linguagem”. (KUPFER, 2007, p. 124).

Segundo Kupfer (2007), o sujeito na psicanálise vai se diferenciar do sujeito da filosofia e do sujeito-organismo, sendo assim, um sujeito constituído pela linguagem. Essa linguagem, por conseguinte, “[...] não é neutra, ela seria um veículo que coloca em nós o jeito de funcionar de uma determinada cultura, uma forma de encarar e nomear as coisas do mundo que não necessariamente seria compatível com a essência de cada indivíduo”. (REGO, 2010, p. 37). Lacan (1955, p. 470) afirma que o ser humano, como sujeito, “encontra seu lugar num aparelho simbólico pré-formado que instaura a lei na sexualidade”, e que, para o ser humano, “a integração da sexualidade está ligada ao reconhecimento simbólico”.

Para melhor entendermos as colocações apontadas ao sujeito, tomemos as conceituações do sujeito, dadas pela Psicanálise: *sujeito barrado*; *sujeito do desejo*; *sujeito do gozo*; *sujeito suposto saber*. Elaboramos o quadro comparativo para comparar esses tipos de sujeitos:

QUADRO 5 – Sujeitos da psicanálise

Sujeito barrado	Sujeito do desejo	Sujeito do gozo	Sujeito suposto saber
Conceito que se representa por \$, significa o sujeito do desejo, dividido, clivado, o que Chemama (1995, p. 361)	É aquele que se localiza diante do objeto como falta-a-ser, ou seja, em relação ao objeto perdido. Sujeito da falta.	É aquele alienado na sua relação com o objeto a. Não se refere apenas ao gozo do corpo, mas trata principalmente do gozo da linguagem. É o falasser, criado por Lacan: sujeito mais corpo, substância gozante.	Expressão usada por Lacan para expressar algo da relação entre analisante e analista, definindo que é esta a posição em que o primeiro coloca o segundo. A ideia de SsS está articulada com a questão do desejo, pois o analisante supõe que o analista sabe o que ele deseja saber e ele é SsS por ser seu sujeito do desejo.

FONTE: SILVA e ORNELLAS (2020), item 202, 203,204 e 205 e adaptado pelas autoras (2021).

Como exposto, existe uma correlação entre os tipos de sujeitos da Psicanálise, que vão ao encontro de aspectos sociolinguísticos a eles estabelecidos, de acordo com a relação de significantes. Portanto, ressaltamos a definição de sujeito dada por Zimmermann (2008, p. 396-397) que, na psicanálise,

[...] FREUD o empregou, porém foi somente com Lacan que a palavra *sujeito* foi introduzida de forma mais definida na literatura psicanalítica. LACAN a anunciou segundo a concepção de sujeito no âmbito da teoria do significante, ou seja, da relação do sujeito com o significante, como aparece nessa sua afirmativa, de 1960: “Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante”. Em resumo: o sujeito (a pessoa) sujeita-se à cultura e atinge a ordem simbólica se ele vier a aceitar e reconhecer a castração, conforme Lacan conceituou.

Ao trazer a abordagem de sujeito no âmbito da teoria do significante<sup>31</sup>, emerge a necessidade de pontuarmos sobre esse significante. Então, na definição dada por Lacan, na qual “*Um significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante*”, instaura-se que “[...] O significante do Outro faz surgir o sujeito de sua significação. Mas ele só funciona como significante reduzindo o sujeito em última instância, a não ser mais do que um significante, petrificando-o pelo mesmo movimento com que o chama a funcionar, a falar como sujeito.” (LACAN, 1964/2008, p. 197).

Sendo assim, e como expressado por Garcia Júnior (2011, p. 93) sobre a constituição do sujeito, “[...] O sujeito, pela psicanálise, objetiva-se a partir do Outro [...]. Nessa condição, possibilita dar sentido a suas experiências subjetivas: narrando, refletindo e nomeando as experiências subjetivas, estrutura-se”. Com isso, o autor traz a ligação da presença do desejo do Outro que é medida e estabelecida pelas relações e usa o termo afeto<sup>32</sup>, na condição de ser afetado sobre influência de algo ou alguém e isso tomar significados na vida psíquica do sujeito. Portanto, “[...] em Psicanálise, o sujeito é aquele que está subordinado ao seu inconsciente”. (GARCIA JÚNIOR, 2011, p. 93).

Esse autor segue sua explicação sobre o afeto e como este pode causar interferência de produções subjetivas ao sujeito, dadas pelas suas marcas significativas e constitutivas. Então, para entendermos melhor essa questão apresentada sobre o afeto e a sua influência na

---

<sup>31</sup> É um termo nascido da linguística de Ferdinand Saussure, para quem a palavra não é a relação entre um nome e uma coisa, mas uma entidade psíquica composta por significado e significante. O significado representa o conceito da coisa e o significante é a palavra proferida, a que nomeia. (SILVA; ORNELLAS, 2020, item 193).

<sup>32</sup> O autor esclarece que: ao afeto estamos falando de uma qualidade do humano e de suas porções ambivalentes, ou seja, uma existência simultânea de anseios antagônicos. O afeto pode, portanto, ser/ter uma impressão diferente sobre cada situação/evento na vida psíquica de cada um (GARCIA JUNIOR, 2011, p. 93).

constituição do sujeito, trazemos como o exposto:

O afeto é marca de fatos e ficções, isto é, inscrição do “eu”. É o pai que respeita os desejos do filho, é a mãe que cuida das necessidades do seu bebê, é aquele que escuta as perguntas caladas do outro. O tempo afeto é gerúndio, movimento permanente. De certa forma, múltiplos Outros participam da narrativa de *ser sujeito* e são estes que sustentam a possibilidade de ser diferentes “Outros” que também nos dão sentido. (GARCIA JÚNIOR, 2011, p. 94).

Nessa citação, vemos o quanto o sujeito está exposto de forma inconsciente e, por meio das narrativas, ou melhor, por meio da linguagem, arqueado a receber as inferências, os afetos do Outro desde sua concepção como ser humano.

Agora, seguindo na relação do sujeito com a linguagem, a constituição do sujeito, ou ainda a estruturação do sujeito, como ditas por Infante (2013, min. 15:35), faz correspondência direta com a linguagem, “[...] *Não haveria essa possibilidade de sujeito se não houvesse essa possibilidade de se situar numa linguagem*”. Dizendo, também, que a linguagem é a responsável por criar a temporalidade específica, retroativa, de remeter efeitos ao sujeito, Infante (2013, min. 15:56) segue pontuando que “[...] *sempre que a gente está falando de sujeito, a gente está falando de sujeito falante*” e sujeito é poder fazer cortes na linguagem. Nesse aspecto, o palestrante, elucida que um dado muito importante da linguagem é a castração.

Como podemos perceber, a inserção da correspondência pronunciada por Lacan, que “[...] o sujeito é uma falta de ser” e que “[...] *a linguagem é o mundo da representação, e isso, é que o sujeito nunca vai estar na coisa. No estudo do objeto do desejo: não se tem uma coisa que possa satisfazer sempre*”. (INFANTE, 2013, mín. N.I). Então, como *sujeito desejante*, traz no próprio discurso as expectativas, os anseios e desejos projetados por outrem.

Com base nos estudos apresentados e dentro da abordagem Freud-Lacanianiana, para ser um sujeito, é preciso ter pulsão<sup>33</sup>, pois o modo de funcionamento do ser humano ocorre por pulsão. Dessa maneira, o conceito chave da psicanálise Freud-Lacanianiana, na constituição do sujeito, está na pulsão. “Falar da pulsão que é um conceito fundamental analítico é também

---

<sup>33</sup> A pulsão (Trieb) é um conceito fundamental da psicanálise, cuja montagem dinâmica Freud mantém tanto em sua primeira teoria (dualismo pulsões sexuais/pulsões de autoconservação) quanto na segunda (oposição pulsões de vida [Eros]/pulsões de morte [Tânatos]). A pulsão é constituída de quatro elementos: a fonte (estado de tensão de origem somática), a pressão, o fim (satisfação/redução do estado de tensão) e o objeto – o objeto das pulsões sexuais sendo, por sua vez, indeterminado. A pulsão é de essência inconsciente. Não pode se tornar consciente senão pela mediação de uma representação psíquica, a qual permanece tributária do processo primário e, consequentemente, essencialmente submetida ao trabalho da condensação e do deslocamento. (KAUFMANN, 2016, p. 275).

falar de uma ‘caixinha preta’ que a gente não tem noção de como ela funciona na sua integridade” (INFANTE, 2013).

No entendimento sobre pulsão e constituição do sujeito, apresentado por Torezan e Aguiar (2011, p. 535), “o inconsciente é formado pelos representantes psíquicos da pulsão, e é no processo de pulsionalização ou erogenização do corpo infantil que poderemos falar de sujeito em constituição”. Nesse apontamento, observa-se que o sujeito da psicanálise está relacionado ao inconsciente e este é estruturado de acordo com as representações psíquicas dadas no campo pulsional, numa organização subjetiva.

Os estudos desses autores apresentam um delineamento histórico sobre a constituição do sujeito no campo pulsional, destacando os conceitos de pulsão, em uma linha do tempo. Para melhor entendermos esse conceito de pulsão tão imbricado ao sujeito, construímos um quadro explicativo da pulsão, de acordo com as obras de Freud e Lacan:

QUADRO 6 – Conceitos e Estudos de Freud e Lacan sobre pulsão

Ano	Conceitos e Estudos de Freud e Lacan sobre pulsão
1905	O conceito de pulsão começa a ser construído, com a publicação dos <i>Três Ensaios da Teoria Sexual</i> (Freud, 1905/2007b).
1915	Novas construções sobre a teoria pulsional são apresentadas por Freud com o artigo <i>Pulsões e Destinos da Pulsão</i> . (1915/2007b)
1920	A segunda teoria da pulsão é apresentada no artigo <i>Mais do Princípio do Prazer</i> (Freud 1920/2007e). Este texto propõe um novo dualismo entre pulsão de vida- que reagrupa as pulsões sexuais do eu - e pulsão de morte.
1923	Segunda tópica sobre as pulsões e iniciando uma nova forma de pensar a subjetividade.
1964	Lacan (1964/1988, p. 538) aborda que a pulsão é uma só, mas com duas formas de apresentação: Pulsão de vida e Pulsão de morte (ambas apresentadas por Freud). Para Lacan o mais importante para a pulsão é o circuito fechado em torno do objeto inespecífico. “Assim, a partir dos pilares freudianos Lacan, articula ao inconsciente as noções de sujeito do inconsciente/sujeito do desejo, e à consciência o eu/sujeito do enunciado”.

Fonte: TOREZAN e AGUIAR (2011, p. 536-538) e adaptado pelas autoras (2021).

Esse quadro auxilia no entendimento do conceito de pulsão dentro de uma abordagem estruturada por Freud e Lacan, que vai se correspondendo com a constituição do sujeito. Entretanto, tendo em vista a complexidade sobre pulsão, mas sem desconsiderá-la, fizemos aqui uma tentativa explicativa concisa. Adentramos o conceito de sujeito, porém sem aprofundamentos teóricos da pulsão, conscientes de não negligenciar tal conceito, pelas bases já construídas, mas que não conseguiríamos alcançar no momento.

Segundo Elia (2004), de acordo com seus estudos lacanianos, o sujeito se constitui e não nasce ou se desenvolve, sendo este constituído no campo da linguagem, como também já

analisado aqui no texto. Esse autor afirma que a psicanálise pensa o sujeito, portanto em sua raiz mesma, como *social*, como tendo sua constituição articulada ao plano social (ELIA, 2004). Dessa forma, contextualiza ser essencial para a constituição do sujeito do inconsciente, a dimensão social, que perpassa a uma simples sociologia culturalista do sujeito. Então, nas palavras do autor:

Para a psicanálise, portanto, o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertence à espécie humana, tem vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou de substitutos sociais e jurídicos (instituições sociais destinadas ao acolhimento de crianças sem família, orfanatos etc.). Sem isso ele não só não se tornará humano (a espécie, em termos filogenéticos, não basta para fazer de um ser nela produzido um ser humano, argumento que dá sentido à palavra humanização) como tampouco se manterá vivo: sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana morrerá. (ELIA, 2004, l. 40%).

Para tanto, consideramos essa citação, exposta por Elia, de humanização e de relação social, quanto à constituição do sujeito, de grande relevância ao nosso trabalho, pois vem ao encontro do que buscamos na nossa pesquisa quanto às possibilidades de contribuição da psicanálise na constituição da subjetividade do estudante com AH/SD, no contexto social que é a escola.

Dessa maneira, e como seres sociais e dependentes, na constituição como sujeito, esclarece o mesmo autor que, para Freud: o ser humano precisa de um adulto próximo com ações específicas para a sua sobrevivência e considera esse como um ser humano desamparado. “E Lacan propõe a categoria de Outro (com “o” maiúsculo) para designar não apenas o adulto próximo de que Freud, mas também a ordem que este adulto encarna para ser recém-aparecido na cena de um mundo já humano, social e cultural [...]”. (ELIA, 2004, l. 40%).

Então, como coloca Infante (2003, min. 30), nas próprias palavras: “*que raça é essa; que espécie é essa que é tão sensível à linguagem...que é criada e foi criada num universo simbólico*”. Com isso, o palestrante entra na questão que “O grande Outro; sempre que se pensa em sujeito, se pensa no outro” (2003, min. 32). E, em concordância entre os estudos de Elia, sobre as conceituações de Lacan, tem o sempre pensar do lado do bebê e do grande Outro.

Nessas proposições conceituais, apresentaremos a Função do Advento do Sujeito, como trazidos por Infante (2003), que consiste em três momentos, focalizados em três maneiras de falta (privação, frustração e castração).

No primeiro momento (entre 0 e 4 meses), incide da **privação** (no real está faltando e não tem como ele nomear o que precisa), em que corresponde o aparecimento da mãe simbólica

(MS), que exerce a função de supor o sujeito, seguindo uma sequência de indicadores subjetivos: Interpretação (a mãe interpretar, por exemplo o grito do bebê); Alternância (cuidados com o bebê), que alterne a presença e ausência, como por exemplo, na hora de amamentar, ou ainda em outra situação do cotidiano de diálogo, “quando um fala o outro abaixa a orelha”, pois sem diálogo não há sujeito; Conclusão, constituindo a ação resultante das interpretação e alternância desses indicadores. (INFANTE, 2003).

No segundo momento, consiste a *frustração* (falta algo que espera do outro e não vem), com a representação da mãe real (MR), em que a mãe aparece como ser onipotente, mas vai haver falta nas experiências associadas da MR. Isso se deve à demanda; nesse momento, a criança faz demanda e, cada vez que a demanda é feita, vem a insatisfação, denominada frustração. Surge, então, o buraco do desejo, no campo do desejo, que se constitui a falta fundamental do sujeito. E a experiência da falta é importante para que se avance na constituição da subjetividade. Enfim, existe um jogo de enganação onde ambos têm então que ludibriar a falta. Então, a criança se faz objeto de desejo da mãe; se faz objeto que possam satisfazer demandas internas e isso versa a mãe, jogando que ela é onipotente que ela pode sim satisfazer as demandas da criança, e isso vai criando momentos de insatisfação e de muita angústia; já é angústia de castração, já angústia que essa mãe tem falta. Exemplos: criação de fantasmas do abandono – se eu pegar ela, ela pode cair; o sujeito com anorexia em busca do amor materno. (INFANTE, 2003).

Diante da explanação sobre a frustração, e adentrando sobre a demanda, na qual a criança vai responder na posição de desejo e não na posição de demanda e ainda que as demandas infinitas da criança e a suposta satisfação das faltas maternas. Infante exemplifica a história de um garoto, considerado ao nosso ver com AH/SD, e por ele colocado como “gênio”, que avaliamos interessante trazer a descrição do caso, por ele atendida em consultório, e como ele expôs no seminário:

[...] Um garoto “gênio”, com raciocínio fantástico, mas que faz xixi na cama. Ele veio com quinze anos. Como evolui esse sintoma na análise? Teve uma fala que um dos sofrimentos dele era não poder ir na casa dos amiguinhos...e isso já demonstrava alguma coisa. E quando a mãe dizia: olha cuidado para não fazer xixi na cama, ele não fazia e se a mãe não falava nada ele fazia. Então aí já mostrava um cordão umbilical entre a mãe e o sintoma...E então teve um episódio que ele iria fazer um intercâmbio com uma família inglesa... E lá ele faz xixi e liga para a mãe. E isso demonstrou que se ele fizesse xixi seria compreendido pela mãe. Com posição clara de controle desse menino. (INFANTE, 2003, min. 1:46).



Nessa citação, fica a correspondência que todo sintoma da criança tem uma lógica no sentido materno. A MR fica como o pedacinho que vai tamponar a falta do filho (INFANTE, 2003).

No terceiro momento, entendido como o da *castração*, entra o elemento PAI, ou seja, o Nome-do-Pai (aquilo que ele não tem, a busca). Quem coloca limites? Quem vai podar? E na formação do sujeito, isso se faz necessário. Para esse esclarecimento, da importância da castração e inserção do Nome-do-Pai, encontramos a seguinte citação:

Num aparente paradoxo, ao mesmo tempo em que é necessário ao sujeito ocupar tal lugar mítico de completude, ele deve também deixar de ocupá-lo, inicialmente, em função da constante e infundável circularidade das demandas maternas - desde que, no inconsciente da mãe, já opere o Nome-do-Pai -, e posteriormente, pela efetivação da função paterna ao interditar o desejo da mãe em relação à criança. Cabe ao pai impedir o desejo materno devorador, estabelecendo limite para as demandas maternas, retirando a criança do subjuço ao código materno e inserindo-a no campo da lei da castração. Desse processo, sempre marcado por particularidades e jamais perfeito, no sentido de sempre contemplar falhas em sua efetivação, depende a organização estrutural e, portanto, a modalidade de funcionamento subjetivo. (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 540, grifos das autoras).

Nesse sentido, a constituição do sujeito, dentro da concepção Freud-Lacaniana, está dentro de uma sequência lógica, embora possa não ser cronológica, como colocadas por Infante (1997), que se baseou no Seminário 4 de Lacan, em que “uma lógica da estruturação do sujeito em termos da dialética pré-genital através da dialética entre frustração, privação e castração”, como exposto nos três momentos já descritos em nossa pesquisa.

Consideramos, portanto, “o sujeito ser efeito da relação com um Outro por intermédio da linguagem” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 539). E parafraseando (INFANTE, 1997, p. 93), “Lacan, no Seminário 11, formula as duas operações lógicas da constituição da subjetividade: a alienação e a separação. O sujeito advém de uma *alienação* à linguagem, no Outro, e pela separação do objeto, um resto não passível de inscrição e que é causa do desejo”.

Contudo, o sujeito com AH/SD perpassa por esses momentos de estruturação, não obstante os demais sujeitos ao seu entorno. No entanto, existe uma subjetivação dada a esse sujeito que pode acentuar alguns determinantes, como o ser diferente; no caso de inteligência superior, ou até mesmo na questão da nomeação, como já discutido anteriormente, que afetam nessa constituição como sujeito. Então, avançamos ao próximo tópico, buscando maiores entendimentos do conceito de AH/SD e as interconexões trazidas pela Psicanálise.

### 2.3 O conceito de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO e suas Interfaces com a Psicanálise

Na contemporaneidade, dificuldades enfrentadas por crianças com AH/SD, no campo individual e também social, têm levado mães, pais e instituições educativas a recorrerem à Psicanálise, para que façam intervenções acerca das AH/SD. Como apontam pesquisadores da área da Psicanálise, são inúmeras essas formas de encaminhamentos de crianças e adolescentes com AH/SD aos consultórios. Os recursos aos atendimentos clínicos analíticos apontam queixas de desconfortos da vivência social e dificuldades quanto às identificações que essas crianças enfrentam na família, na escola e, enfim, na sociedade. Convém salientar que a *superdotação* é considerada um fenômeno multidimensional, que agrega aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Portanto, “[...] pontuações provenientes da psicanálise podem auxiliar, na ampliação das discussões, em torno do tema” (MIRANDA; COHEN, 2013, p. 30).

Sabemos que a criança com AH/SD, como qualquer outra criança, pode apresentar problemas emocionais, psicológicos e demais dificuldades de aprendizagem e outras inferências pessoais. Por isso, generalizar “sintomas” ou “irregularidades funcionais” é irrelevante e anticientífico a qualquer pesquisador, até porque, a maioria das crianças superdotadas é sadia (PÉREZ, 2011).

Com esse cuidado, colocamo-nos frente à questão fundante da nossa pesquisa: *Qual seria o alcance da psicanálise na constituição da subjetividade do sujeito com AH/SD?* Nesta pesquisa, apresentamos a hipótese da relação e possíveis contribuições da psicanálise para o entendimento da constituição subjetiva em alunos com AH/SD, que frequentam as SRM.

Sobre pesquisas dos sujeitos superdotados, realizadas em hospitais e consultórios médicos, Pérez (2011, p. 518), adverte que esses casos, dentre outros também patológicos, são os que orientam os autores em reflexões sobre “a criança superdotada” que, em geral, é objeto de uma inexplicável rejeição que, quem sabe, Freud poderia explicar. Todavia, neste estudo, as pontuações e coletas de dados com pesquisadores, da área da saúde, são necessárias, pois subsidiam o nosso objeto de estudo e contribuem para o entendimento da constituição do sujeito com AH/SD.

A Psicanálise não nega o discurso médico-psiquiátrico, mas chama atenção para que não fiquemos limitados a esse discurso. É importante toda contribuição proveniente da área da saúde; precisamos conhecer tal discurso, apropriarmo-nos dele e irmos além, porque somente o discurso médico não dá conta de responder muitas das questões em torno da subjetividade.

Por essa razão, nossa pesquisa reconhece a importância de compreender a constituição do sujeito com indicadores de AH/SD através do viés psicanalítico, que se propõe a fazer a escuta do *sujeito*, para que este se constitua a partir do seu próprio desejo e não alienado a sua constituição subjetiva.

Quando se fala: ele é *superdotado*, pode haver a crença de que o sujeito está definido, pronto e acabado; que essa condição está, geneticamente, pré-determinada. A partir daí, são estabelecidos rótulos, para o *superdotado*, provenientes de pessoas que estão em seu entorno, acarretando consequências desastrosas que reverberam na vida desse *sujeito*. Quando o *superdotado* é visto como alguém que está acima da média, emergem os mitos da perfeição entre outros, de que ele tem que viver em função da expectativa que os outros colocam sobre ele.

Tendo em vista que a superdotação não está na origem dos estudos da Psicanálise, em Miranda e Cohen (2013), encontramos análises sobre a nomeação dada à superdotação e o que esta nomeação pode vir a causar na constituição do *sujeito*. Por apresentar um corpo teórico consistente, acerca da constituição do sujeito, na atualidade, cada dia mais a Psicanálise é convidada a intervir para além da clínica, em diversos espaços sociais, como na família, na escola, nas empresas, quando as coisas não vão bem.

Quanto ao que está contido na nomeação é “[...] algo que não é corporal, que pertence, exclusivamente, à dimensão da palavra e que tem grande importância para a vida psíquica” (REGO, 2010, p. 38); é sobre essa inferência psíquica da nomeação, que a Psicanálise intervém, pois quando se nomeia um sujeito de *superdotado*, colocando-o num “pedestal”, classificando-o como um *sujeito* mais inteligente do que os outros, contribui-se para a permanência dele, na alienação de si mesmo. “Pois a psicanálise, como postulou Lacan, é o único discurso que coloca o *saber no lugar da verdade*, isto é, que trata do saber sobre a singularidade subjetiva em seu estado nascente, no próprio ato da palavra” (COUTINHO JORGE, 2000, p. 10).

O suposto “*ganho social subjetivo*” de ser classificado com AH/SD, apresentado por Miranda e Cohen (2013) respaldados em estudos de casos clínicos, ensina que o fato de ser nomeado *superdotado* significa que o sujeito está alienado do próprio desejo. O fato “[...] de alienar-se, já que significa *ter sua essência fora de si, ter seu modo de desejar e de pensar moldado por um outro*”. (SAFATLE, 2020, p. 23). Ou seja, ficar à mercê do que é colocado pelos outros que estão ao seu entorno, como por exemplo ser nomeado com AH/SD e viver moldado ao que o nome representa subjetivamente e não por si mesmo, perdendo assim a própria identidade como ser singular. Na visão Psicanalítica, isso não é ganho para o sujeito,

pois ele se constitui, subjetivamente, e o seu funcionamento psíquico permanece vinculado aos ideais encarnados do par parental, aos ideais advindos da escola e da sociedade.

No tocante ao âmbito familiar influenciar a formação do sujeito, lembremos que “[...] entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão cultural [...]” (LACAN, 2008, p. 9). Um exemplo está na grande influência que o *nome* pode repercutir, na posição que o sujeito assume, no laço social. A exemplo de estudantes que, por terem sido identificados com AH/SD, passam a ter inúmeras tarefas a cumprir, dadas pelos responsáveis, como se eles precisassem estar o tempo todo ocupados, em aulas diferenciadas e “enriquecedoras”, não tendo mais espaço para ser criança.

Miranda e Cohen (2013) chamam atenção para alguns fatores relacionados à posição do *sujeito* diante do Outro familiar. No caso descrito e pesquisado pelas autoras, ocorria uma insistência neurótica, por parte do *sujeito*, na posição em que Outro o colocou; em que a nomeação de *superdotado* refletia a identificação do sujeito, a uma designação do lugar que ele ocupava. Nesse sentido,

[...] para que o outro possa entrar no campo de linguagem – e, com isso, socializar seu desejo através do movimento que assume a ordem social presente no núcleo familiar -, faz-se necessário algo como um vínculo afetivo sólido com o sujeito privilegiado que lhe garanta o acesso ao mundo social. Tal sujeito privilegiado é aquele que assume essa função que Lacan chama de “desejo da mãe”, já que a mãe é o primeiro Outro que a criança tem acesso em suas experiências de satisfação. (SAFATLE, 2020, p. 66).

Verificamos, no exemplo de Miranda e Cohen (2013, p. 31) que “[...] a criança se constituiria no objeto de desejo idealizado, que viria responder prontamente à demanda incondicional da mãe, dada a sua dependência de amor”. Daí a hipótese de que “[...] o *sujeito* dito *superdotado* traz concepções, a seu respeito, que atendem à demanda do par parental e das instituições sociais”. (MIRANDA; COHEN, p. 31).

Outros aspectos dizem respeito à operação de significante e à operação de linguagem que se mostram atuantes, mediante o lugar que ocupa a nomeação de *superdotação* e se institui a denominação desse sujeito. O diagnóstico de *superdotado* advém de “[...] uma fixação em um nome que silencia o sujeito e o transforma em pura determinação, sem dar lugar a uma expressão sexual do inconsciente”. (MIRANDA; COHEN, 2013, p. 31). A esse respeito do nome silenciar o sujeito, a exemplo quando este é diagnosticado, também podemos dizer identificado com AH/SD, ele não é visto mais pelo seu nome próprio e sim classificado como superdotado, ou seja, aquela ou aquele com AH/SD que deve responder à habilidade que ele

apresenta, refletindo uma imagem, uma nomeação, um significado sobre o vazio desse sujeito.

Essa condição, na qual ocorre a interposição do nome, que infere, substancialmente, na formação e constituição do *sujeito*, chama a atenção por designar a formação dos mitos, que refletem no que vem a ser o processo de inclusão, no qual, o sujeito recebe a denominação constitutiva de *sujeito* com AH/SD. Nessa condição, formam-se várias designações ao sujeito, oriundas de fatores de comparações dadas a esse sujeito como: “ele tem que tirar nota dez em todas as matérias; saber isso ou aquilo porque ele tem AH/SD, entre outras subjetivações que ocorrem no contexto escolar e familiar, sobrecarregadas de rotulações que este sujeito vem a sustentar socialmente.

Pérez (2011, p. 514) reitera “[...] sobre os perigos que os mitos representam, quando se trata de implantar, o processo inclusivo, nos bancos escolares”. Configura-se, aí, uma questão levantada por Pérez (2011): Crianças com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ou crianças doentes? E, então, a reflexão sobre o mito de constituição – de que a criança com AH/SD possui distúrbios emocionais e/ou sociais.

Os mitos e crenças populares sobre a pessoa com AH/SD classificam-se em sete categorias: constituição; distribuição; a identificação; níveis ou graus de inteligência; desempenho; consequências e os mitos sobre atendimento (PÉRES, 2003). Existe uma repercussão dessas crenças e mitos sobre o sujeito com AH/SD, pertinentes à subjetividade, de fatores condizentes à constituição do sujeito. Esclarecemos aqui a necessidade de voltar-se à psicanálise, porque esta vem trazer o *não saber* sobre o sujeito, pois sempre existe um saber que é só do sujeito, do sujeito do inconsciente.

A questão subjetiva ganhou ênfase neste trabalho por percebermos visões estereotipadas em relação a esse sujeito, nos espaços de vivência do contexto escolar. Com abordagens de homogeneização e classificação unívoca aos estudantes com AH/SD e suas “altas habilidades”. De certa forma, existe um constructo equivocado que, de acordo com Pérez (2013), condiz com os mitos referentes a esse sujeito, de ser bom em tudo e em todas as áreas do conhecimento.

No *cartum*<sup>34</sup>, da Imagem 10, observamos uma inferência da subjetividade no âmbito social concernente a esse mito, promulgado ao estudante com AH/SD, no contexto escolar, que de acordo com o nosso estudo, pode deixar marcas na constituição da subjetividade desse sujeito.

---

<sup>34</sup> Desenho caricatural ou humorístico, com ou sem legenda...[...] ETIM: adp.do ing.*cartoon* ‘id’, do it.*cartone*, aum, de *carta* ‘papel’]. (HOUAISS, 2011, p. 171).

Nesse *cartum* criado pelo ilustrador Nacci (2021), configuramos a retratação de uma realidade vigente nos bancos escolares, na qual o estudante com AH/SD passa diariamente, quando lhe é exigida a supremacia de uma habilidade que ele não possui e/ou em uma área distinta da habilidade que ele tem. Por ele ter a nomeação AH/SD, muitas vezes se sente “obrigado a dar conta do recado”, ou seja, a ser o que não é, na sua constituição, propriamente dita, como sujeito.

IMAGEM 10 – *Cartum*

- AQUELE PEIXE SOBE NAS ÁRVORES DE UM JEITO RIDÍCULO E NADA PRÁTICO!
- ORA, MAS NÃO É ELE O PEIXE COM ALTAS HABILIDADES?



FONTE: Cartum criado e autorizado o uso da imagem pelo ilustrador Carlos Nacci (10-06-2021).

Com isso, ocorrem questões de cunho pejorativo e inconsistente ao que de fato envolve *ser* um estudante com AH/SD, o que traz a esse sujeito uma construção subjetiva que muitas vezes não corresponde ao que de fato ele venha a *ser*, e sim a uma nomeação. Nesse sentido, a constituição do sujeito “[...] em termos Psicanalíticos, o sujeito não tem origem, tampouco se

desenvolve, constitui-se graças a duas operações lógicas ou ‘encruzilhadas estruturais’ (Lacan) que é a teoria chamada de estágio do espelho<sup>35</sup> ou Complexo de Édipo<sup>36</sup> (Freud) [...]”. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 214).

Essas duas teorias repercutem as abordagens psicanalíticas Freud-Lacanianas sobre o processo constitutivo do sujeito. Aqui enfatizamos as inferências sociais acerca da subjetividade do estudante com AH/SD e verificamos que estas estão presentes no meio em que o sujeito está inserido, antes mesmo da sua concepção. A esse respeito, segue o escrito de Lajonquière (2010, p. 214), no qual correlaciona com as teorias descritas acima e envolve a subjetividade que elencamos:

Não só antes de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais. Sua concepção, embora se deva à união de um óvulo e espermatozóide, não é um fato natural, uma vez que se trata de um acontecimento legislado.

Nesta perspectiva da Psicanálise, Miranda (2015) contextualiza e discute que a nomeação dada na identificação do sujeito com AH/SD causa efeitos na constituição da sua subjetividade. Lajonquière (2010, p. 218), descreve sobre a subjetividade condizer com a necessidade, desejo dado pelo Outro, baseado nas concepções psicanalíticas Freud-Lacanianas, na qual “[...] a criança nasce à vida, mas para sustentar-se nela deve ser ratificada como vivo, como sujeito, pelos outros, pelo desejo historicizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em resumo, no campo do Outro”.

Ambos os autores citados acima, voltados para a perspectiva da Psicanálise, conectam-se entre si a respeito da influência externa, dada pelo Outro na constituição subjetiva do sujeito. Dessa forma, o *cartum*, da Imagem 1, denota essa inferência na fala de um dos “macacos” quando expressa *ser ridículo e nada prático o jeito de subir nas árvores do peixe* e o outro ainda sustenta a fala enaltecendo que *“ora, não é esse o peixe com altas habilidades”*.

Ao trazer essa fala, numa análise do sujeito que a recebe, evidenciamos o quanto o estudante, representado pelo “peixe”, esforça-se para suprir as expectativas externas (do Outro); tais influências alteram o seu modo de ser. No *cartum*, o estudante é representado pelo “peixe”, no caso, nem poderia estar fora da água, mas se sobrepõe a estas condições à mercê do quê?

---

<sup>35</sup> Na terminologia freudiana, essa palavra é associada apenas a dois conjuntos de representações inconscientes na vida psíquica do sujeito\*: o complexo de Édipo\* e o complexo de castração\*.

<sup>36</sup>

Para quem? E para que, ter que subir em árvores, sendo sua habilidade a de nadar? Fica claro a existência de um conflito existencial que marca este estudante, entre a sua forma de ser e aquela esperada pelo entorno escolar, dito inclusivo.

Embora seja um exemplo, e não queremos aqui colocar como uma ocorrência totalitária, esse *cartum* nos remete a uma discussão da dimensão inclusiva e aos aspectos geradores de questões subjetivas aferidas ao próprio sujeito e sua relação interpessoal com os demais sujeitos à sua volta e como a influência do Outro pode causar marcas.

Lacan (1964) aponta que o sujeito se faz mediante ao Outro, esse ser primordial. E adentrando a questão da nomeação dada ao sujeito, surge a necessidade de esclarecermos o significante<sup>37</sup> em contraponto ao significado, dentro das concepções lacanianas, nas quais:

O algoritmo é ele próprio a notação do processo do significante. Um exemplo célebre (*Écrits*) sublinha a supremacia do significante: duas crianças dentro de um trem chegam a uma estação; veem-se as dependências dos toaletes: "Veja só", diz um dos irmãos, "estamos em Damas!" - "Bobo!" Responde a irmã, "não vê que estamos em Homens?" Lacan observa que as crianças escolhem não o significado (sanitário) mas o significante correspondente ao sexo oposto. ("Homens" para a irmã e "Damas" para o irmão); ele relaciona essa escolha à castração (presença/ausência do pênis) e ao furo do significante porque, precisamente, este é a marca da falta no Outro. (KAUFMANN, 1996, p. 472).

O que confere, nessa exemplificação, é que o significante é antes de tudo significante da falta do Outro. Aos avanços de leitura, interpretação e escrita, em torno da subjetividade do sujeito, com a denominação de superdotação, concluímos que existem pontos de pertinência e relevância desse *sujeito*, que podem estar imbricados na sua nomeação e, mais do que isso, no que essa nomeação pode trazer de transferência psíquica à constituição subjetiva desse sujeito.

Portanto, os referenciais teóricos, de bases psicanalíticas, trouxeram, à tona, questões pertinentes para pensarmos no sujeito com AH/SD, de forma mais particular, quanto a sua singularidade formativa, com um olhar, além do que já se sabe, sobre esse *sujeito*. Apontamos para a necessidade de maior investigação, a respeito da constituição subjetiva do *sujeito* com AH/SD, por remeter a questões intrínsecas ao AEE desse *sujeito*, com indicadores de superdotação, em confluência às políticas públicas de inclusão.

---

<sup>37</sup> “[...] o significado do significante não é um conceito delimitável no interior do campo linguístico propriamente dito, ele é o desejo. O significante para Saussure, é a representação psíquica do som tal como nossos sentidos o percebem, ao passo que o significado é o conceito a que ele corresponde. Às operações metáforas-metônimas em ação na linguagem e a abordagem clínica das psicoses, em que o signo linguístico é alterado por uma "invasão do significante" (As psicoses, 1955-56), levam Lacan a inverter o algoritmo saussuriano para afirmar a supremacia do significante sobre o significado: o significante vai consistir na "estrutura sincrônica do material da linguagem", ao passo que o significado o rege "historicamente" (*Écrits*). (KAUFMANN, 1996, p. 471).



### **CAPÍTULO 3 – A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O objetivo deste capítulo está em esclarecer sobre AEE, ofertado aos estudantes com AH/SD, no espaço denominado SRM mediante revisão bibliográfica e documental. Para isso, procuramos esclarecer que esse tipo de atendimento especial só foi possível através da implantação de políticas públicas para a Educação Inclusiva desses estudantes no ensino regular do Brasil. Dessa maneira, buscamos, primeiramente, discutir sobre essas legislações com as pontuações que consideramos pertinentes e com maior relevância histórica, social, política e econômica para nossa análise do sujeito com AH/SD. Depois, adentramos a procura de respostas de como ocorre a Educação de estudantes com AH/SD, com foco ao AEE postulado em SRM. Assim, pontuamos as formas de funcionamento desse espaço escolar destinado a esse público.

#### **3.1 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva dos Superdotados no Ensino Regular do Brasil**

Ao falarmos em *Educação Inclusiva*, como consta nos estudos de Karagiannis, Stainback e Stainback (2008, p. 40), sobre a *Visão Geral Histórica da Inclusão*, temos aí uma concepção histórica que se constituiu no final da década de 1970 e no início da década de 1980. Esse processo teve início quando muitos estudantes “[...] com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, pelo menos meio turno”. Isso corroborou para um período em que os estudantes, com deficiência acentuada, pudessem também receber atendimento nas escolas regulares de seus bairros. No entanto, houve resistência e desconforto quanto a esse processo, que reverberam das práticas educativas anteriores, em que os sujeitos ‘anormais’ ficavam segregados ao ambiente do ensino regular acostumados com práticas educacionais destinadas a grupos homogêneos (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 2008).

Essa conceituação, extraída do modelo dos Estados Unidos, no Brasil, repercutiu a mesma situação, pois a Inclusão veio como luta contra a segregação, atingindo um período denominado de globalização. Entretanto, ao falar de *Inclusão Escolar* percebemos a questão igualdade-diferenças, como esclarecidas por Mantoan (2006, p. 16), que “A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviço”.

Com isso, muitos contrapontos estiveram presentes, nos quais, a inclusão, por estar ligada às sociedades democráticas, pautadas pelo mérito individual e nas igualdades, acaba por propor subjetivamente a “[...] desigualdade de tratamento como forma de resistir a uma igualdade que foi rompida, por formas segregadoras de ensino especial e regular” (MANTOAN, 2006, p. 16). Entre outras questões, e nas palavras de Karagiannis, Stainback e Stainback (2008, p. 29), “O valor social da igualdade é consistente com o motivo de ajudar os outros e com a prática do ensino inclusivo”. Nesse sentido, para subsidiar as práticas inclusivas, fez-se necessária a implantação de Políticas Públicas condizentes com elas e que pudessem contribuir para a efetivação dessa modalidade de ensino, que se denominou Educação Especial.

Assim, ficou estabelecida uma diferença entre os dois tipos de Educação: a Especial e a Inclusiva, mas que se relacionam em suas determinantes, o que causa certa confusão entre os termos, frequentemente, utilizados da mesma extensão. O Quadro 7 foi construído para melhor esclarecer essas questões:

QUADRO 7 – Conceituando Educação Especial x Educação Inclusiva

EDUCAÇÃO ESPECIAL	EDUCAÇÃO INCLUSIVA
“Modalidade de educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” (2020, p 1).	“Conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo” (2020, p. 1).

FONTE: Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020.

Dessa forma existe, na Educação Especial, um ensino direcionado aos estudantes com necessidades educativas especiais: sendo estas pessoas com deficiência, ou com transtornos globais do desenvolvimento ou ainda com **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**, dando a eles a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Já, a Educação Inclusiva perpassa essa condição de apenas dar o acesso à entrada de estudantes nas instituições de ensino, constituindo-se como política educacional inclusiva (Brasília, 2020) e focaliza, extingue barreiras que limitam a aprendizagem e participação no processo educacional. Isso corresponde a desmistificar ideias, sendo a inclusão uma maneira conveniente de justificativas de cortes orçamentários sobre a provisão de serviços essenciais. Como salientado, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos (KARAGIANNIS, STAINBACK & STAINBACK, 2008, p. 30). Quanto a isso, e frente a proposições e objetivos apresentados pelos autores citados, encontramos reflexões mais ternas

a respeito da inclusão, como as apresentadas por Lopes e Fabris (2013) em seus estudos “Das balizas para abordar o tema da Inclusão”, que problematizam a crescente preocupação com a educação inclusiva no Brasil, como estratégias contemporâneas do Estado.

Todavia, o sujeito com AH/SD, envolvido nesse processo de inclusão, fica na “linha de fogo” dessa batalha advinda da Educação Especial. Então, embora existam as leis para o atendimento a esse grupo de estudantes, temos muita luta para que estas se efetivem e se ajustem às práticas educativas inclusivas. Sobre as políticas públicas, Matos (2021) esclarece que essas existem desde a década de 1970, mas só se tornaram mais sólidas em meados da década de 1990, depois da LDBEN e destaca que “no âmbito da Educação Especial temos vários documentos que indicam, respaldam e determinam, inclusive, que esse estudante tem direito à Educação Especial [...]” (MATOS, 2021, min.17:37). Portanto, para podermos estar cientes das Leis implantadas, mais precisamente das políticas públicas referentes às pessoas com AH/SD, no ensino regular do Brasil, o Quadro 8 as descreve de forma progressiva quanto ao ano.

QUADRO 8 – Ano e Leis, diretrizes e normatizações instituídas a AH/SD no Brasil.

Ano	Leis, diretrizes e normatizações
1929	Primeira Legislação sobre superdotação – Reforma educacional fala em “ <i>super-normais</i> ”.
1961	Lei 4.024 nos Artigos 8º e 9º dedicado à educação dos excepcionais (deficientes mentais, problemas de condutas e superdotados), confere o primeiro registro federal, no Brasil:
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 deu início ao movimento a favor da inclusão de alunos com AH/SD. Neste ano, ocorreu em Brasília o I Seminário Nacional sobre Superdotados.
1995	O Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial lançou a Série Diretrizes, que definiu o conceito de AH/SD e indicou normas gerais para o seu atendimento.
1996	A Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Capítulo V estabelece o caráter inclusivo da educação de alunos com AH/SD. Reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos PAH/SD <sup>38</sup> .
2001	Resolução Nº 2/2001 –CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação) descreve, de forma detalhada, sobre a questão do atendimento. Parecer Nº 17/2001- CNE/CEB (ações os professores devem promover dentro das escolas para atender esses estudantes.
2003	Em Brasília, fundou-se o Conselho Brasileiro para Superdotados-ConBraSD.
2005	Criação dos Núcleos de Atividades de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – NAAH/S.
2008	PNEEPEI/2008 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008)
2009	Resolução Nº 4/2009 – CNE. Que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na perspectiva da Educação Básica modalidade da Educação Especial.
2010	Elaboração do documento “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”
2015	Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.
2019	Criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, conseqüentemente extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.
2020	Política Nacional da Educação Especial (PNEE). “Na concepção do PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (MEC, p. 10).

Fonte: (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 66); (GOULART et al., 2011, p. 25); BRASIL, 2020, p. 31 e p. 34); (PÉREZ, 2018, p. 311), adaptado pelas autoras.

<sup>38</sup> Sigla usada para denominar a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação.

A partir dos acontecimentos históricos apresentados, no quadro 8, tecemos algumas considerações.

Em 1929, na Reforma Educacional existia um discurso sobre os “*super-normais*” (termo utilizado na época). Encontramos registros de Delou (2007) que corroboram esta contextualização histórica em que, apesar de haver o primeiro registro de atendimento realizado ao estudante superdotado, mediante esta Reforma citada, na atual cidade do Rio de Janeiro-RJ, houve descontinuidade do programa, por este não se tratar de um programa de políticas públicas a nível estadual ou federal e sim municipal. Dessa forma, o atendimento não foi universalizado.

Em 1961, quando estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dois artigos, 88º e 89º, referiam-se à educação dos “excepcionais”<sup>39</sup> (termo cunhado por *Helena Antipoff*), que cogitava dar ênfase clínica à educação, falando do tratamento a ser ofertado aos excepcionais. Como citado no texto da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961:

**Art. 88.** A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

**Art. 89.** Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá, dos poderes públicos, tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDBEN, 1961).

No entanto, passados seis anos da Lei descrita, em 1967, foi criada, pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, uma comissão a fim de estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes denominados superdotados.

Até esse momento a Educação Especial brasileira se desenvolvia por meio do trabalho realizado em pouquíssimas instituições privadas, assistencialistas, criadas para o atendimento de alunos com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, com um paradigma voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados. Neste trabalho os superdotados não estavam incluídos. Eles não tinham nada a ser curado. (DELOU, 2007, p. 28, grifos nossos).

Apesar de não ter nada a ser curado, a concepção dada, no campo educacional, ao sujeito superdotado, era pautada pelo posicionamento médico ao descompasso integrador desse sujeito na Educação Especial. Estes primeiros atendimentos foram por meio de “Consultórios Médicos-Pedagógicos”<sup>40</sup>, ainda em 1938, dados por *Helena Antipoff*, citada várias vezes, e que

---

<sup>39</sup> “No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial”. (Antipoff, 1984, p. 149 apud Delou, 2007, p. 28).

<sup>40</sup> Nesse espaço de atendimento foi realizado por Helena Antipoff, em 1938, na qual identificou oito crianças supernormais (DELOU, 2007, p. 28).

muito embora seja uma de nossas bases referencial-histórica, trouxe seus contrapontos de marcas administrativas hegemônicas, sobre os quais discutimos adiante.

Pérez (2018, p. 308), destacou que “a expressão ‘tratamento especial’ cunhada em 1971, na Lei nº 5.692, não escondia sua relação direta com a área da saúde<sup>41</sup>, algo que ainda acontece nos dias de hoje e que assusta, pelo peso que essa abordagem exerce na prática educacional”. Como consta na íntegra do antigo artigo.

**Art. 9º** Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3, grifo nosso)

Assim, houve a necessidade também de definir quem seriam os estudantes superdotados a receber o tratamento especial, especificando as duas categorias conceituais distintas – superdotados e talentosos –, conforme a definição a seguir:

Crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora. (BRASIL, 1976, p. 2).

Nesse sentido conceitual e de identificação, houve uma permanência dessa definição até o Decreto de 2010, que veremos à frente. No entanto, a definição não foi muito bem interpretada e, de acordo com os nossos estudos já apresentados historicamente, o que refletiu em distorções e equívocos, como a permanência de mitos e estereótipos atribuídos a tais estudantes.

Delou (2020) explicou que existem questões referentes à identificação do superdotado no âmbito escolar e as distorções ocorridas por falta de entendimento, por parte de muitos profissionais que trabalham com esse sujeito, e exemplifica que as confusões mais presentes são referentes a má interpretação, em relação a saber quem é o estudante com AH/SD, resultando na predominância de rotulações equivocadas e implantação de mitos por distorções da realidade. Para Renzulli (2014), um grupo variado de estudantes, com AH/SD, em correspondência à Tríade (*criatividade, alto potencial e comprometimento com a tarefa*) por

---

<sup>41</sup> Porém, consideramos as questões da saúde como benéficas no AEE, desde que muito bem articuladas à educação e não como único saber, como já debatemos anteriormente no capítulo 2, nas páginas 58 e 59.

ele elaborada, ter seu conceito presente na LDBEN, como direito, não ocorre a garantia efetiva de direito a ser olhada por esses critérios, pelo desconhecimento deles em sua integridade.

Todavia, a palestrante Delou (2020) afirma ser complicado diferenciar o estudante autista, por exemplo, que tem altas habilidades associadas, apresenta falhas na comunicação e interação, em comparação a outros tipos de AH/SD, que, por sua vez, têm excelente memória. Também menciona sobre o tipo acadêmico que é um estudante “perfeito” quanto ao cumprimento de tarefas e responsabilidades e que se distingue dos demais estudantes criativos produtivos<sup>42</sup>, muito imaginativos, porém desatentos e desorganizados. Afirma que todos apresentam memória incrível, que os distinguem dos demais e isso pode acabar não sendo notado e valorizado. Assim, Delou (2020) usa a fala de Renzulli (2014) que “nem todos os três anéis<sup>43</sup> precisam estar no mesmo tamanho” (DELOU, 2020, min 30:43), o que clarifica sobre a diversidade e diferentes pontos de habilidades, acentuadas, que existem nesse grupo de estudantes.

Por conseguinte, ao longo do processo das implantações de Leis e normativas, o Brasil foi fortemente influenciado pelos movimentos e acontecimentos internacionais ocorridos em torno da inclusão e normatização educacional. Muito embora esse espaço esteja direcionado às políticas públicas, homologadas no Brasil, reportamos que estas foram e ainda são resultantes de direcionamentos externos ao nosso país, que contemplam, a Educação para Todos, como direito fundamental, na evolução do conceito da educação inclusiva, ao longo dos anos de 1990.

Um dos acordos internacionais que motivou o Brasil para uma educação mais democrática foi a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990, s/p), a qual destaca ‘a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro’. Esse documento fomentou a discussão sobre a democratização do ensino (PORTO, 2014, p. 20, grifos nossos).

Aos avanços do que era ditado mundialmente, no ano de 1994, aconteceu uma Conferência Mundial, na cidade de Salamanca na Espanha, com a representação de 88 governos de vários países. Neste movimento, foi reafirmado o compromisso de Educação para Todos, tendo como foco a Educação Especial e tomando providências quanto à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, emergiu, dessa conferência, a *Declaração de*

---

<sup>42</sup> Os estudantes com AH/SD criativos produtivos, segundo Pérez (2004), fazem parte de um grupo de estudantes que apresentam comportamentos diferenciados do tipo acadêmico.

<sup>43</sup> De acordo com Renzulli (2014), a concepção dos três anéis que se entrelaçam envolve três grupamentos de traços humanos: capacidade acima da média; criatividade e comprometimento com a tarefa.

*Salamanca*<sup>44</sup>, e muitos direcionamentos a esse público-alvo foram acatados por diversos países (PORTO, 2014).

Então, já em 1995, conforme Pérez (2018), houve a reedição de dois documentos elaborados pela SEESP (Secretaria de Educação Especial) em conjunto com os profissionais da área de AH/SD, que foi significativa, na forma de AEE. Esses documentos foram: “*Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial– Área de Altas habilidades*”<sup>45</sup> e as “*Diretrizes gerais para atendimento educacional especializado aos alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos*”<sup>46</sup> (PÉREZ, 2018, p. 311). Com esses documentos foi possível reiterar vários pontos e proposições no que tange o AEE, assim como o processo de avaliação do sujeito com AH/SD.

Com a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), no Capítulo V estabeleceu-se o caráter inclusivo da educação de estudantes com AH/SD, reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos PAH/SD e inserção no mercado de trabalho.

IV– Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, p. 22).

Também foram assegurados “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as necessidades” (BRASIL, 1996, p. 22). E outra definição foi sobre a aceleração no “Art.59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, [...] aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996, p. 22).

No ano de 2003, em Brasília, fundou-se o Conselho Brasileiro para Superdotados-ConBraSD. Esse Conselho permanece atuante até os dias atuais, com sede em Brasília-DF e tem contribuído para o entendimento e atendimento na área de AH/SD em âmbito nacional e

---

<sup>44</sup> DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, documento encontrado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso dia 02/11/2021.

<sup>45</sup> Documento encontrado na sua integridade no endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>

<sup>46</sup> Documento encontrado no endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>

internacional. Segue o artigo 1º e 2º do Estatuto Social:

**Art. 1.º** - O Conselho Brasileiro para Superdotação (**CONBRASD**), é uma sociedade civil, de fins não lucrativos e de duração indeterminada, concebido em 15 de novembro de 2002, em Lavras/MG, e fundado em 29 de março de 2003, em Brasília, Distrito Federal.

...

**Art. 2.º** - O **CONBRASD** tem por finalidade congregar e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das altas habilidades/ superdotação. (Brasília, 2003, p. 1).

Em 2005, teve início a implantação dos Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)<sup>47</sup>, mediante a efetivação das propostas estabelecidas para o AEE. Valentin (2019) explica que foram criados mais de 27 NAAH/S, no Brasil, correspondendo a todos os estados brasileiros e Distrito Federal. No Paraná, o NAAH/S foi instalado na cidade de Londrina. Então, essa autora destaca que “O NAAH/S é importante meio para a efetivação de uma política inclusiva que atenda às necessidades do estudante com altas habilidades” (VALENTIN, 2019, p. 32). Porém, ainda existem muitas dificuldades para a efetivação do programa, que sofre com o mito de que as AH/SD não precisam de investimento, pois conseguem se virar sozinhos com as próprias habilidades que possuem.

Ademais, em 2010, tem-se o marco na Educação Especial, com a elaboração do documento “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010). Esse documento distinguiu o público-alvo da AH/SD, em sua definição como sendo os estudantes que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de interesse. (BRASIL, 2010, p. 11).

As áreas estabelecidas foram significativas para o delineamento de identificação, favorecendo maior clareza e abrangência do estudante com AH/SD. Nesse sentido, o sujeito com AH/SD, não ficava restrito à questão da intelectualidade (aos testes de QI, já discutidos anteriormente), mas com uma abertura às outras áreas. Desta forma, correspondeu a uma nova

---

<sup>47</sup> “O trabalho desses núcleos é o atendimento ao estudante, apoio à família e formação continuada de professores nessa área” (VALENTIN, 1996, p. 32).



proposta avaliativa de identificação desses estudantes, no âmbito escolar, alcançando um AEE de forma mais inclusiva.

Seguindo as proposições em 2011, tem-se estabelecido o decreto nº 7.611/2011 que prevê o AEE, considerando como público-alvo da Educação Especial "as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO" (Art.1º).

[...] complementar à formação de estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (Art.2º).

Na sequência das implantações de Leis, em 29 de dezembro de 2015, foi decretada e sancionada a seguinte Lei nº 13.234, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com AH/SD.

Art. 1 -Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

Art. 2 -A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 9 .....

.....

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO;

.....” (NR)

Art. 59- O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento” (BRASIL, 2015).

Após esse avanço constitucional, dando visibilidade ao estudante de ensino superior, nos deparamos com os documentos construídos nos anos de 2019 e 2020, que causam temerosas questões quanto à sintetização das ações, já consolidadas, democraticamente, como plausíveis na área da Educação Especial dos estudantes com AH/SD. A crítica colocada pelo ConBrasD, é o manifesto de vários pesquisadores da área, que subentendem ter havido nestes documentos um retrocesso às conquistas inclusivas dos sujeitos superdotados.

Em suas ações, o ConBraSD, no dia 24 de agosto deste corrente ano, emitiu uma nota de *Posicionamento*<sup>48</sup> do Conselho Brasileiro para Superdotação sobre a *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida* e o Decreto 10.502/2019. A crítica, foi contra os aspectos de discriminação como o mito do estudante com AH/SD não necessitar de suportes educacionais. Também observa que o conceito de AH/SD do atual decreto é reducionista, assim como a questão da aceleração, que sofre falta de atenção e cumprimento de direito garantido. Assim, como exposto na nota emitida “[...] estas ações são impetradas, em sua maioria, por famílias que podem arcar com estes custos e possuem conhecimento sobre seus direitos [...] Deste modo, estudantes de escolas públicas ou com pouco acesso à informação, acabam não tendo seus direitos assegurados”. (CONBRASD, 2021, p. 1).

Ressaltamos essa crítica por percebermos o quanto os direitos do estudante com AH/SD são cerceados por construções e desconstruções políticas e documentais. Ainda existem muitas dúvidas quanto ao sujeito com AH/SD e esse descompasso, ao nosso ver, causa subjetivações e deslocamento na base constitutiva desse sujeito.

Contudo, podemos perceber que as políticas públicas são conquistas de luta para a inclusão dos estudantes com AH/SD; no entanto, os percalços administrativos causam ambiguidades de omissões e ações efetivas, quanto ao cumprimento das Leis e programas estabelecidos. Cabe-nos estar cientes que as conquistas fazem parte do movimento de contraposição ao poder que confisca interesses próprios e elitiza o que lhe convém para permanecer no controle.

### **3.1.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: concepções teóricas e hegemônicas no campo educacional**

No Brasil, o interesse pelas AH/SD existe há menos de um século, com contribuições que estão sendo construídas desde 1930, por meio de pesquisas e políticas públicas para atendimento a esses sujeitos, como discorridos anteriormente neste nosso estudo. No entanto, Neumann e Ribeiro (2020) ensinam o que ainda caracteriza desconhecimento por boa parte da população brasileira a respeito do assunto, quanto à forma mais adequada do processo de identificação e avaliação de ingresso aos espaços de atendimento.

---

<sup>48</sup> Endereço no qual consta o posicionamento do Conselho <https://conbrasd.org/posicionamento-do-conselho-brasileiro-para-a-superdotacao/> acesso dia 03/11/2021.

No entanto, nas palavras de SILVA et al. (2020, s/p), “A sociedade ainda tem o entendimento de que o superdotado é um privilegiado que dispensa atenção à competência acadêmica; desse ponto de vista, alunos com essas características dispensariam qualquer tipo específico de atendimento”.

Em correspondência aos dados obtidos, pelas pesquisas, das matrículas na Educação Especial, dos estudantes com AH/SD de 2015 a 2019, houve um aumento significativo desse público-alvo<sup>49</sup> que passou de 14.407 estudantes, em 2015, para 54.359 estudantes (Brasil, 2020, p. 22). Mesmo assim, o número de estudantes a serem atendidos é muito maior. Quanto a isso, colocamo-nos frente a alguns questionamentos pertinentes ao processo Inclusivo da Educação Especial, sobre as demandas e atendimentos a esse público-alvo. Todo esse cenário carece de análises e reflexões não menos importantes. No entanto, não estão, diretamente, relacionadas ao nosso objeto de estudo, nos limites dessa dissertação que, inclusive, mantém o foco em outra abordagem.

De toda forma, com o aumento da demanda, como preparar os profissionais para o AEE que venham de fato suprir essa necessidade? Vemos que os estudantes estão presentes no contexto escolar, que são desconsiderados (invisibilidade) quanto ao AEE, que são onerosos ao Estado e que a ocultação, seria uma “omissão despercebida”, aos que confabulam com as práticas hegemônicas, em meio ao sistema capitalista vigente.

### 3.2 Como se dá a educação de estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

A questão que destacamos, neste enunciado 3.2, está associada a uma dúvida recorrente no âmbito social e também na própria comunidade escolar. Salientamos que apesar de respondida, nas entrelinhas do exposto, sobre as questões históricas apresentadas a respeito do sujeito com AH/SD e efetivação das políticas públicas relacionadas aos movimentos de luta pela inclusão da Educação Especial, cabe-nos aqui delinear como ocorre o funcionamento nas SRM, considerando este um espaço para o AEE, ofertado nas escolas públicas e particulares do Brasil, e mais especificamente no estado do Paraná, conferindo com a nossa proposta de estudo neste contexto escolar e por ter neste estado SRM para AH/SD.

Atualmente, de acordo com as contribuições pronunciadas por MATOS (2021), no estado do Paraná os documentos que respaldam ações no AEE são:

---

<sup>49</sup> Termo utilizado no texto da Política Pública de Educação Especial de 2020.

*-Deliberação 09/2001* – CEE<sup>50</sup> (Conselho Estadual de Educação) -PR, (Normas para classificação e reclassificação);

*-Resolução N° 2.613/09* - SEED (Secretaria Estadual de Educação), autoriza a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em Londrina/PR;

*-Resolução n° 884/09* – SEED. Cria no âmbito da SEED, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S –PR;

*-Instrução n° 10/11* - SEED/SUED Estabelece critérios para o funcionamento da SRM Tipo I – para a Educação Básica na Área das AH/SD<sup>51</sup>;

*-Deliberação n° 02/16* - (Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

Por conseguinte, a Educação de estudantes com AH/SD ocorre basicamente de três maneiras de atendimento que se integram, sendo estas: as SRM, o NAAH/S e Enriquecimento curricular dentro da sala de aula comum. Nesta dissertação, como já delimitamos, discorreremos sobre o AEE ofertado na SRM de AH/SD.

Esse AEE, até o dado momento<sup>52</sup>, está regulamentado pela Instrução n° 010/2011 – SUED/SEED – que estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional do tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação<sup>53</sup> (em anexo). Então, mediante esse documento temos as normativas de funcionamento desse espaço escolar regulamento em:

- Definição;
- Objetivo;
- Alunado;
- Critérios para solicitação de autorização de funcionamento da SRM;
- Critérios para organização funcional;
- Critérios de organização pedagógica;
- Atribuições do professor da SRM para AH/SD.

---

<sup>50</sup> Endereço eletrônico de acesso a Deliberação:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/\\_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/_j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf)

<sup>51</sup> Aqui usaremos a barra e não como consta no documento;

<sup>52</sup> De acordo com Matos (2021), esta instrução da sala de recursos é antiga, mas está sendo atualizada e que em breve entrará em vigor.

<sup>53</sup> Endereço eletrônico da instrução:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf)

Portanto, as SRM para AH/SD constam como AEE no estado do Paraná e seu funcionamento segue essa Instrução. Em 2004, havia duas salas e terminando 2020, o número passa para 142 duas salas, seguindo os critérios de atendimento e funcionamento estabelecidos (MATOS, 2021). Então, para que o estudante tenha o AEE nesse espaço, faz-se necessário que ele seja visto como estudante com AH/SD, ou seja, identificado.

A identificação é um debate circundante e que ainda está em construção, por motivos de desconhecimento da área que, apesar de crescente, ainda carece de mais esclarecimentos sobre o assunto. Miranda (2015) corrobora em sua pesquisa sobre a *identificação da superdotação e os riscos de segregação*, e apesar de se referir a AH/SD numa abordagem de atendimento em clínicas de psicanálise, exemplifica que isso se deve ao fato de superdotação não aparecer como um sintoma clínico que demanda um tratamento específico, assim como acontece no contexto escolar, em que o estudante muitas vezes não é notado e sim segregado.

Se o fracasso escolar a convocação de especialistas acaba por ratificar a segregação, a nosso ver a superdotação também sofre as consequências disso, pois uma infinidade de especialistas é chamada a referendar o diagnóstico e a sustentar o uso do significante “superdotado” como aquele que nomeia um sujeito. No entanto, se nas dificuldades de aprendizagem existe uma perda social em função de tal segregação, na superdotação, por sua vez existe um “plus”, em função da valorização superlativa que a inteligência ocupa na contemporaneidade. (MIRANDA, 2015, p. 52-53).

Para tanto, o aspecto de identificação para o atendimento resvala ao conceito que se tem formado pelo mesmo, o que constitui entraves, se não o são bem entendidos, em especial para aqueles que acabam tendo como função fazer o papel da identificação. Como segue a instrução, essa incumbência está dada por avaliação pedagógica no contexto escolar complementada ou não com laudo psicológico<sup>54</sup> e realizada por professores da classe comum, professor especializado e pedagogo da escola. Isso concerne, em formação, ao conhecimento entre esses profissionais sobre como realizar tais procedimentos avaliativos.

Dentro das práticas educacionais, a realidade avaliativa desses estudantes para ingresso nas SRM pelos professores do ensino comum, como verificados por Porto (2014), é vista como dificuldade, pois necessitava de maiores esclarecimentos sobre quem é esse estudante com AH/SD, que ainda está incrustado aos mitos e estereótipos a eles estabelecidos de não necessitarem de ajuda e de aprenderem sozinhos entre outros aqui já mencionados.

---

<sup>54</sup> A questão do laudo psicológico é um dos diferenciais quanto a esse público-alvo que não tem necessidade obrigatória para ingresso na SRM, como estabelecida as demais deficiências que se não o tiverem não podem participar do programa (nota das autoras).

Contudo, existe a necessidade de maiores esclarecimentos sobre o processo de identificação e, apesar de encontrarmos vários textos referentes, ainda temos muitas dúvidas a respeito desse assunto no contexto escolar. No entanto não pretendemos discorrer sobre o processo de identificação, mas destacamos que toda essa questão fica subjetiva, o que convém atentarmos o quanto a temática da AH/SD ainda merece um olhar mais apurado quanto à desmistificação do conceito e do AEE, ofertados a esses sujeitos.

### 3.3 O Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncional funciona?

Ao dissertar sobre o AEE nas SRM de AH/SD, trago<sup>55</sup> primeiramente um breve relato de minha experiência como professora regente desse espaço escolar e que consta em meus registros próprios (meu diário de bordo<sup>56</sup>) a conceituação de um estudante sobre um desenho de observação que ele havia realizado na aula. (Imagem 11). Esse relato que registrei em meu diário de bordo, segundo o que foi colocado por esse estudante, dizia assim:

*Hoje na aula de desenho de observação das árvores, fiquei um tanto impressionada com a conceituação de um estudante, que falou sobre como ele se sentia em relação a árvore que desenhou sem a copa e ele dizia assim:*

***Aquela parte de você tentar normalizar...???***

*Se você está num grupo de pessoas médias e você é muito alta e tenta se abaixar, e você, por exemplo, começar a ser o que não é você, ser uma pessoa mediana, sendo que você é alto. As pessoas vão saber que aquilo não é você realmente: que você é alto, que você não é aquela pessoa baixa. Da mesma forma, se você é uma pessoa baixa e tenta ficar nas pontas dos pés, para alcançar outras pessoas, para ficar na média, as pessoas também vão saber que você também está se esforçando para chegar lá. Isso, quando você é uma pessoa baixa você pode se esforçar para crescer. Agora quando você é uma pessoa alta, não tem como você disfarçar isso, não tem como você voltar no tempo, pois você é alto, todas as pessoas já te viram destacado ali no meio.*

*Qual seria a solução?*

*-A solução seria você se encaixar em um grupo de outras pessoas altas, porque assim você estaria na média, mas de um grupo alto.*

*E se você não consegue estar no meio dessas pessoas altas?*

*-Bom, aí você vai ter que se encaixar num grupo, ou não seria encaixar, mas ter um grupo em que as pessoas te aceitam do jeito que você é, vão ter que aceitar sendo alto. Porque você não consegue voltar atrás, e não consegue virar uma pessoa média, para se encaixar no meio das pessoas médias. Elas têm que se adaptar com as pessoas altas no meio delas.*

(Diário de bordo, dia 22/09/2021)

---

<sup>55</sup> Nesta parte da dissertação, tendo em vista a vivência diária da pesquisadora na SRM, o texto apresentará colocações da primeira pessoa, em forma de relatos de experiência.

<sup>56</sup> O diário de bordo é uma ferramenta metodológica de trabalho docente quase indispensável na formação inicial e continuada, uma vez que proporciona a reflexão, a autonomia e o desenvolvimento de novas práticas...O diário representa o registro escrito e o repositório de memórias individuais, seletivas e intencionais, carregadas de sentimentos e olhares sobre a prática educativa, além de propiciar uma renovação nos planejamentos de aulas, propostas curriculares, metodologias de ensino etc. (LACERDA,2021) acesso dia 18/01/2022.

Sobre como a Imagem 11 foi constituída, vale ressaltar que o estudante saiu para a observação sem nenhum papel, lápis ou celular para registrar a árvore que escolheria, pois disse que iria gravar a imagem na cabeça. A proposta foi que os estudantes (total de quatro) fossem realizar um passeio pela escola (que é bem arborizada), observassem as árvores e depois retornassem para sala e compusessem um desenho ou escrita sobre a observação. A motivação foi pela comemoração relativa ao dia da árvore e como eles se sentiam frente a essas estruturas vegetais que são essenciais em nossa vida. Dentre os outros desenhos, este se destacou por sua fala e retratação de como o estudante se sentia frente ao demais em seu entorno, o que demonstrou aspectos da subjetividade do sujeito que estariam presentes no contexto das SRM, e mais especificamente poderiam ser olhados pelo professor regente pelas lentes da psicanálise. Ademais, reservo esse debate para mais à frente no quarto capítulo, no qual analisaremos a temática das perspectivas potencializadoras da educação e contribuições da psicanálise para esses estudantes.

**IMAGEM 11** – Desenho de observação da árvore e a auto retratação do estudante com AH/SD



FONTE: Arquivo pessoal da autora (desenho de observação da árvore da escola na aula de Artes visuais do dia 22/09/2021)

As salas de recursos no estado do Paraná, dentro das escolas estaduais, atendem estudantes, devidamente avaliados, do 6º ano ao 9º ano, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Profissionalizante, em horário contraturno de no mínimo duas horas semanais, por meio de cronograma de atendimento individual e em grupo, tendo professor regente que busca meios para suplementar e enriquecer as habilidades desses sujeitos, dando apoio e orientação à família dos mesmos e aos professores da sala comum. (PARANÁ, 2011).

Esse espaço tem garantido um local de acolhimento aos estudantes que apresentam AH/SD, oferecendo-lhes o AEE de forma a dar suporte a família e professores da classe comum quanto às suplementações e enriquecimento que esses venham necessitar.

Haviam muitas pessoas angustiadas necessitando dessa acolhida, porque mais que desenvolver os talentos a **Sala de Recursos**, sempre digo: é o “porto seguro”, dos estudantes, da família, ela acolhe, ela compreende, ela divulga, ela promove ações que fazem muito bem ao estudante superdotado e a comunidade de um modo geral que está envolvida com esse estudante. (MATOS, 2021, min. 16:21).

Em sua palestra, Matos (2021) esclareceu sobre a relevância que o AEE, nas SRM de AH/SD, teve para várias famílias que viviam uma certa "angústia" com seus filhos ociosos em casa. A palestrante também expôs o quanto ter este espaço ganhou significância para aquele estudante cheio de habilidades que pode, assim, desenvolver seus talentos e estar em convivência com os seus pares (sujeitos que também apresentam superdotação).

Portanto, em nossa pesquisa e mediante as vivências diárias da autora percebemos que as SRM recebem esses estudantes que, por suas características de desenvolvimento mais acelerado na aprendizagem de uma ou várias habilidades, apresentam também necessidades de conviver com outros que também apresentam habilidades, criatividade e agilidades de raciocínio, que apreciam jogos de estratégia como xadrez, War, batalha naval entre outros, e que também encontram nesse espaço um momento de fala, de expor os pensamentos e “teorias”<sup>57</sup>, e com isso as atividades em grupo são um aporte muito significativo para eles.

---

<sup>57</sup> Uso do termo “teorias”, pois muitos estudantes chegam com ideias próprias e ou com embasamentos de auto pesquisa sobre determinados assuntos como mitologia grega; extinção dos dinossauros, entre outros.



## **CAPÍTULO 4 – PERSPECTIVAS POTENCIALIZADORAS PARA A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE**

*A cada momento uma descoberta, um novo pensar ao escutar os estudantes na troca de experiências em grupo. Ficando as lições e interpretações próprias dadas pelo sujeito, mas em sua dimensão as igualdades se sobressaem diante das diferentes narrativas. Assim o espaço da sala de recursos é, de certa maneira, um refúgio aos pensamentos contraditórios advindos daqueles que não se sentem na própria constituição como sujeito, o que é ter AH/SD. A subjetividade, por sua vez, fica à mercê, do que se quer desse sujeito, e então a necessidade dos pares, do grupo, para dizer, eu também me sinto diferente, e quanto a isso, também sou igual a você. Por isso, posso me constituir como sou e não como outrem, quer que eu seja. Portanto como a base constitutiva do sujeito, nas proposições Lacanianas, em que o sujeito se constitui com o Outro, mediante a linguagem. Também, que esta seja enriquecida pelas relações grupais salutares e com os seus semelhantes, pelo menos em alguns momentos na semana, em contraturno e mediados com atendimento educacional especializado e acrescido com a psicanálise.*

*(Diário de bordo: 20-10-2021)*

Neste quarto e último capítulo, desenvolvemos nossa discussão em torno das atividades grupais com os estudantes com AH/SD na SRM, trazendo por base a pesquisa documental, das anotações feitas no diário de bordo da professora e autora desta dissertação, no exercício profissional do espaço escolar. A escrita foi “pulsante”<sup>58</sup>, porque trouxemos relatos de experiência em culminância às descobertas realizadas, durante o processo dissertativo em relação às possíveis contribuições da psicanálise. Assim, as atividades em grupo fazem parte do programa de atendimento; no entanto, a abordagem psicanalítica veio mostrar outra maneira de mediação que enobreceu essa forma de AEE.

### **4.1 Contribuições da Psicanálise Freud-Lacanianana para a Inclusão Escolar dos Estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

[...] A Educação e a subjetivação coincidem porque educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito. (KUPFER et al., 2017, p. 22)

Até o momento, descrevemos um apanhado histórico e discutimos questões sobre o sujeito com AH/SD e sua constituição, tomando por base a psicanálise Freud-Lacanianana, com o propósito de percebermos as contribuições subjetivas que tais teorias podem ofertar a este estudante, proporcionando aspectos inclusivos no âmbito escolar. Por isso, nesse tópico, iremos

---

<sup>58</sup> Esse termo foi usado, pois a autora estava em convivência diária com seu objeto de estudo, atuando como professora da SRM, correspondendo então uma vibração contínua da escrita com a prática.

ilustrar relatos registrados no diário de bordo na SRM, em AEE desses estudantes, no qual elucidamos a contribuição da psicanálise, segundo nossa abordagem.

Como discorre, Ribeiro e Neves (2006), a articulação entre a Educação e a Psicanálise é algo possível e contribui significativamente para aqueles que estão inseridos tanto em uma como em outra área. No entanto, precisa haver abertura para que ocorra essa interlocução. Desse modo, seguimos nossa investigação, atrelando as experiências educacionais dos estudantes com AH/SD e as contribuições da psicanálise.

Neste relato, temos uma *Oficina de enriquecimento curricular*<sup>59</sup>, em que foi desenvolvida uma atividade de ação coletiva e solidária (relações interpessoais): confecção de pipa para ser doada a crianças especiais, em comemoração ao dia da criança, como segue o registro:

*Na aula de hoje houve uma exposição de negação, muito interessante de uma estudante<sup>60</sup> com AH/SD, na qual ela se recusou a fazer, a Oficina da Pipa Solidária (projeto para confeccionar pipas para serem doadas aos estudantes especiais da APAE). Então, essa estudante foi para a escola, sabendo que a atividade seria esse projeto, mas na hora de montar a estrutura de palitos da pipa, ela comentava, que: Era melhor que se comprasse a pipa pronta, do que fazer aquela pipa, porque dava muito trabalho e ela não estava gostando de fazer aquilo, pois aquilo não estava interessante e não era legal. E assim, os demais estudantes (num total de seis) na sala, continuaram a fazer a pipa, cada um do seu jeito, uns com mais dificuldade, outros com menos, mas fazendo a pipa também com o objetivo proposto de construir a pipa e doá-la. O que também, a estudante citada, falava é que ela só ia fazer a pipa, porque era para doar, mas estava difícil e insistia em dizer que achava melhor ir comprar. E depois, no processo de conversa (ação realizada durante a confecção das pipas), ela comenta que: - Um dia a minha mãe, não me deixou comprar pipa lá na praia.*

*Então no desenvolver da conversa, eu percebi que havia uma questão traumática, relacionada com o dia em que ela foi a praia, com três a quatro aninhos e o fato da mãe dela não ter deixado, ela comprar a pipa, e pipa era algo que significava um trauma e no momento, ela com treze anos, estava vivendo, de acordo com o seu relato, sentimento de raiva da mãe, de não gostar das exposições da mãe, e o fato da lembrança da “pipa” remetia uma situação conflitante em relação com o que ela estava sofrendo.*

*Por fim, ela não conseguiu confeccionar nem a estrutura da pipa, pois toda vez que começava, ela desmontava e começava novamente, até que achou melhor não fazer e eu não forcei, apenas deixei que ela falasse sobre, que expunha sobre seus sentimentos. Pois estava ciente, que isso fazia parte de um sofrimento pessoal psíquico, já que esta estudante sempre foi muito ativa e de grande habilidade artesanal.*

*(Extraído do diário de bordo de gravação do dia 06-10-2021)*

Nesta escrita do diário, observamos que a professora regente<sup>61</sup>, após ter contato com a psicanálise, amplia sua escuta em relação ao que está acontecendo com a estudante, quando

---

<sup>59</sup> Atividade ofertada dentro do programa de AEE, da SRM de AH/SD.

<sup>60</sup> Estudante com indicadores de AH/SD com perfil produtivo-criativo, habilidades de liderança e artesanais, com doze anos de idade cronológica. (nota das autoras).

<sup>61</sup> A professora regente é a própria autora da dissertação.

esta se nega a construir a pipa. Como discorre, na continuidade do texto do diário de bordo, a seguir:

*Então houve, na minha percepção, tendo o contato com a psicanálise, de colocar para ela, se toda aquela negação não estava contida da pipa ter um significado negativo e coloquei dessa forma para ela refletir e ela mesma chegar, se era isso ou não. E foi interessante que ela pegou um pincel atômico preto e estava pintando a vareta de preto e no entanto ela não fez a pipa. Eu deixei que ela fizesse a escolha se queria ou não fazer. Contudo observa-se que muitas vezes, que alguma representação ou algum símbolo que a criança tenha como marca, pode trazer uma rejeição, de forma até escalar, ou seja, que desencadeia, que nós podemos fazer uma relação com a cadeia de significantes, dadas por Lacan (Ibidem).*

É nosso interesse aventar possibilidades de interfaces entre a Educação e a Psicanálise, principalmente no contexto educativo. O resultado desempenhado pelo olhar psicanalítico sobre questões educacionais revelou o papel desempenhado pelas práticas educativas, na constituição subjetiva e no desenvolvimento do sujeito. Reiteramos, portanto, a importância da abertura e do diálogo entre essas áreas de conhecimento.

Vamos entender melhor o conceito atribuído ao acontecimento dado sobre a cadeia de significantes, que Rego (2010, p. 35) ensina: “No inconsciente, o importante são os significantes e não os significados, e o valor de um significante é dado por seu lugar na cadeia de significantes”, e assim, nesse esclarecimento, de base lacaniana, podemos perceber a relação que ocorre do trauma da estudante, em consonância ao objeto de nomeação “pipa”. Portanto o que confere é que este está ligado ao significante que criou suas marcas no inconsciente dessa estudante, e ao entrar em contato com o objeto real (pipa), mexeu com as bases imaginárias, apregoadas ao simbólico, ou seja; da representação que este objeto real tem como significante para ela.

Então, tomando por princípio que “na Psicanálise lacaniana, não se trabalha com o significado, dado que não há significado para o desejo” (REGO, 2010, p. 35), diante de uma situação abrupta, como o da negação da estudante, contrapondo que ela tinha habilidades manuais para realização da atividade, percebemos uma situação que o significante toma conta das ações da mesma, em não realizar a atividade proposta, mesmo que ela tenha apresentado um suposto desejo para isso.

Desse modo, a cadeia de significantes pipa-oficina-mãe-praia ganha sentido, para a negação da estudante, quando os termos são colocados num todo. Pois ao trazer, o que havia de efervescente, em cada uma das partes, por meio da fala e da escuta, entre estudante e professora, fica mais claro para ambas que não se tratava de algo simples, de mero capricho, ou que comprar a pipa fosse mais fácil, e sim de algo que desencadeou um trauma, contido nessa cadeia de significantes e que paralisava a ação da estudante.

Ao ter acesso a alguns conhecimentos básicos psicanalíticos e Freud-Lacanianos, a professora passou a abrir seu campo de escuta dentro da SRM, ampliando o AEE e proporcionando maior entendimento sobre a subjetividade da estudante com indicadores de AH/SD no processo inclusivo, não se abstendo de ações pedagógicas e mediações mais contundentes que ela poderia não exercer, pelo desconhecimento sobre a psicanálise. Dessa maneira, temos a questão do saber intersubjetivo, que irá se apresentar para o Outro, porém sempre haverá a particularidade de cada sujeito nessa transferência do suposto saber.

o saber é intersubjetivo, o que não quer dizer que seja o saber de todos, nem que seja o saber do Outro, com A maiúsculo. E o outro nós afirmamos, é essencial mantê-lo assim, o Outro é um sujeito, é um lugar ao qual nos esforçamos, diz Aristóteles, por transferir o saber do sujeito (LACAN, 1961-1962, p. 24).

Neste aspecto, trazemos uma relação de contribuição da Psicanálise com a Educação, que tem seus primórdios com Sigmund Freud, que já havia colocado pontos de conexão e discordâncias entre as áreas, mas que não escreveu profundamente artigos específicos sobre educação (FREUD, 1932). Entretanto,

a partir de então, a Educação e a Psicanálise percorrem um complexo caminho, entrelaçando seus saberes sobre o funcionamento do ser humano, mesmo diante da resistência de alguns. Esse entrelaçar permitiu o levantamento de questões relacionadas ao desenvolvimento humano, à relação de transferência aluno-professor, ao prazer em aprender, a terapêutica da Educação, à linguagem etc. (RIBEIRO; NEVES, 2006, p. 113).

Nesta citação, as autoras esclarecem a dificuldade da relação da Educação e da Psicanálise, porém abrem a discussão da transferência que pode ocorrer entre aluno-professor. Assim, ao nosso entendimento, percebemos essa possibilidade de contribuição da psicanálise, quando o professor está aberto para a escuta do estudante no contexto escolar, diante de uma casuística como a supracitada no diário de bordo da professora, ou até mesmo na abertura do diálogo de forma mais direcionada ao estudante com AH/SD que venha anunciar situações instigadoras, problemáticas e conflituosas.

Quanto a essa formação aos conhecimentos da psicanálise, que o professor precisaria ter, para exercer essa mediação, ainda é algo para ser maior investigado, pois, a Educação sofre necessidades emergentes em suas estruturas formativas. A nossa proposta foi de mostrar possibilidades relacionais da Educação e a Psicanálise Freud-laciana no entendimento da subjetividade do estudante com AH/SD no contexto da SRM.

Contudo, percebemos que a psicanálise Freud-Lacanianiana pode contribuir com as ações pedagógicas efervescentes no contexto da SRM de AH/SD e que estas irão refletir na subjetividade do estudante. As ações pedagógicas que puderem ter o contato e aprofundar o estudo da psicanálise ficarão mais fortalecidas, quanto aos posicionamentos frente às casuísticas que se apresentarem, nesse processo educacional, considerando que o estudante com AH/SD, muitas vezes, pode apresentar uma intensidade quanto à inteligência, à criatividade e comprometimento com a tarefa, que em caso de não serem compreendidos, podem ser alvo de discriminação e exclusão. Nessa perspectiva, evidenciamos que a psicanálise apresenta pré-requisitos para ser melhor investigada, no contexto escolar desses estudantes, com possíveis contribuições na educação inclusiva.

#### 4.2 Atividades Grupais com Estudantes com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO na Sala de Recursos Multifuncional e a psicanálise

“Brincando pode-se dizer tudo, até a verdade”. (FREUD, 1905).

Estar em grupo é algo que envolve o ser humano na sua formação como ser social e evoca conviver para viver, pois agrupar-se incide no deslocamento ao mais íntimo dos instintos de sobrevivência. No entanto, esta relação, a priori, instintiva, perpassa ações que se ajustam conforme o grupo se estabelece e é afetado pelos fatores sociais e culturais a ele confabulados. A palavra grupo tem como significado: “reunião de coisas ou pessoas num todo...conjunto de pessoas com características, interesses comuns” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 486). Assim, percebemos que o grupo pode incidir em seres humanos que procuram conviver com objetivos comuns, mesmo apresentando as características individuais, próprias de cada sujeito.

Para Johnson (2008, p. 118), “[...] o grupo é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum”. Nesta definição mais sociológica, o autor enfatiza sobre a questão da identidade, dada ao sujeito quando este se alia e se agrupa com aqueles com os quais se identifica, e acrescenta que “[...] o grupo é um conceito sociológico valioso porque desempenha um papel relevante e complexo na vida social. A filiação a um grupo, por exemplo, constitui parte importante da identidade social do indivíduo” (JOHNSON, 2008, p. 120).

Na visão de Freud, trazida por Kaufmann (1996, p. 516), encontramos contribuições relativas ao grupo, no supereu coletivo (*Kulturüberich*), de que “[...] o desenvolvimento do indivíduo busca sua agregação em massa humana, o processo da cultura visa à constituição de

uma unidade coletiva”. Dessa maneira, o autor esclarece que existe distinção quanto ao processo cultural e o da humanidade, que embora aplicados a objetos diferentes na formação do supereu coletivo, são de natureza muito similares.

No desenvolvimento do homem isolado, o programa do princípio de prazer, ou seja, a busca da felicidade, é mantido como fim principal. A agregação ou a adaptação a uma comunidade humana aparece somente como uma condição inevitável a que devemos atender precisamente em razão de nossa busca da felicidade.

- Nos processos de civilização as coisas estão invertidas: o que era condição no primeiro caso torna-se agora fim principal; o que era fim principal é relegado a segundo plano. Temos até a impressão, insiste Freud, de que a criação de uma grande comunidade humana seria mais bem-sucedida se não tivéssemos que cuidar da felicidade individual. (KAUFMANN, 1996, p. 516).

Para tanto, neste aspecto dual entre o processo cultural e a civilização da humanidade, “[...] a comunidade desenvolve, também ela, um supereu, cuja influência rege a evolução cultural e um sentimento de culpa correlativo”. (KAUFMANN, 1996, p. 16). Portanto, a ação formativa do sujeito em sua sociabilidade, para a psicanálise Freud-Lacanianiana, compactua com o primeiro grupo pré-estabelecido socialmente, que é a família<sup>62</sup>. Os complexos familiares, trazidos por Lacan (2008), abordam o tema da família como estrutura na ordem cultural, como objeto e circunstância psíquica que irá repercutir em efeitos psíquicos futuros.

Os complexos, no entanto, demonstram desempenhar um papel de “organizadores” no desenvolvimento psíquico; assim, eles dominam os fenômenos que a consciência, parecem os mais integrados à personalidade; assim, são motivadas no inconsciente não apenas justificações passionais, mas objetivável. O alcance da família como objeto e circunstância psíquica foi, ao mesmo tempo, aumentado. [...] Complexos, imagens, sentimentos e crenças vão ser estudados em sua relação com a família e em função do desenvolvimento psíquico que organizam, desde a criança educada na família até o adulto que a reproduz. (LACAN, 2008, p. 18).

Lacan (2008) delineia que o desenvolvimento psíquico advém de forma quase estrutural de tripla escansão, compreendendo os seguintes complexos, apresentados no Quadro 9: *desmame; intrusão; e Édipo*. Esses complexos familiares se assemelham com a constituição dada no advento do sujeito, apresentado no capítulo 2.

---

<sup>62</sup> “Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição acertadamente chamada de materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico” (JACQUES LACAN, 2008, escrito da contracapa).

QUADRO 9 – Complexos familiares e relações grupais posterior para o sujeito

Complexos familiares	Definição	Possíveis influências nas relações em grupo
1. <u>Desmame</u>	“...onde o imago <sup>63</sup> maternal tem sua forma fundamental.”	Este é o caso do complexo do desmame, em que a relação orgânica explica que o imago da mãe se atenha às profundezas do psiquismo e que sua sublimação <sup>64</sup> seja particularmente difícil, mas necessária “...para que novas relações se introduzem com o grupo social, para que novos complexos se integrem ao psiquismo” (p. 25).
2. <u>Intrusão</u>	“...da imago do semelhante, onde o estádio do espelho momento genético.”	“[...] o reconhecimento pelo sujeito de sua imagem no espelho é um fenômeno que, para análise desse estágio, é duplamente significativo: o fenômeno aparece após seis meses e seu estudo nesse momento revela de maneira demonstrativa as tendências que constituem, então, a realidade do sujeito; a imagem espetacular, em virtude mesmo dessas afinidades, fornece um bom símbolo dessa realidade: de valor afetivo, ilusório com a imagem, e de sua estrutura, como ela reflete a forma humana... A percepção da forma do semelhante enquanto unidade mental está, no ser vivo, ligada a um nível correlativo de inteligência e de sociabilidade.” (p. 33)
3. <u>Édipo</u>	“...onde a retomada da castração culmina com a imago do pai.”	“[...] um grande número de efeitos psicológicos nos parecem depender de um declínio social da imago paterna. Declínio condicionado pelo retorno de efeitos extremos do progresso social no indivíduo, declínio que se marca sobretudo, em nossos dias, nas coletividades que mais sofreram esses efeitos: concentração econômica, catástrofes políticas” (p. 59).

FONTE: (LACAN, 2008) elaborado pelas autoras.

No Quadro 9, elaboramos a relação que cada estrutura de tripla escansão envolve e coligamos, de acordo com a apresentação de Lacan (2008), as possíveis influências psíquicas na vida social em grupo. Portanto, esses complexos correspondem às subjetivações dadas ao sujeito e que podem ser refletidas nas relações psíquicas sociais futuras, conforme foram associados, abordados, sublimados ou não, por cada complexo, que esse mesmo sujeito passou, na primeira infância, na convivência com o grupo familiar.

Nossa intenção foi apresentar de forma sucinta, nesse quadro, uma esquematização relacional entre as faltas do sujeito, dadas na relação à imagem (imago) do Outro, com o propósito de maior entendimento, dentro da abordagem lacaniana sobre a constituição da

<sup>63</sup> Termo criado por Carl Jung em 1912 e depois usado por Freud e outros psicanalistas. O imago designa uma imagem inconsciente de objeto, realizada e construída em idades precoces e que fica investida pulsionalmente. Existem assim vários imagos mencionados por Jung e por Freud tais como, por exemplo, o imago maternal e o imago paterno. Estes imagos desempenham o papel de modelo ou ideal que rege de uma forma inconsciente as escolhas de objetos. Assim, implica que as relações de objetos posteriores tendem a reproduzir as relações de objetos da infância. Retirado: Porto Editora –*imago (psicologia)* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-01-04 19:19:13]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$imago-\(psicologia\)](https://www.infopedia.pt/$imago-(psicologia))

<sup>64</sup> “A sublimação se desenvolve no período de latência e se funda sobre a constituição de “potências psíquicas” (seelische Méichte) capazes de inibir as pulsões, e que Freud compara a “diques” que conteriam uma espécie de marmoto sexual. Quais são essas potências coercitivas? Freud põe no mesmo plano a repugnância, o sentimento de vergonha e a exigência de ideal estético e moral. De onde vêm elas? Os três fatores têm idêntica gênese: seu aparecimento é “condicionado pelo organismo e fixado pela hereditariedade”, de tal modo que ela pode se produzir sem a ajuda da educação” (KAUFMANN, 1996, p. 496).

subjetividade do sujeito, refletida nas manifestações psíquicas de convivência social, que foram engendradas, anteriormente, no grupo familiar em que esse sujeito foi criado.

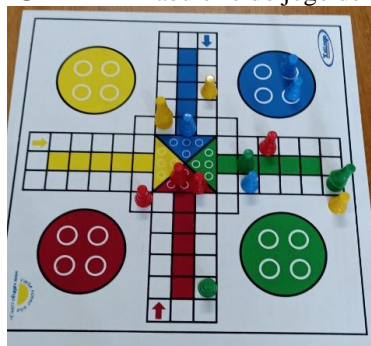
Garcia Júnior (2011, p.104), alerta que “a família, como referência na constituição do sujeito, pode depositar “inscrições” que repercutem em grandes dificuldades para desenvolver os próprios gostos e desejos”. E, dessa forma também, bloquear habilidades, em especial dos sujeitos com AH/SD:

É válido enfatizar que cada sujeito tem seu próprio desenvolvimento, e isso alicerça a qualidade de sermos únicos e singulares, sermos humanos com faltas e vazios. As relações intrapsicológicas, isto é, as sensações e percepções internas confluem na produção subjetiva de cada um. (GARCIA JÚNIOR, 2011, p. 102).

Nesta citação, o autor afirma ser a subjetividade única a cada sujeito, de acordo com a correspondência do desenvolvimento humano, que passa por três conjuntos fundamentais: *a cognição, a sociabilidade e o afeto*. O que nos interessa pontuar é que o grupo exerce influência na base constitutiva do sujeito, já que este se encontra no âmbito social, ou seja; participa do “conjunto social, como processo de integração e troca do sujeito numa sociedade [...]”. (GARCIA JUNIOR, 2011, p. 102).

No relato da atividade em grupo, proposta na SRM de AH/SD com o jogo do Ludo, pudemos identificar as questões subjacentes, elencadas durante o desenvolvimento do jogo pelos estudantes, referentes às manifestações contidas na formação individual, dentro do contexto familiar.

**IMAGEM 12** – Tabuleiro do jogo de Ludo



FONTE: arquivo pessoal (2021).



*Hoje na aula com o grupo, trabalhando as relações interpessoais com jogos, foi proposto para quatro estudantes o jogo do Ludo (Imagem 12). Então cada estudante recebeu quatro peões da cor escolhida e colocadas na casa da mesma cor, nas pontas do tabuleiro, com o objetivo individual de levar os peões até a casa final que se encontra no centro, sendo esta da mesma cor do peão, por meio de tiragem de dados e uso de estratégia. O que chamou a minha atenção, foi que alguns estudantes tiveram dificuldade de levar somente um, e relacionou isso como sendo cada peão um membro da família. Assim, nesse momento, foram observadas por mim, as falas deles, nas quais um estudante disse que, na sua estratégia, a mãe deveria ficar atrás, então ela era o último peão e o pai sairia na frente, para abrir caminho. Já, outra estudante disse que a família dela era unida e que ela levaria todos juntos, e assim, ela não conseguiu levar nenhum peão até o final, porque queria manter a família junta. Outra observação foi a realização de um complô entre alguns estudantes, combinando para não ser pego e não pegar, pois quando tira o dado e avança até uma casa que tem algum peão lá, tem que voltar à casa inicial. Isso me levou a pensar sobre as relações que cada um atribuía naquela atividade lúdica, conforme o modelo familiar que tinha. Então, uma estudante, que ficou fora do complô dos demais, começa a mudar o objetivo do jogo e a ter como foco impedir que os demais chegassem até a casa final, dando ênfase ao ataque, enquanto os outros estavam mais preocupados com a defesa.*

*(Diário de bordo, 18-10-2021)*

Nessa atividade lúdica, observamos como a constituição de cada estudante reverbera, de forma subjetiva, na sua relação com o outro; no caso, como foi refletido no jogo, que pode ser convergente ao modelo familiar que cada sujeito apresenta. Assim, voltamos à citação destacada na epígrafe: “Brincando, pode-se dizer tudo até a verdade” (Freud, 1905). Entretanto, esse jogo também demonstrou como cada estudante se comporta diante do grupo, tendo em vista uma competição individual, mas que deverá ter estratégias perante o grupo para conseguir vencer o jogo. Como ressaltava Freud em sua obra “**Psicologia de massas e análise do eu**”:

Na vida psíquica do indivíduo, o outro entra em consideração de maneira bem regular como modelo, objeto ajudante e adversário, e por isso, desde o princípio, a psicologia individual também é ao mesmo tempo psicologia social nesse sentido ampliado, porém inteiramente legítimo. (FREUD, 1905, p. 18).

A necessidade de estar em grupo e a função do semelhante na inclusão, como trazidas por Kupfer et al. (2017), contribui para designar conformidade quanto à relação entre os pares, proporcionando momentos terapêuticos, de correspondência com a fala e a escuta, na qual o colega seria um suporte de base socioemocional e espelhamento.

As outras crianças são importantes porque ajudam no “desenvolvimento” do aluno com Entraves Estruturais (EE). Elas servem de espelho e modelos de identificação para ele e o ajudam na construção da sua imagem corporal. Além disso, ao conviver com outras crianças que fizerem demandas entre elas, esse aluno pode “presenciar” esse circuito de demandas sem se sentir invadido. Mesmo quando as outras crianças fazem demandas diretas ao aluno com dificuldades, demandam como “crianças”, pedem para ele ser criança e fazer como elas. Na base das estratégias que se seguem está o princípio “O convívio com outras crianças pode ser terapêutico [...]”. (KUPFER et al., 2017, p. 60).

Os autores supracitados exemplificam casos de estudantes que apresentam EE e da importância de estes terem convivência com os seus semelhantes, para que o processo de inclusão seja compatível aos níveis psíquicos e, dessa maneira, sejam estabelecidas relações estruturais de convivência sadia.

Ao reportarmos ao estudante com AH/SD, percebemos que este, por ter diferenças quanto à intelectualidade, processamento de ideias aceleradas, criatividade entre outros aspectos que o diferenciam do seu meio comum, ou seja, em relação ao grupo escolar regular, podem causar certo temor entre os que estão em seu entorno. Conforme ressaltado por Esteves (2010, p. 100), “[...] o diferente sempre ameaça o grupo, não importa muito quanto de realidade ou de imaginário exista nesse medo”. Portanto, as SRM conferem um espaço de oportunidades interativas a rigor das potencialidades que os constituem como sujeitos, com as propostas de atividades em grupo.

É como nas palavras de Esteves (2010), em cujos estudos consta a PRIMEIRA NARRATIVA: *Lambert* (cordeiro); e na SEGUNDA NARRATIVA: *Tootsie*. Em seus comentários conclusivos sobre elas, a autora coloca que:

As narrativas de Cordeiro e Adam nos mostram de maneira muito delicada, o papel do Outro na formação do sujeito e como o olhar do outro representado no espelho.

Cordeiro não precisa se reconhecer um leão para se encontrar no grupo. Ele precisa descobrir seu falo e que o descubram. A partir daí, mesmo que muitos dos seus objetos de identificação não sejam encontrados, ele consegue ocupar um lugar no rebanho. (ESTEVES, 2010, p. 97).

Essa contribuição da autora nos traz a questão sobre a identificação que cada sujeito necessita para estar com o seu grupo e encontrar seu lugar nesse espaço, ressaltando que o mais importante é que cada sujeito precisa encontrar seu falo<sup>65</sup>, assim como, também o descubram.

Adentrando sobre as características individuais presentes dentro dos grupos, encontramos em Beal, Bohlen e Raudabaugh (1967, p. 14) um estudo interessante sobre liderança e dinâmica de grupo, que aborda as dificuldades interativas do grupo quando esses não estão agrupados, de modo que os objetivos e a distribuição de atividades não estejam adequados à capacidade de cada sujeito. Destacando que “[...] o grau de eficiência dos grupos varia muito, desde a perfeição até o completo caos”.

---

<sup>65</sup> "O falo na doutrina freudiana não é uma fantasia, se por isso devemos entender um efeito imaginário. Como tal, não é tampouco um objeto (parcial, interno, bom, mau etc.) na medida em que este termo tende a apreciar a realidade interessada numa relação. Muito menos ainda é o órgão, pênis ou clitóris que ele simboliza. E não foi à toa que Freud tomou como referência o simulacro que ele era para os povos antigos" (KAUFMANN, 1996, p. 194).

Entretanto, estar em grupo e com seus pares é uma maneira educacional possível aos estudantes com AH/SD, na contemporaneidade, tendo em vista que corresponde a uma forma indicada de atendimento e conquista dada pelas políticas públicas de inclusão. Sabatella (2008, p. 195) traz, como alternativa pedagógica, o trabalho em grupo com esses estudantes e destaca que “[...] a análise dos resultados de trabalhos em grupo tem trazido expressivas contribuições e mostrado os benefícios resultantes da interação dos alunos”.

As atividades em grupo realizadas na SRM de AH/SD, na concepção educacional, favorecem o encontro dos estudantes com os seus pares e abrem espaço para a troca, o diálogo e a reflexão. Ocorrem momentos de interação e socialização, com articulações de autoconhecimento e relacionamento intrapessoal e interpessoal.

A proposta de atividades em grupo, elucidada por Espanhol (2020), surgiu com a prática educacional da mesma e pela necessidade de interação entre os estudantes com AH/SD que, em suas observações como professora regente da SRM, percebia carência de recursos didáticos (materiais) para ministrar as próprias aulas. Dessa maneira, as atividades em grupo primavam as relações interpessoais, de forma lúdica, com recursos humanos (os próprios estudantes) fortalecendo o autoconhecimento e dispensando recursos materiais desprovidos na época.

Nas propostas de atendimentos em grupo da SRM, as aulas iniciam permeadas pelo planejamento da professora regente e de acordo com os interesses dos estudantes. Na qual se segue um cronograma de atendimento. Assim, o componente de flexibilidade exerce função ímpar na mediação do AEE, pois para atender o grupo, em suas trocas e particularidades, o engessamento ou aulas pragmáticas não correspondem a esse tipo de atendimento. Para tanto, entende-se que estes estudantes necessitam de liberdade criativa, por apresentarem autodidatismo em sua grande parte, com determinismo e liderança arraigada. (ESPANHOL, 2020).

O grupo de desenvolvimento de talentos apresentado por Sabatella (2008) expressa, segundo a autora, ganhos significativos na vida do estudante com AH/SD:

A evidência dos resultados de estudos e pesquisas reforça os benefícios das práticas flexíveis em grupo, com ganhos substanciais, especialmente para os superdotados. A formação de grupos de interesse e capacidades semelhantes torna-se cada vez mais necessária para estudantes cujos níveis de aproveitamento, atitudes, estilos de aprendizagem e motivações são extremos e cujas necessidades não são satisfeitas nas atividades de classe. Diferenciam-se dos grupos de habilidades por sua desvinculação escolar, realizados em turno contrário, sem a separação dos seus integrantes por idade cronológica, mas, sim, pelos interesses que demonstram ou habilidades que desejam desenvolver. (SABATELLA, 2008, p. 195-196).

Dessa maneira, a autora esclarece que estar em grupos de interesse, em momentos contrurno, formados por habilidades e interesse comuns, fortalece a motivação do estudante com AH/SD na vivência grupal, e em desenvolve os talentos e ou habilidades que possui, contribuindo para ativar ações benéficas, quanto uma aprendizagem sadia e voltada ao interesse do estudante, mediante ao grupo, promovendo, também, o autoconhecimento e a identificação<sup>66</sup>. Nesse caso, ao nosso ver, o ganho para o estudante se torna significativo, pois ele passa a ter condições de se socializar e de se mostrar como ele é, dispensando escores ou comparações excêntricas de “estrelismo”, como às vezes pontuadas no grupo da sala de aula comum, na qual ele é o centro das atenções e se vê submetido a exercer esta função.

Sabatella (2008, p. 197), corrobora ainda mais essa questão, esclarecendo que “[...] alguns alunos são capazes de um rendimento mais rápido, dominando materiais mais complexos; o fato de estarem juntos será um fator determinante para o desenvolvimento total de suas capacidades”. Portanto, pontuamos aqui que não estamos defendendo a total separação dos estudantes dos demais do ensino comum, e sim um momento de troca e crescimento de experiências, direcionadas a esses estudantes, para que possam se sentir enturmados e valorizados quanto às suas habilidades, pois mesmo entre os pares, esses estudantes apresentam particularidades que os diferenciam, mas essa diferença não seria tão distante.

A conscientização de que os indivíduos de maior habilidade também constituem grupos heterogêneos e de que sua educação deve ser correspondente às suas necessidades especiais reforça a compreensão de que todos os indivíduos são únicos e também têm necessidades diferenciadas. (SABATELLA, 2008, p. 197).

Quanto a isso, nos ocorre dizer sobre a importância do respeito à individualidade, na formação do sujeito, das ações proponentes aos profissionais, em especial aos professores e familiares que agem, diretamente, com esses estudantes, tendo em vista que as marcas, os mitos, são bases da constituição da subjetividade do estudante com AH/SD. Lidar com essas situações, no cotidiano escolar das SRM, nas atividades em grupo, requer informação e formação dos que estão ao seu entorno, rumo ao processo inclusivo.

Para tanto, ressaltamos que o AEE é algo desafiador dentro das SRM de AH/SD e que as propostas de atividades em grupo podem ser colaborativas nesse processo, que aos olhares da psicanálise cabe a nós estarmos atentos para tais ações e mediações.

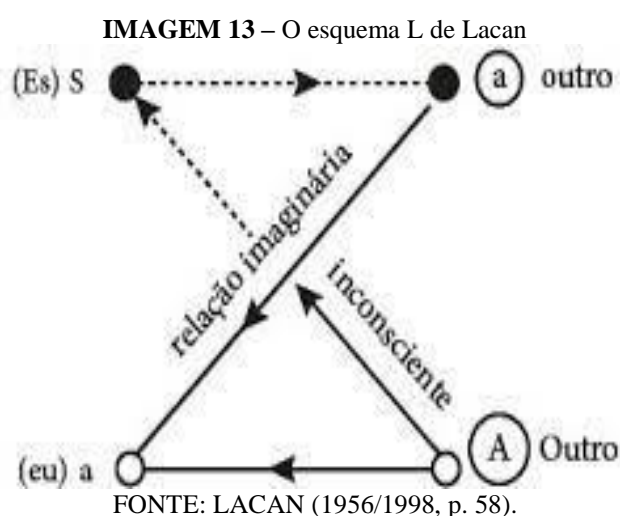
---

<sup>66</sup> A identificação (/dentifizierung) é uma das categorias mais fundamentais da teoria e da metapsicologia freudianas (KAUFMANN, 1996, p. 266).

Castanho (2018, Posição:436), esclarece que “[...] sem dúvida, o reconhecimento do trabalho em grupo como parte da psicanálise, por parte dos psicanalistas, é algo ainda em processo”. Os estudos desse autor propõem uma abordagem do trabalho em grupo, em instituições e realizada pelo psicanalista, o que difere, portanto, da nossa abordagem, mas, não obstante a nossa intenção de olhar o grupo das SRM de AH/SD pelo viés da psicanálise. Neste ponto, alinhamos uma questão da psicanálise, trazida nas palavras de KAËS “[...] de minha parte, estou de acordo com a ideia de que espaços psíquicos transferenciais comuns e particulares são concebidos dentro do grupo” (CASTANHO, 2018, Posição:288).

Todavia, em concordância que no grupo ocorrem os momentos psíquicos de transferência e que, na teoria de Freud e Lacan, existe uma insistência na dimensão simbólica da transferência, como o aparecimento de um material significativo, diante da escuta do Outro durante uma análise (KAUFMANN, 1996), entendemos que as atividades em grupo podem ser promotoras de uma escuta do sujeito “ao mesmo tempo que o Outro se torna um lugar de significantes, que não é o sujeito”. (KAUFMANN, 1996, p. 550).

Conforme a Imagem 13, o esquema L de Lacan explica como ocorre a transferência e a importância do Outro, para se ter a autoescuta por meio da fala, pois é nesses momentos que podem eclodir as verdades contidas no inconsciente, de maneira simbólica, mas com os seus significantes ao sujeito, que tem maior oportunidade de autoconhecimento neste viés psicanalítico.



A partir de O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise, Lacan enfatizou cada vez mais a importância do Outro, garante da boa-fé da fala, mais-além do eu e do outro a quem se dirige também o sujeito quando fala a um outro. É no lugar desse Outro que existem furos (recalcamento, forclusão) no encadeamento significativo dos termos da história do sujeito. Trata-se, na análise, de que o sujeito descubra a que Outro ele se dirige, ainda que não o saiba, e de que assuma progressivamente as relações de transferência em que está e em que de início não sabia estar (Wo Es war, soll Ich werden). A transferência se passa entre o Outro e o eu tais como Lacan os situou no esquema L e na medida em que o eu do analista, em a, falta. O eu do sujeito aprende a se pôr de acordo com o discurso fundamental do Outro. A análise revela ao sujeito uma significação que é função da fala que vem do Outro simbólico. Na linha S - A o imaginário a-a' desempenha ao mesmo tempo um papel de filtro, de obstáculo, mas também um papel constituinte, na medida em que do engano e do embuste pode surgir a verdade. (KAUFMANN, 1996, p. 549, grifo nosso).

Para uma maior contextualização, trazemos aqui um relato de atividade, extraído do diário de bordo da professora regente da SRM de AH/SD que trabalha com atividades em grupo, com esses estudantes.

*Nesta atividade de hoje foi trabalhado a roda da conversa afetiva, com um componente simbólico que foi a boneca de pano, na qual os estudantes deveriam entregar a boneca um ao outro, mas antes disso, deveriam fazer uma ação de afeto positivo e depois um gesto de afeto negativo, com isso foi possível observar como algumas questões são realmente diferenciadas e recebidas por cada pessoa de forma particular e individual.*

*O caso interessante foi de uma estudante que deu um beijo na boneca, mas como gesto afetivo negativo para ela. Porque ela não gostava de receber esse beijo, e ela relata que esse beijo remetia ao fato de que todas as vezes que visitava o avô, tinha que dar um beijo no mesmo, e este estava acometido com o câncer e não tinha um cheiro muito agradável e ela se sentia obrigada a beijar. Por isso o ato de beijar alguém representa algo muito negativo para ela.*

*E o outro caso que chamou atenção foi de um relato de uma estudante, que queria jogar a boneca quando ela estava chorando. Nesse momento a atividade correspondia em ter uma ação, frente a boneca chorando em seu colo. E ela disse que jogaria a boneca pela janela, no primeiro instante, pois aquela boneca representava a irmã dela (Diário de bordo, 27-10-2021).*

Mediante as descrições trazidas no diário de bordo da professora regente da SRM e em pertinência a psicanálise, observamos a necessidade de escuta do estudante, de momentos e oportunidades de falas no contexto de sala de aula, pois a autoescuta tem respostas positivas para o autoconhecimento e o estudante começa a ter mais uma abordagem dele como sujeito, não se fazendo como o outro, mas se fazendo como ele mesmo.

Diante da nossa pesquisa, foi possível perceber que a questão do grupo se relaciona à questão terapêutica, e que a psicanálise oferece subsídios a serem analisados pelo fator da linguagem. Lacan (1973/2021, p. 27), destaca que “[...] o inconsciente é estruturado como uma

*linguagem*”. Então, o campo da linguagem, na conceituação Freud-Lacanianiana, que estamos pontuando, está estruturado de modo inaugural nas relações humanas:

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão estruturas, e as modelam. (LACAN, 1973/2021, p. 28).

As atividades em grupo, ofertadas aos estudantes com AH/SD, podem ser momentos terapêuticos, tendo como base que, de uma forma ou de outra, quando existe a fala, a troca de experiências em um contexto de grupo, existe transferência, como exemplificados na citação do esquema-L. O que queremos enfatizar é que a subjetividade desses estudantes se constitui em grupos, e que o saber da psicanálise na educação dos mesmos pode ser um contribuinte no processo de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da nossa proposta investigativa desta dissertação, foi possível encontrar contribuições contundentes da psicanálise Freud-Lacanianana na constituição da subjetividade dos estudantes com AH/SD no contexto da SRM, abrindo, assim, hipóteses de estudos relacionados ao AEE e a Psicanálise, as quais podem trazer um melhor entendimento quanto à estruturação do sujeito, no processo de inclusão.

A pesquisa caminhou em busca de respostas ao nosso problema: qual o alcance da psicanálise Freud-Lacanianana na constituição da subjetividade do estudante com AH/SD no ambiente escolar.

Nesse percurso, iniciamos a pesquisa bibliográfica, com coleta de dados da BDTD, constatando-se a escassez de trabalhos sobre essa temática voltada para a psicanálise. Assim, partimos para maiores investigações em artigos e livros referentes ao que tínhamos como propósito e seguimos para uma pesquisa documental, com coleta de dados de domínio público (imagens e *cartum*) bem como anotações no diário de bordo da professora da SRM de AH/SD que também vos escreve nesta dissertação.

O desafio foi grande na presente pesquisa, pois, no conjunto da escrita, tínhamos que abordar e discutir sobre temas complexos, imersos em contradições socioculturais. Para isso, adotamos o método do materialismo histórico-dialético, que nos direcionou nesta caminhada científica, proporcionando maior compreensão histórico-crítica dos sujeitos contidos nesta pesquisa.

No primeiro capítulo, centramo-nos em responder o questionamento: o que são AH/SD? Isso necessitou de aprofundamento teórico bibliográfico, numa investigação histórica desde a antiguidade até os dias atuais. Assim, foi possível adentrar conceituações apregoadas por mitos e marcas que esses sujeitos com inteligência superior estão envoltos e que ainda resistem, subjetivamente, na nomeação que recebem na contemporaneidade.

Dessa maneira, na pesquisa de imagens no *google*, com os termos superdotados em comparativo com os dois termos altas habilidades/superdotação, ocorreu uma persistência quanto aos conceitos estereotipados desse sujeito: óculos; raciocínio matemático; o “nerd”; entre outros que se fortalecem no meio escolar e incrustam para que o estudante seja subvertido a seguir um modelo único que, de acordo com os nossos estudos, não existe.

Para tanto, a conceituação é algo importante no meio social e serve como identificação, dentro do processo da Educação Inclusiva, apesar de existirem contraversões no que consiste



incluir e excluir tais sujeitos, assim como saber quem são. Então, em nossa pesquisa, verificamos que o fator de inteligência superior à média pode ser promotor de destaque entre os demais e que, ainda, os testes de inteligência (QI) são a vanglória para realizar a identificação dos mesmos e, às vezes, rotular esses estudantes que, neste sentido, se tornam alvos de perfeição, o que afeta a constituição desse sujeito em suas matrizes subjetivas.

Assim, a nomenclatura e a conceituação desse estudante estão permeadas por subjetivações. No entanto, de acordo com os pesquisadores da área, a nomenclatura utilizada de maior contundência é formada pela junção de dois termos separados por barra: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, por se tratar de termos equivalentes. A conceituação adotada com essa nomenclatura mais aceita e definida em decreto diz que esses sujeitos “[...] demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (BRASIL, 2020).

Essa abertura conceitual se fez necessária e proporcionou maior amplitude nos espaços escolares para que esse estudante pudesse receber o AEE, mas ainda existe falta de formação e informação aos que estão em seu entorno, principalmente, no que diz respeito à constituição da subjetividade do estudante com AH/SD. Isso nos serviu de “mola propulsora” na condução dos nossos estudos, em busca de contribuições da Psicanálise para com a Educação.

Por isso, no segundo capítulo, tivemos como foco a investigação da constituição da subjetividade do estudante com AH/SD dentro das estruturas conceituais Freud-Lacanianas. Esse contato entre a Educação e a Psicanálise, no início, foi um tanto complexo, mas após muita leitura e pesquisa, pudemos perceber a intrínseca relação entre ambas, pois, nos estudos da constituição do sujeito, nas definições propostas pela psicanálise, encontramos de forma imprescindível, que todo e qualquer sujeito se desenvolve e é modulado por etapas dadas pela linguagem relacional com o Outro e na educação, a forma como essa estrutura foi constituída vem a ser refletida nos comportamentos e aprendizagem futuras do mesmo.

Para entendermos a influência da psicanálise na constituição do sujeito, a investigação da função do advento do sujeito, dentro a abordagem Freud-Lacanianas, foi de fundamental importância. Pudemos verificar que o sujeito passa por três momentos da infância – *privação*, *frustração e castração* – e esses são norteadores na sua constituição subjetiva. Portanto, esse conhecimento nos oportunizou maior reflexão sobre ações manifestadas pelo sujeito, o que consignou um novo pensar e agir a partir da psicanálise, no contexto escolar. No relato do caso citado do garoto “gênio” e os sintomas de fazer xixi na cama, quando não recebia a atenção

materna, e que de acordo com a abordagem psicanalítica, isso estaria coligado com a questão do momento da frustração, na qual a mãe ficaria com o pedacinho do filho, trouxe relevância significativa para essa compreensão.

Na discussão do conceito de AH/SD e suas interfaces com a Psicanálise, houve a oportunidade de imersão na crítica, quanto à nomeação desses sujeitos, que arrastam subjetividades, o que, muitas vezes, impede-os de serem autênticos, pois, o que tudo indica é que, em certas situações, eles estão forçados a representar um papel obstatante da habilidade que apresentam, por estarem diante dos mitos e marcas, que os circundam, como foi elucidado e discutido, no *cartum* e correspondeu a uma reflexão plausível para nossa pesquisa sobre a subjetividade desse estudante.

No terceiro capítulo, intitulado a SRM e o AEE dos estudantes com AH/SD, avançamos nossa discussão sobre as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva, desses sujeitos, no ensino regular do Brasil. Encontramos a necessidade de fundamentar e diferenciar os conceitos Educação Especial versus Educação Inclusiva, por se tratar de temas que andam juntos, porém apresentam diferenças concernentes às funções que cada um exerce.

Seguimos adentrando as Leis, diretrizes e normatizações, que nos levaram à construção de um quadro teórico, seguindo uma linha do tempo e apresentando os principais acontecimentos, como: a Primeira Legislação sobre os Superdotados, em 1929, até a Política Nacional da Educação Especial em 2020. Com isso, foi possível termos a clareza de como as políticas públicas são resultantes de movimentos de luta, pela inclusão do estudante com AH/SD, e que desconhecimentos dessas Leis e programas, bem como negligências administrativas são colaborativas para o descaso sobre o assunto, desfavorecendo o processo inclusivo.

Por conseguinte, sobre as concepções teóricas e hegemônicas no campo educacional, vimos que a informação e conscientização sobre os direitos que se tem, e o não abastecimento de ideias errôneas, podem ser contribuintes para a efetivação de uma linguagem coerente e clara, sobre as demandas do sujeito com AH/SD. No entanto, o AEE a esses estudantes e formação de profissionais para atender esse público é um grande desafio no âmbito escolar, e também podem vir convertidos em “gastos extras ao sistema”, o que supõe barreiras quanto ao investimento na área.

Entretanto, para maior entendimento sobre o AEE, procuramos responder como se dá a Educação desses estudantes com AH/SD. Então, delimitamos em nossa pesquisa uma investigação das SRM de AH/SD do Estado do Paraná, voltada para as escolas públicas, por se

tratar da nossa proposta de estudos dessa dissertação, o que resultou em afirmar a contundência de funcionalidade existente no AEE, da SRM.

No quarto e último capítulo, procuramos enobrecer nossa dissertação, elucidando as perspectivas potencializadoras para a educação dos estudantes com AH/SD na contemporaneidade. Para tal, trouxemos a pesquisa documental, partindo das anotações de diário de bordo, da professora regente, da SRM de AH/SD e fizemos uma interlocução com o referencial teórico psicanalítico, realizando uma pesquisa bibliográfica Freud-Lacanianana.

As atividades grupais com estudantes com AH/SD na SRM foram fundamentadas e discutidas, por se tratar de uma prática presente no AEE. Foi possível observar, mediante a pesquisa bibliográfica, o quanto estar em grupo para esses estudantes é algo de suma importância para que compartilhem experiências compatíveis com os seus pares. Neste aspecto, a psicanálise Freud-Lacanianana reitera quanto à formação dos grupos vislumbrando possibilidades de trocas terapêuticas, usufruindo da linguagem interativa entre os estudantes e a professora, oportunizando também a autoescuta e fluindo o entendimento para o autoconhecimento.

Contudo, as contribuições da psicanálise Freud-Lacanianana se mostraram contundentes para maiores investigações no contexto das SRM de AH/SD, a partir das quais se tornou possível observar relevâncias, nas mediações educacionais a esses estudantes, nos relatos de experiência, em diário de bordo da professora regente desse ambiente escolar. Os desafios dessa interação, ou seja, da psicanálise adentrar na educação ainda são enormes. No entanto, diante desta pesquisa, vislumbramos possibilidades a esse respeito, com relevâncias sociais a serem observadas e exploradas no acréscimo ao AEE e aqui, mais especificamente, na constituição da subjetividade do estudante com AH/SD.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, desfazendo Ideias Errôneas.** A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Volume 1: Orientação aos Professores. Organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 41-59.

ANASTASI, **Testes Psicológicos: Teoria e Aplicação/** Tradução de Dante Moreira. Editora: USP- SP, 2º Edição, 1965.

BEAL, George M.; BOHLEN, Joe M.; Raudabaugh, Nj. Neil. **Liderança e dinâmica de grupo.** Editora: Zahar-Rio de Janeiro, 1967, p. 14.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Editor: Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir\Dutra; organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães]- Rio de Janeiro: Joge Zaahr Ed., 2001, p. 132, p. 303.

BRAGA, Marco. **Breve história da ciência moderna, volume 2: das máquinas do mundo ao universo-máquina.** Marco Braga, Andreia Guerra, José Claudio Reis, - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRANCHER, Valdoir Roberto. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: diferentes conceitos e abordagens.** Altas habilidades SUPERDOTAÇÃO Conversas e Ensaios Acadêmicos/Valdoir Roberto Brancher e Soraia Napoleão de Freitas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 13, p. 14.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Acesso em: 03 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília, DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasília, DF: MEC, 1996.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação.** Estudos avançados 17(49), 2003.

CARVALHO, Aécio Flávio de. **A educação na antiguidade clássica – Grécia.** Fundamentos Históricos da Educação. 2. ed. rev. e ampl. Ruth Izumi Setoguti, organizadora, Maringá: Eduem, 2009 (p. 47).

CASTANHO, Pablo. **Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições.** Epub-1ª Edição (kindle), 2018.

CATÁLOGO DAS ARTES. **Livro Educação dos Super-normaes:** como formar as elites nas democracias. Disponível em: <<https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DGDBcUUD/>>. Acesso em: 07 out. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação.** Editora: Zahar Editores. 2. Ed., 1983 (31 e 32).

CONBRASD. **Estatuto Social.** Brasília-DF, 29 mar. 2003. Disponível em: <[https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO\\_OFICIAL.pdf](https://conbrasd.org/wp-content/uploads/2021/07/ESTATUTO_OFICIAL.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Manual infame... Mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação.** In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 357-374.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **A Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa/** Antônio Geraldo da Cunha; assistentes: Cláudio Mello *Sobrinho* et al., 2ª Edição, Rio de Janeiro-RJ, 1997 (p.105).

\_\_\_\_\_. **Mini Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4ª edição revista e atualizada de acordo com a nova ortografia, 2011.

CUPERTINO, Cristina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort. **Um Olhar para as Altas Habilidades, construindo caminhos/** Secretaria da Educação, Núcleo de apoio Pedagógico Especializado – CAPE; 2ª ed. ver. atual. ampli, – São Paulo: SE, 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação:** Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Denise de Souza Fleith (organização). Brasília, DF, 2007. Capítulo 2 (p.27-39).

\_\_\_\_\_. **Webinário Altas Habilidades Superdotação e Políticas Públicas.** Mediação e analista Técnica da FADERS e mestre em Educação Larice Bonato Germani. Aconteceu no dia 10 de agosto de 2020 alusivo ao Dia Internacional de Altas Habilidades Porto Alegre-RS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yur3W1RMLko>>. Acesso em: 05 nov. 2021.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito.** Zahar; 1ª edição, 2004. (Acesso pelo aplicativo Kindle, L. 30% - 40%).

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos Espanhol. **Propostas de atividades em grupo para estudantes com altas habilidades/superdotação** Revista diálogo e Perspectivas em Educação Especial.v.7, n.1, p. 23-36, Jan.-Jun., 2020.

ESTEVES, Paula Therezinha. **Lacan, Moreno, Sydney Pollack, Walt Disney...pouca coisa!** Capítulo 3. Lacaneando ideias, sensações e sentidos nos Seminários de Lacan. Cláudio Saltini, Herval Gonçalves Flores (organizadores).-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. (p. 97 e 100).

FREUD, Sigmund. **Psicologia de massas e análise do eu.** Tradução do alemão de Renato Zwick; revisão técnica e prefácio de Edson Souza; Ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Souza. Editora L&PM POCKET, acesso pelo Kindle.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de Superdotados: Teoria e Prática.** Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2006, (p. 13 a 26).

GARCIA, Walter E. **Bernadete Gatti: Educadora e Pesquisadora.** Autêntica, 2011.

GARCIA JUNIOR, Carlos Alberto Severo. **Metáfora dos “nós”:** uma relação entre altas habilidades e psicanálise. Altas habilidades SUPERDOTAÇÃO Conversas e Ensaio Acadêmicos/Valdoir Roberto Brancher e Soraia Napoleão de Freitas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011 (p.89-105).

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas ao redor do Mundo.** Howard Gardner; Jie-Qi Chen; Seana Moran (org.). Tradução: Roberto Cataldo Costas. Porto Alegre – RS: Artmed, 2010.

GUIMARÃES, Tânea Gonzaga; OUROFINO, Vanessa T. A. T. de. **Estratégias de Identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Volume 1: Orientação aos Professores. Organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss Conciso.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss, organizador; [editor responsável Mauro de Salles Villar].-Rio de Janeiro: Moderna, 2011 (p.171, 545, 785, 865, 885).

INFANTE, Domingos Paulo. **A constituição do sujeito.** Seminário ministrado pelo psicanalista Domingos Paulo Infante, em 14/06/2003 (Acesso por DVD).

\_\_\_\_\_. **O sujeito na clínica do desenvolvimento infantil.** Artigo; Estilos da clínica, versão impressa ISSN 1415-7128, vol.2.nº3 São Paulo,1997.

IÓRIO, Naila de Mattos. **Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação:** Dissertação de Mestrado. UFMS, 2015.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário de Psicanálise. O legado de Freud e Lacan.** Tradução: Vera Ribeiro; Maria Luiza X. de A. Borges. Supervisão da edição brasileira: Marco Antônio Coutinho Jorge, psiquiatra, psicanalista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996 (p.194, p.266, p.275, p.549).

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito.** Infância e Psicanálise.Org: PATTO, Maria Helena Souza. VOLTULINI, Rivaldo FAFESP: Escuta, 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

INFOPÉDIA, Dicionários Porto Editora. **Imago (psicologia).** Porto: Porto Editora. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$imago-\(psicologia\)](https://www.infopedia.pt/$imago-(psicologia))>. Acesso em: 03 jan. 2022.

LACAN, Jacques. **Os complexos familiares na formação do indivíduo:** ensaio de análise de uma função em psicologia. Jaques Lacan; tradução Marcos Antônio Coutinho Jorge, Potiguar Mendes da Silveira Júnior. – 2. ed.- Rio de Janeiro, 2008 (p.7).

\_\_\_\_\_. **O Seminário 11.** Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Editora: Zahar.2º Edição.1964/2021.

\_\_\_\_\_. **A identificação.** Seminário 1961/1962.Publicação para circulação interna – Centro de Estudos Lacanianos do Recife.

LACERDA, Maykon Albuquerque. **O diário de bordo na formação docente:** um instrumento de reflexão diária, sobre a identidade do professor de História. 29 jun. 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/o-diario-de-bordo-na-formacao-docente-um-instrumento-de-reflexao-diaria-sobre-a-identidade-do-professor-de-historia>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

LANJOQUIÈRE, Leandro de. **Desenvolvimento ou constituição do sujeito (do desejo), That is The Question!** De Piaget a Freud, para uma clínica do aprender. 2ª Reimpressão; Editora vozes, Março/2026 (p. 214,216).

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta; Bolsanello, Maria Augusta. **Altas Habilidades/Superdotação: no Ensino Superior.** Cadernos de Educação Inclusiva. Laura Ceretta Moreira; Rosangela Gehrke Seger (organizadoras). PROGAD: UFPR, Curitiba, 2010 (p.33).

LOPES Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI, Lislaine Aparecida Fracolli. **Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa:** considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. 2008, p. 772. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/20.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** Editora Autêntica. Coleção Temas & Educação. Editora: Autêntica, 2020. (p.21).

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 2012 (p.1, 7).

LUPINACCI, Luciana Gimenez Ribeiro. **O olhar do professor para a inclusão escolar - possíveis aproximações entre educação e psicanálise**. Dissertação de mestrado em Educação. USP, 2015.

MACHADO, Ana Maria Netto. **A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 62-67.

MACHADO, Járcki Maria; STOLTZ, Tania. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação matematicamente talentoso: um desafio ao professor**. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais . Angela Virgolim (Organizadora). Editora: Juruá, 2018 (p.263).

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I O Processo de produção do Capital/tradução: Rubens Enderle. Editora: Boitempo, 2ª Ed. 2011.

MATOS, Denise Maria de. **Panorama da área de Altas Habilidades/Superdotação no contexto Paranaense**. Canal do Professor – Formação continuada SEED PR, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qrlez7q2mKY>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares; COHEN, Ruth Helena Pinto Cohen. **Psicanálise e sobredotação: pontuações elementares**. Estudos de Psicanálise/Belo Horizonte - MG/n.39/p.29-39/julho/2013.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. **A superdotação em suas interfaces com a psicanálise e a educação**. Superdotação, Psicanálise e Nomeação: crianças e adolescentes superdotados, suas Famílias e as Instituições de Apoio. /Cássio Eduardo Soares Miranda. Curitiba: Juruá, 2015.

MORAIS, Cristina Lucia Silva dos Santos. **Altas habilidades em crianças e adolescentes negras**/Cristina Moraes. 1. 1 ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

NEUMMANN; RIBEIRO. **Altas Habilidades/Superdotação e interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: uma problematização inicial**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. Artigo publicado 2020-06-21. Edição v. 7, n. 1, 2020.

OSOWISK, Cecília Irene. **Os chamados superdotados. A produção de uma Categoria Social na sociedade Capitalista**/Cecília Irene Osowisk – Tese (doutorado), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faculdade de Educação, 1989.

PARANÁ, Secretaria de Estado do Paraná. INSTRUÇÃO N° 010/2011-SUED/SEED. **Assunto: estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL TIPO I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação**, 2011.



PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. **Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva.** ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar/ Angela M.R. Virgolim; Elizabete Castelon Konkiewitz (orgs).-Campinas, SP: Papirus, 2014 (p.23-55).

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barreira. **Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas habilidades. Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** Cadernos de Educação Especial, (22), 45-49,2003.

\_\_\_\_\_. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação de mestrado em Educação. Programa PUCRS-RS, 2004.

\_\_\_\_\_. **O culto e os mitos sobre as altas habilidades/superdotação?** Psicol. Argum. V.29, n.67, p.513-531, out/dez.2011

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barreira. **Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissão na prática.** Altas habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. /Organização de Angela Virgolim./Curitiba: Juruá, 2018 (p.307 -332).

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética/Jean Piaget;** traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Pietro. – São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PORTO, Patrícia Padilha. **Caracterização do Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional: Um Estudo do Contexto Paranaense.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014 (p.20).

REGO, Ricardo “Guará” Amaral. **A palavra é um caminho.** Lacaneando, ideias, sensações e sentidos nos Seminários de Lacan. Cláudio Saltini, Herval Gonçalves Flores (Orgs.). Coleção Psicanálise, Psicodrama e Educação. Editora: Wak, 2010 (p. 37-41).

RENZULLI, Joseph S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa.** ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar/ Angela M.R. Virgolim; Elizabete Castelon Konkiewitz (orgs). – Campinas, SP: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação.** Tradução: Susana Pérez Barreira Pérez. Revista Educação Especial. Vol.27. n.50, ano 2014.

\_\_\_\_\_. **The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** Em R.J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), Conception of giftedness (p. 64). New York: Cambridge University Press.

RIBEIRO, Maviane Vieira Machado. NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **A educação e a psicanálise: um encontro possível? Psicologia: Teoria e Prática** – 2006, p.112 a 122.

ROUDINESCO, Elizabeth. PLON Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Editora Zahar.1994. (p.742).

SABATELLA, Maria Lucia Prado. **Talento e Superdotação Problema ou Solução?** 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2008.

SAFATLE, Vladimir. **Introdução a JAQUES LACAN**/Vladimir Safatle; prefácio Joel Birman, - 4. ed. rev.atual., 2.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p.66.

SANADA, Elizabeth dos Reis. **Superdotação e Psicanálise: uma questão de desejo**. UPS: Instituto de Psicologia, São Paulo, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8ª ed. Campinas/Autores Associados, 2003(b).

SHULTZ, Joice. **O Acompanhante Especializado na Inclusão Escolar de Autistas: Contribuições Psicanalíticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, p.18. 2029.

SILVA, Edileide Maria A.; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Dicionário de Psicanálise e Educação, verbetes: não se pode dizer tudo**. Mestría Edições: Salvador, 2020 (acesso pelo Kindle).

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SILVEIRA BUENO, Francisco da. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3. ed. S. Paulo: FTD, 2016, p.768.

SILVIA, Maciel Henrique; SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos Históricos**. Editora: Contexto, 2009, (p.43, 359-360)

SOUZA, Vanessa Stefani de. **Altas habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema**. Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira-PR, 2013.

TEIXEIRA, Carolina Terribile. **História da Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Políticas e legislação perspectiva legal do AEE**. Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação/Ana Cláudia Oliveira Pavão, Silvia Maria de Oliveira Pavão, Tatiane Negrini (organizadoras). Facos-UFSM,Santa Maria-RS, 2018.

TOREZAN, Zelia C. Facci; AGUIAR, Fernando. **O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade.** Revista Mal-Estar e Subjetividade- Fortaleza-Vol.XI –Nº2 –p.525 - 554- Jun/2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais.** A pesquisa Qualitativa em Educação. O positivismo. A fenomenologia. O Marxismo. Editora Atlas S.A- 1987.

TUTOR MUNDI. **O que é a teoria das múltiplas inteligências e como aplicar na educação?** 13 ago. 2021. Disponível em: <<https://tutormundi.com/blog/multiplas-inteligencias/>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

VIRGOLIM, Angela M. R. **O que as palavras querem dizer? As diferentes terminologias e definições na área.** Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, (p.26-39).

\_\_\_\_\_. **A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com alta habilidades/superdotação: Uma visão histórica.** Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma visão multidisciplinar/ Angela M.R. Virgolim; Elizabete Castelon Konkiewitz (orgs).-Campinas, SP: Papyrus, 2014 (p.23-55)

\_\_\_\_\_. **Altas Habilidades/Superdotação –Os aspectos socioemocionais do aluno em tempos de pandemia: estratégias e orientações/**Ana Pastana e Karla Monteles (mediadoras). II Encontro de Altas Habilidades/Superdotação da região Norte do Brasil/ Altas Habilidades/Superdotação: Os desafios do AEE em tempos de Pandemia. Youtube. com/caahs.ap. Live, 12 de agosto de 2021 (min.39).

VOLTOLINI, Rinaldo. **Formação de professores e psicanálise.** Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito/ Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Souza Patto, Rinaldo Voltolini (organizadores) - São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017. p.181.

\_\_\_\_\_. **Educação e Psicanálise/**Rinaldo Voltolini - Rio de Janeiro: Zahar, 2011

ZIMERMAN, David E; OSÓRIO, Luiz Carlos. **Vocabulário Contemporâneo de Psicanálise.** Porto Alegre: Artmed, 2008. p.459