



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

**ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS**

VITÓRIA/ES
2023



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

**ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

**Vitória/ES
2023**



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237e Santos, Rosalva Maria Martins dos, -
ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: : tecendo compreensões e
(seus) sentidos / Rosalva Maria Martins dos Santos. - 2023.
203 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Superdotados - Adolescentes. 2. Habilidades pessoais -
Adolescentes. 3. Habilidades sociais em adolescentes. 4.
Sociologia figuracional. 5. Psicanálise - Educação. I. Célio
Sobrinho, Reginaldo. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

**ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO
COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutora em
Educação.

Aprovada em 06 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Magda Carmelita Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados-MS

Professor Doutor Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina-PR

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppge.ufes@yahoo.com.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **Rosalva Maria Martins dos Santos** candidata ao título de Doutora em Educação, com defesa realizada às 14 horas do dia 06 de julho do ano dois mil e vinte e três, apresentada presencialmente e remotamente por meio de videoconferência, conforme recomendado pela Portaria Normativa 03/2020 da PRPPG. O presidente da Banca, Reginaldo Célio Sobrinho, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituídos pelos Doutores: Hiran Pinel, Mariangela Lima de Almeida, Magda Carmelita Sarat Oliveira e Tony Honorato. Em seguida, cedeu a palavra à candidata, que em trinta minutos apresentou sua Tese intitulada **“ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS”**. Terminada a apresentação da aluna, o presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. O presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retomou e o presidente informou aos presentes que a Tese foi **APROVADA**. O Presidente alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutor após o cumprimento de todas as obrigações Curriculares e Regimentais do PPGE e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico. Então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 06 de julho de 2023.

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Magda Carmelita Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados-MS

Professor Doutor Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina-PR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE JULGAMENTO DA TESE DA CANDIDATA AO GRAU DE DOUTORA PELO PPGE/UFES.

A Comissão Examinadora da Tese de Doutorado intitulada **“ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS”** elaborada por **Rosalva Maria Martins dos Santos**, candidata ao Grau de Doutora em Educação, recomendou, após apresentação da Tese, realizada no dia 05 de julho de 2023, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(x) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

Reginaldo Célio Sobrinho

Hiran Pinel

Mariangela Lima de Almeida

Magda Carmelita Sarat Oliveira

Tony Honorato



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 20/07/2023 às 15:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/754409?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA - SIAPE 2568736
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 26/07/2023 às 14:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/758519?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
HIRAN PINEL - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 25/07/2023 às 12:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/757642?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 26/07/2023 às 14:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/758554?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Agradecer: é uma das maneiras de demonstrarmos gratidão. E nesse percurso de doutoramento foram muitas as pessoas com as quais pude contar e serei eternamente grata, pois conforme ressalta Elias (1994) “não há identidade-**eu sem** identidade-**nós**”. A realização desse meu desejo só se tornou possível com a ajuda de todos(as) vocês! Pois:

Sonho que se sonha só

É só um sonho que se sonha só

Mas sonho que se sonha junto é realidade...

(Raul Santos Seixas)

À força espiritual criadora, geradora de vida, que nos revigora a cada momento nos dando sabedoria e serenidade para realização dos nossos desejos.

Ao meu orientador, professor Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, por ter me aceitado como orientanda, pela coragem e ousadia em me guiar nesse processo de formação. Durante esse tempo, você foi a base que sustentou minhas demandas de desejo de saber e de aprendizagem. Foram momentos de muitas “com-versas”, trocas de saberes, aprendizagens, parceria, ensinamentos os quais levarei para meu percurso de vida. Obrigada pela oportunidade de “tecermos” juntos essa rede entrelaçada com pontos permeados de saberes, desejos, afetos e muitos conhecimentos, evidentemente: “*Mar calmo não faz bom marinheiro*” rs! (Max Fercondini).

Aos membros das bancas de qualificações e defesa, que gentilmente se dispuseram a contribuir com este estudo, fazendo apontamentos e indicações precisas para/na construção deste trabalho: Dra. Magda Sarat, Dra. Mariângela Almeida, Dr. Hiran Pinel e Dr. Tony Honorato.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pela parceria do Doutorado Interinstitucional (Dinter), circunstância a qual possibilitou ampliar meus conhecimentos para atender às demandas e necessidades escolares no ofício da minha profissão.

Aos(as) colegas do IFMG - Campus Betim, principalmente aos(as) da Seção de Apoio Educacional – (SAE), pela força e incentivo no momento em que precisei ausentar-me das atividades. A ajuda e parceria de vocês foram fundamentais para realização desse desejo.

Aos (as) colegas do Núcleo de Psicólogos(as) do IFMG – NUPSI – pela parceria e cooperação para minha saída da licença integral. Todos (as) vocês foram muito importante nesse processo, em especial, Carlos Guilherme Cristelli pelo seu empenho em ajudar-me na interlocução com outros Campi. Agradeço também as colegas Marcelle Barros e Janaína Kiel, pois devido à necessidade da presença de uma psicóloga no Campus, sem a ajuda de vocês a minha saída para conclusão dos estudos ficaria inviável. Este agradecimento é extensivo aos diretores de ensino, à época, dos Campi Santa Luzia e Sabará, Ronaldo Pires e Éder Oliveira, respectivamente, por colaborarem com a cooperação técnica das colegas psicólogas.

Aos(as) estudantes e seus pais, professores(as) da rede estadual do Espírito Santo que participaram desta pesquisa, a participação de vocês foi muito relevante para a construção e

desenvolvimento deste estudo. Muito obrigada pela disponibilidade e generosidade em compartilhar de suas experiências.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da Ufes, em especial aqueles(as) que ministraram aula para a turma do Dinter em Santa Luzia/MG, pelos momentos de trocas e reflexões relevantes ao aprendizado. A contribuição de vocês foi muito importante nessa nossa caminhada!

Aos(as) colegas do Dinter pela parceria na busca pelo conhecimento e saber, pela força e troca de boas energias nos momentos de angústia, um agradecimento especial ao colega Ricardo Lima pela ajuda nas questões de informática.

Aos(as) colegas do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” pela troca de saberes, diálogos e parceria. Em especial, Alexandre Bazilatto, Roberto Carlos Machado e Carla Silva pelas valiosas contribuições.

À equipe da Secretaria do PPGE da Ufes, pela atenção, assistência e presteza em atender as demandas acadêmicas.

A minha família, irmãs, irmãos e sobrinhos(as) que sempre estiveram presente direta ou indiretamente em toda trajetória deste estudo torcendo pela minha vitória e por entenderem a minha ausência em alguns momentos. Aos meus pais Terezinha Ferreira Martins e Sebastião Martins dos Santos (*in memoriam*), disseram-me que, quando nasci, meu pai havia dito que “a sua filha seria uma doutora”, acredito que onde quer que ele esteja de alguma maneira esteve na torcida para que esse “nosso” desejo fosse realizado.

A todos(as) amigos e amigas que torceram pela minha vitória e por entenderem a minha ausência. Em especial gostaria de agradecer Orlando Gomes pela escuta, apoio e incentivo em muitos momentos da/na construção desta pesquisa, a Gabriel Nunes e Shahla Albuquerque pelas valiosas contribuições.

Enfim, gostaria de agradecer a todos(as) aqueles(as) que, de alguma maneira direta ou indiretamente, participaram comigo desta caminhada contribuindo para/na construção desta pesquisa.

EPIÍGRAFE

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros, (1999, n.p.)

RESUMO

Neste estudo objetivamos engendrar análises sobre as vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos. Desenvolvemos ante os pressupostos da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias em associação à psicanálise de Sigmund Freud. Tomamos como percurso os conceitos de figuração, conhecimento, linguagem, desejo de aprendizagem (ELIAS, 1993, 1994, 1995, 2009), pulsão, sublimação, desejo de saber, demanda de saber (FREUD, 1905, 1908, 1910, 1915). Procedemos a uma pesquisa de natureza predominantemente qualitativa, assumimos a conversa como metodologia de pesquisa na perspectiva da teoria sociológica figuracional. Devido ao momento pandêmico o qual estávamos vivenciando, as conversas aconteceram de maneira virtual pela plataforma Google Meet, foram gravadas e posteriormente transcritas. As conversas envolveram os/as adolescentes na faixa etária de 16 e 17 anos, “estudantes na condição de altas habilidades/superdotação”, matriculados em escolas públicas de ensino comum na região metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo, suas famílias e seus/as professores/as atuantes na sala de aula de ensino comum e na sala de recursos multifuncionais. Considerando as dinâmicas figuracionais escolar e familiar, buscamos por meio das conversas, compreender como os e as estudantes que vivenciam condições de altas habilidades/superdotação, nessas figurações, canalizam seus investimentos pulsionais. Os dados sistematizados neste estudo nos possibilitam compreender altas habilidades/superdotação como uma condição peculiar que se constitui em meio à emocionalidade vivida nas inter-relações humanas. De maneira mais evidente, a condição de altas habilidades é constituída desde um processo de sublimação de emoções específicas que, vividas mais intensamente por algumas pessoas em meio às tensões que narram a dinâmica das inter-relações que elas mesmas constituem, impulsionam um investimento libidinal em atividades valorizadas dentro de um processo histórico, cultural e social. Com Elias (2009), entendemos que a condição de altas habilidades se manifesta na imbricação entre o biológico e o social, entre a primeira natureza e a segunda natureza. No complexo processo de constituição da segunda natureza, eminentemente histórico-cultural, as pessoas podem vivenciar experiências que potencializam de maneira notável a predisposição para o desenvolvimento ótimo de suas capacidades intelectuais advindas de sua primeira natureza, eminentemente biológica. Observamos por meio das conversas com os/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação que o atendimento educacional especializado vem se destacando em seus processos formativos, uma vez que, nesses locais, eles/elas têm canalizado suas pulsões em atividades que lhes dão prazer e estimulam a aprendizagem. Percebemos que na dinâmica familiar o potencial e as habilidades dos/as estudantes foram sendo estimuladas de maneira bastante incipiente e suas pulsões foram sendo direcionadas para atividades às quais manifestavam interesse e aumentava o fundo social de conhecimento. No tocante as vivências na sala de aula comum, pudemos observar que, embora nesse local os/as estudantes tivessem vivenciado situações adversas, como episódios de conflitos e tensões, ainda assim, em determinadas situações, eles/elas conseguiam investir suas pulsões em atividades cujas demandas de desejo de saber e de aprendizagem puderam ser estimuladas.

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação – AH/SD; Educação especial; Sociologia figuracional; Psicanálise freudiana.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze experiences of students with high abilities/giftedness in school and family dynamics through the Eliasian and Freudian constructs. It developed based on figurational assumption of sociology elaborated by Norbert Elias in association with Sigmund Freud's psychoanalysis and it was taken as a study path the concepts of figuration, knowledge, language, desire for learning (ELIAS, 1993, 1994, 1995, 2009), drive, sublimation, desire and demand to know (FREUD, 1905, 1908, 1910, 1915). It conducted predominantly quantitative research, adopting conversation as methodology from the perspective of figurational sociological theory. Due to the ongoing pandemic situation, the conversations took place virtually on Google Meet platform, were recorded and later transcribed. Due to the pandemic moment we were experiencing the conversations took place virtually through the Google Meet platform and they were recorded and subsequently transcribed. The conversations involved adolescents between ages of 16 and 17 years, "students with high abilities/giftedness", who were enrolled in public schools of common education in the metropolitan region of Grande Vitória in the state of Espírito Santo. The participants also included the students' families and their teachers who worked in the common classroom and in the multifunctional resource room. Considering the figurational dynamics within the school and families, the aim through these conversations was to understand how students who experience high abilities/giftedness navigate their impulse investments. The systematized data in this study makes it possible to understand high abilities/giftedness as a distinct condition that arises within the emotional dynamics of human interrelations. More prominently, the condition of high abilities is constituted through a process of sublimation specific emotions that, experienced more intensely by certain individuals amidst the tensions that characterize the dynamics of their own interrelations interrelations, drive a libidinal investment towards activities valued within a historical, cultural and social process. In accordance with Elias (2009), it was understood that the condition of high abilities manifests through the interplay between the biological and the social, between the first nature and the second nature. In the complex process of forming second nature, which is predominantly shaped by historical and cultural factors, people may undergo experiences that remarkably enhance their predisposition for the optimal development of their intellectual abilities derived from their first nature, which is primarily biological. Through the conversations with students experiencing high abilities/giftedness, it was observed that specialized educational care has played a significant role in their formative processes, since the students have channeled their libidinal drives into activities that bring them pleasure and stimulate learning. It was also noticed that within the family dynamics, the potential and abilities of these students were initially stimulated to a limited extent, and their libidinal drives were directed towards activities that sparked their interest and expanded their social background of knowledge. Regarding their experiences in the regular classroom, it was observed that, despite encountering adverse situations, such as conflicts and tensions, the students were still in able to invest their drives in activities where the desire for knowledge and learning could be stimulated and, therefore, in certain situations, they were able to engage in activities that met their intellectual needs and desires.

Keywords: High abilities/giftedness - HA/G; special education; figurational sociology. freudian psychoanalysis.

RESUMEN

En este estudio pretendemos generar análisis sobre las experiencias de los estudiantes en condición de altas capacidades/superdotación en la dinámica escolar y la dinámica familiar a través de los constructos eliasianos y freudianos. Desarrollamos este estudio utilizando presupuestos de la sociología figuracional elaborados por Norbert Elias en asociación con el psicoanálisis de Sigmund Freud. Tomamos como camino los conceptos de figuración, conocimiento, lenguaje, deseo de aprender (ELIAS, 1993, 1994, 1995, 2009), impulso, sublimación, deseo de saber, demanda de saber (FREUD, 1905, 1908, 1910, 1915). Procedemos a una investigación de carácter predominantemente cualitativo, asumimos la conversación como metodología de investigación desde la perspectiva de la teoría sociológica figuracional. Debido al momento de pandemia que estábamos viviendo, las conversaciones tuvieron lugar virtualmente a través de la plataforma Google Meet, fueron grabadas y posteriormente transcritas. Las conversaciones involucraron a adolescentes en el grupo de edad de 16 y 17 años, "estudiantes en condición de altas capacidades/superdotación", matriculados en escuelas públicas de educación común en la región metropolitana de la Grande Vitória en el estado de Espírito Santo, sus familias y sus maestros trabajando en el aula común y en la sala de recursos multifuncionales. Considerando la dinámica figurativa escolar y familiar, buscamos a través de las conversaciones, comprender cómo los estudiantes que experimentan condiciones de altas habilidades / superdotación, en estas figuraciones, canalizan sus inversiones impulsivas. Los datos sistematizados en este estudio permiten entender las altas capacidades/superdotación como una condición peculiar que se constituye en medio de la emocionalidad experimentada en las interrelaciones humanas. Más evidentemente, la condición de altas capacidades se constituye a partir de un proceso de sublimación de emociones específicas que, vividas más intensamente por algunas personas en medio de las tensiones que narran las dinámicas de las interrelaciones que ellas mismas constituyen, impulsan una inversión libidinal en actividades valoradas dentro de un proceso histórico, cultural y social. Con Elias (2009), entendemos que la condición de altas capacidades se manifiesta en la imbricación entre lo biológico y lo social, entre la primera naturaleza y la segunda naturaleza. En el complejo proceso de constitución de la segunda naturaleza, eminentemente histórico-cultural, las personas pueden experimentar experiencias que potencian notablemente la predisposición para el desarrollo óptimo de sus capacidades intelectuales derivadas de su primera naturaleza, eminentemente biológica. Observamos a través de conversaciones con estudiantes que experimentan la condición de altas capacidades/superdotación que la atención educativa especializada se ha destacado en sus procesos formativos, ya que, en estos lugares, han canalizado sus impulsos en actividades que les dan placer y estimulan el aprendizaje. Notamos que en la dinámica familiar se estimulaba de manera muy incipiente el potencial y las habilidades de los estudiantes y sus impulsos se dirigían a actividades por las que manifestaban interés y aumentaban el bagaje social de conocimiento. En cuanto a las experiencias en el aula común, pudimos observar que, aunque en este lugar los estudiantes habían experimentado situaciones adversas, como episodios de conflictos y tensiones, aún así, en ciertas situaciones, pudieron invertir sus impulsos en actividades cuyas demandas de deseo de saber y aprender podrían ser estimuladas.

Palabras clave: Altas capacidades/superdotación – HA/SD; Educación especial; Sociología figuracional; Psicoanálisis freudiano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos(as) estudantes participantes.....	101
Tabela 2 – Perfil das mães participantes	101
Tabela 3 – Perfil das(os) professores(as) participantes.	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa do Brasil focalizando o estado do Espírito Santo e as seis regiões.....	32
Figura 2 Produção da estudante Açucena.....	120
Figura 3 Produção da estudante Jasmim.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedet	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CE	Centro de Educação
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Especializado
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ConBraSD	Conselho Brasileiro para Superdotação
DEPS	Departamento de Educação, Política e Sociedade
Dinter	Doutorado Interinstitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMNG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MEX	México
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
Napnee	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais Específicas
NEAPIE	Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar

NEESP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAAT	Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PsycINFO	American Psychological Association
Q.I.	Quociente de Inteligência
Sedu	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SARS-Cov	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA/H	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PORMENORES EM EVIDÊNCIA: TECENDO ALINHAVOS DE DESEJOS.....	8
1.2 CROCHÊ: FIOS QUE SE TECEM COM A TRAMA DE SENTIMENTOS	13
2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO FIOS INTRODUTÓRIOS.....	18
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	19
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESPÍRITO SANTO.....	31
3 DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES: PROSAS NECESSÁRIAS.....	40
3.1 BUSCA COM OS DESCRITORES (ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CONCEITO)	41
3.1.2 Conceitualização dos termos altas habilidades/superdotação	41
3.2 CONDIÇÕES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES	45
3.2.1 Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: percepções de seus/suas professores/as.....	45
3.2.2 Percepções das famílias de filhos/as na condição de altas habilidades/superdotação	51
3.2.3 Percepções das crianças e dos adolescentes na condição de altas habilidades/superdotação	56
4 CERZINDO ALINHAVOS, ENTRELAÇANDO PONTOS, (DES)FAZENDO E (RE)FAZENDO NÓS COM OUTROS TEÓRICOS	66
4.1 SUBLIMAÇÕES DAS PULSÕES EM FREUD	67
4.2 SUBLIMAÇÃO DAS PULSÕES EM ELIAS	72
4.3 ENSAIANDO CONSTRUÇÕES, TECENDO APROXIMAÇÕES: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	80
4.3.1 Compreensão de AH/SD: pressupostos figuracional e psicanalítico.....	81
5 A PESQUISA DE CAMPO: CONVERSAS, (CON)FIGURAÇÕES, PROCESSOS E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	88
5.1 A PESQUISA FIGURACIONAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO	88
5.2 A CONVERSA COMO METODOLOGIA E PROCEDIMENTO CONSTITUTIVO NA PRODUÇÃO DE DADOS DA E/OU NA PESQUISA FIGURACIONAL	92
5.3 SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO: CONVERSAS QUE IMPORTAM	97
5.4 DISPOSITIVOS PARA A E/OU NA PRODUÇÃO DE DADOS.....	100
6. CONVERSANDO (...) HISTÓRIAS PARA CONTAR!	105
6.1 PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM E ESPECIALISTAS DO AEE SOBRE OS/AS ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE AH/SD	107
6.2 PERCEPÇÕES DOS/AS PRÓPRIOS/AS ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE AH/SD ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS NA DINÂMICA ESCOLAR.....	119

6.2.1	Percepções dos/as estudantes na condição de AH/SD acerca de suas vivências nas salas de aula comum.....	119
6.2.2	Percepções dos/as estudantes na condição de AH/SD acerca de suas vivências no AEE ...	141
6.3	O FAZER DOCENTE A PARTIR DAS EXPECTATIVAS ACERCA DO ESTUDANTE NA CONDIÇÃO DE AH/SD.....	146
6.4	OS/AS ESTUDANTES E A DINÂMICA FAMILIAR	151
7	ARREIMATE DOS ALINHAVOS: CONSIDERAÇÕES E PONDERAÇÕES	158
	REFERÊNCIAS	165
	ANEXO	178
	APÊNDICES.....	179

1 PORMENORES EM EVIDÊNCIA: TECENDO ALINHAVOS DE DESEJOS

Sabe-se que depois de Freud, a demanda de saber de um sujeito é um fio que se tece de modo absolutamente solidário com os demais fios que fazem o tecido da constituição do sujeito inconsciente.

Sabe-se também que esses fios se tecem por obra das mãos artesãs de outros, que decidem finalmente a respeito da trama, do colorido e dos desenhos que aí se inscreverão. Uma constituição sempre ‘pilotada pelo outro’.

Sabe-se, finalmente, que esse tecido se faz, se desfaz e se refaz inúmeras vezes, a partir dos inúmeros encontros e reencontros desse sujeito com os outros constantemente presentes (KUPFER, 1990, p. 186).

Movida pelo desejo de querer saber das circunstâncias que perpassam a condição de estudante comumente indicado com altas habilidades/superdotação¹ (AH/SD)², inicio este texto retratando minha atuação profissional³. Desde 2003, ano em que conclui a formação em psicologia – bacharelado e licenciatura –, foi-me despertado o desejo em atuar como psicóloga no contexto escolar. Em 2004, me matriculei no curso de Pós-graduação em Educação Especial para Talentosos e Bem-dotados na Universidade Federal de Lavras (Ufla), cidade localizada no sul de Minas Gerais. Na época, esse curso era coordenado pela professora Dra. Zenita Guenther, psicóloga com formação na teoria humanista e estudiosa do tema “dotação e talento⁴” tanto no Brasil quanto em outros países, como Estados Unidos e Portugal, fundou em 1993 o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) localizado na mesma cidade.

O Centro realiza um trabalho de busca ativa aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação nas escolas públicas estaduais e municipais de ensino comum na cidade de Lavras e circunvizinhança, cujo propósito é trabalhar o desenvolvimento das habilidades manifestadas pelos/as estudantes e estimular os seus potenciais. As crianças e os/as adolescentes frequentam o Cedet no contraturno à escola regular, momento em que são

¹ Embora a grafia desses termos tenha sido alterada pelo Decreto n.º 7611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2011) em que a barra (/) foi substituída pela conjunção “ou”. Nesta pesquisa utilizamos como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), adotamos os termos “altas habilidades/superdotação”, pois entendemos que ao incorporar a conjunção alternativa “ou”, passa-se uma ideia de incompatibilidade entre os termos “altas habilidades” e “superdotação”, situação que tem causado muitas dúvidas e inferindo uma diferenciação sem uma definição clara dos termos (PÉREZ, 2021).

² Em vários momentos deste texto, utilizaremos essas siglas como abreviação desses termos.

³ Refiro-me em primeira pessoa do singular para falar de um desejo específico. Posteriormente utilizarei a primeira pessoa do plural, pois esses fios se tecem com a ajuda de outro artesão: meu orientador, doutor Reginaldo Célio Sobrinho.

⁴ Termos usados pela psicóloga para referir-se a altas habilidades/superdotação.

assessoradas por uma equipe multiprofissional que as auxilia no desenvolvimento de projetos que acontecem tanto no Centro quanto fora dele.

No curso de especialização, foi-me oportunizado realizar estágio no Cedet, pude acompanhar algumas crianças e adolescentes nos projetos que estavam desenvolvendo em áreas que apresentavam interesse, tais como: oficina mecânica e elétrica, clínica veterinária, pinturas, desenhos, dança, balé, entre outras. Realizei também visitas às famílias dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, ocasião em que conversei com elas, com os/as seus/suas professores/as e com os/as monitores/as. Com a concretização do curso, o desejo de trabalhar em uma instituição escolar ganhou mais fôlego, pois queria pôr em prática os conhecimentos que haviam sido consolidados.

Em agosto de 2011, conseguir realizar tal desejo, pois comecei a fazer parte do quadro de servidores permanentes no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), atuando na função de psicóloga e trabalhando diretamente com adolescentes. Posteriormente, passei a atuar em outros *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), na mesma rede federal. Neste trabalho, realizo atendimentos/acolhimentos a estudantes tanto do ensino médio integrado quanto dos cursos superiores. Além disso, sempre participei da equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnee), exerci por um tempo a função de coordenadora e atualmente participo como membro. No público atendido pelo núcleo e que faz parte do público-alvo da Educação Especial, estão os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, cuja demanda vem ganhando espaço dentro do meu campo de atuação.

Em virtude de ter formação específica na área, pois sou especialista em Educação Especial para Talentosos e Bem-dotados pela Universidade Federal de Lavras – Ufla –, tenho acolhido/atendido estudantes e até mesmo auxiliado colegas psicólogos/as, professores/as, componentes do Napnee, tanto do Campus Betim do qual faço parte quanto dos *campi* do IFMG e da rede federal no que se refere às demandas no trabalho com as pessoas na condição de altas habilidades/superdotação.

Essa área da Educação Especial sempre me despertou interesse e, com a possibilidade de realizar um doutorado nesse campo, vi-me instigada a aprofundar meus conhecimentos sobre o tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD), algo que me foi oportunizado nesse processo de doutoramento do Doutorado Interinstitucional – Dinter – parceria firmada entre a

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).

Embora seja uma área muito importante dentro da educação e mais especificamente da Educação Especial, os estudos acerca do tema das AH/SD ainda vêm sendo explorados de maneira acanhada. As pesquisadoras, Cruz e Mendes (2019) fizeram um levantamento das produções acadêmicas na área das políticas educacionais afirmativas, no período entre 2000 e 2010. Por meio da pesquisa, as autoras constataram que o tema das altas habilidades/superdotação estava entre os menos estudados. Essa situação verificada pelas pesquisadoras ainda continua vigorando. Em fevereiro de 2023, fizemos uma busca nas plataformas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de verificarmos as condições das produções acadêmicas acerca do público-alvo da Educação Especial. Utilizamos, nessa busca, os descritores altas habilidades/superdotação e deficiência intelectual, esta por apresentar o maior número de matrículas entre o público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas do estado do Espírito Santo, conforme dados provenientes do relatório técnico (2019) produzido no âmbito de nosso grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” – Ufes.

Nessa busca, constatamos diferenças significativas na quantidade de pesquisas realizadas no tocante às duas categorias. Enquanto na plataforma da Capes, encontramos 407 produções com os termos altas habilidades/superdotação, identificamos 1.095 pesquisas com o tema da deficiência intelectual. Já na plataforma da BDTD, constatamos 456 pesquisas sobre AH/SD e 930 pesquisas na área da deficiência intelectual. Esses dados servem para corroborar a nossa percepção acerca da maneira ainda retraída das pesquisas realizadas no campo das altas habilidades/superdotação.

Embora o tema das AH/SD não seja a área da Educação Especial que tenha produzido mais trabalhos acadêmicos, encontramos nelas um campo de estudo já estabelecido (ANTIPOFF, 1992; GAGNÉ, 1974; GARDNER, 1994; RENZULLI, 1978; GUENTHER 2011; DELOU, 2014; ALENCAR e FLEITH, 2001; FREITAS e PÉREZ, 2011, 2012). Não diferente de outros campos, há escassez de uma elaboração conceitual na literatura sustentada em uma abordagem interdisciplinar que impulse a produção de análises mais alargadas sobre as experiências vividas e constituídas pelas pessoas que comumente são categorizadas como “acima da média”. A literatura tem buscado evidenciar acerca de termos que efetivamente mais caracterizam e/ou descrevem a condição de altas habilidades/superdotação

do que a definem (BORBA, 2015). Situação também evidenciada por Cruz (2014, p. 96) na pesquisa de doutorado em Educação pela Ufes, intitulada: “Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis”? A autora ressalta que “inúmeros autores e teóricos são unânimes em apontar a falta de unidade quanto às discussões em relação aos conceitos e terminologias das AH/SD (VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2006; FLEITH, 2007; GUENTHER, 2012; GAGNÈ; GUENTHER, 2012; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2012)”.

Dessa maneira, este estudo configura-se como uma possibilidade para elaborarmos compreensões específicas sobre altas habilidades/superdotação na imbricação de constructos eliasianos e freudianos. Neste estudo, seguiremos por um caminho teórico-metodológico e epistemológico que nos permita entender como se constitui a condição de altas habilidades/superdotação vivida por diferentes sujeitos.

Trataremos aqui de um gênero de pensamento e de uma escrita em que pretendemos contribuir para/na reorientação com as formas dominantes de pensar a condição de altas habilidades/superdotação. Embasando-nos na teoria sociológica figuracional de Norbert Elias e na teoria psicanalítica de Sigmund Freud, buscamos tecer compreensões sobre os modos de constituição dos/das estudantes na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e familiar. Entendemos que esta é uma proposta desafiadora, considerando que os autores supracitados não escreveram nenhum texto que abordasse diretamente esse assunto.

Todavia, encontramos, nas obras de Freud e de Elias, conceitos que nos auxiliaram nessa nossa empreitada. Em nosso entendimento, o conceito de sublimação foi estudado tanto por Freud quanto por Elias e demonstra aproximações que colaboram no estudo que buscamos desenvolver. Trata-se de um conceito postulado por Freud para explicar o investimento pulsional direcionado por algumas pessoas em diferentes atividades: obras de arte, música, escrita, produção acadêmica, entre outras. Inicialmente, em Freud, a realização de tais atividades não apresenta nenhuma relação aparente com a sexualidade⁵, energia que circula e move o sujeito na busca dos seus desejos e encontra seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Nessa condição, a pulsão é sublimada à medida que é direcionada para um novo objetivo não sexual e visa objetos socialmente valorizados (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

⁵ A Organização Mundial de Saúde – OMS – (2006) entende que a sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

No percurso de sua obra, Freud recorre à sublimação para esclarecer, do ponto de vista econômico e dinâmico, determinados tipos de atividades sustentadas por um desejo que não vise, de maneira explícita, a um objetivo sexual. Refere-se a atividades, como a criação artística e a investigação intelectual que possuem certos valores sociais. Em suas produções, esse termo aparece desde 1897 numa carta enviada a Fliess até o “Esboço de psicanálise”, publicado em 1940, após a sua morte.

Já Elias evoca o termo para falar das mudanças nas estruturas das personalidades dos indivíduos, no controle dos impulsos afetivos e das pulsões sociais. No Processo civilizador, o autor busca ajudar a resolver o problema persistente da conexão entre as estruturas psicológicas individuais (as chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por um grande número de indivíduos interdependentes (as estruturas sociais). Para isso, ele aborda os dois tipos de estrutura não como geralmente acontece, mas como variáveis, mutáveis, como aspectos interdependentes de um mesmo desenvolvimento de longo prazo (ELIAS, 2011). Na sua concepção, “a sublimação consiste em uma reconversão dos desejos do *id* do indivíduo para outra meta [...] possível de ser alcançada, o que resulta, inevitavelmente, em um alívio da pressão gerada pelo autocontrole dos instintos” (COSTA, F., 2018, p. 19). Esse termo é encontrado em seus estudos, especialmente nas obras “*O processo civilizador*” (1939), “*A sociedade de corte*” (1969), “*Sociedade dos indivíduos*” (1987) e “*Mozart: sociologia de um gênio*” (1989).

Nesse sentido, entendemos que esta é uma proposta ousada e nos remete a uma fala de Larrosa (1994), ao se referir à “etiqueta” da teoria, cuja propositura está relacionada a um trabalho de complexa atribuição disciplinar. Em seu entendimento, “[...] esses exercícios de pensamento e de escrita supõem um duplo jogo que, por vezes, podem permitir [...] um duplo benefício, mas implicam, ao mesmo tempo, um duplo risco” (LARROSA, 1994, p. 35). Em vista disso, correremos o risco por acreditarmos nos benefícios que essa proposta trará para a área da Educação Inclusiva e da Educação Especial.

Envoltos na dinâmica escolar, movemo-nos, por meio desta produção, pela busca em aprimorar e alargar nossos conhecimentos na área das altas habilidades/superdotação. No próximo subitem, seguiremos mais um pouco nessas notas introdutórias, desta vez para apresentarmos como se dá a composição deste estudo. Valemo-nos de fragmentos das conversas que estabelecemos com os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, com seus pais e com os/as professores/as. Vale ressaltar que os fragmentos das conversas que estabelecemos com os/as participantes na pesquisa de campo

serão utilizados como instrumentos de estudo, investigação e reflexão no decorrer de todo texto.

1.2 CROCHÊ: FIOS QUE SE TECEM COM A TRAMA DE SENTIMENTOS

Às vezes, a gente até se assusta com as habilidades que a gente tem. Mas devemos aproveitar ao máximo e deslanchar naquilo que a gente gosta e que nos dá prazer em fazer.

Esse desejo de fazer, ele é muito importante, isso impulsiona a gente.

Sim. Cara! Se você gosta de uma coisa, você empolga, por exemplo, origami, se você gosta de fazer, tenta fazer. **Se você não for bom naquilo, pelo menos você tem o conhecimento, você pode falar sobre... você pode ter credibilidade.** E comigo, por desengano de consciência, deu fruto de eu começar a fazer bonecos. Eu não gosto dos meus bonecos, acho feios, mas as pessoas falam que eles são lindos, maravilhosos. Um artista nunca gosta da sua arte.

A maioria dos pintores não gosta das suas obras, a maioria do pessoal que trabalha com madeira não acha bonito, sempre acha que podia ter feito melhor.

Você se encontra sempre buscando a perfeição?

Sim, sim.

Você percebe projeção do autor para a sua obra?

Sim, demais, demais. Nunca vai ser um personagem perfeito, se você fizer aquele personagem perfeito, não vai ter graça, **tem que ter um toquezinho do autor.** Não tem como um Babu Santana⁶ tentar fazer um Didi, tentar fazer um Zacarias, não tem como... tem que ter o toque do autor no personagem, **tem que ter o toque do artista na obra que ele faz.**

E sempre tem sentimentos, ali está carregado de emoções do próprio artista. Até a sua mãe aí, no crochê que ela está fazendo, uns saem melhores outros nem tanto [...].

É isso mesmo. Tem horas que tenho que desmanchar uma peça inteira para recomeçar. É sempre assim, **a gente está sempre aparando as arestas**

(Fragmento da conversa virtual realizada com estudante Oleandro⁷ e a Sra. Flora sua mãe, em agosto de 2021, grifo nosso).

No título deste subitem, fazemos referência ao termo crochê porque é uma atividade à qual as pessoas têm por hábito executá-la na companhia de outras pessoas⁸, em grupo. Assim, enquanto as desempenham, elas conversam, contam histórias, relembram fatos, narram casos, rememoram fragmentos que viveram no passado e vêm à tona, à medida que as conversas vão

⁶ Ator e cantor carioca que tem ganhado notoriedade depois de ter interpretado Tim Maia.

⁷ Ao trazermos os fragmentos das conversas, não revelamos os nomes dos participantes, utilizamos nomes fictícios, tendo em vista a necessidade de manter o sigilo das informações pessoais. Usamos nomes de flores no intuito de trazermos mais leveza ao texto.

⁸ Condição bastante presente nas cidades interioranas. Quem já teve a oportunidade de morar no interior do Brasil sabe quanto é comum presenciarmos grupo de pessoas fazendo crochê e proseando nas calçadas – nas grandes cidades, recebem o nome de passeio – das residências onde moram.

acontecendo e ganhando sentido. Gostaríamos de ressaltar que a mãe desse estudante, cujos fragmentos trouxemos como epígrafe deste subitem, permaneceu, durante todo o tempo da nossa conversa, fazendo crochê. Essa cena foi bastante significativa, tendo em vista a nossa proposta de utilizar conversas como metodologia de pesquisa e para a produção de dados no trabalho de campo.

Assim como acontece na atividade do crochê, à medida que cada ponto, cada laço é feito, refeito, produzido, concluído, por meio das conversas, as/os crocheteiras/os conseguem resgatar fragmentos de memória que aparecem como flashes de luz, tal qual acontece no momento em que uma fotografia é tirada, de modo que as lembranças ali tratadas, faladas, relembradas, enquanto os pontos do crochê são tecidos, podem durar além daquele momento da conversa. Por meio das lembranças de vivências e experiências, outros desdobramentos podem emergir, pois, ao falar, um indivíduo convida o outro a pensar juntos. Esse convite revela o desafio de delinear um ponto de partida comum para seguir falando e pensando juntos.

Desse modo, observamos, desde logo, um tópico importante nessa elaboração: a fala e o pensamento são atividades sociais (ELIAS, 2002) inter-relacionadas e em movimento permanente de constituição. Nesse sentido, não se pode definir de antemão o curso da conversa, pois, nessas condições, as emoções e as percepções podem passar por alterações e acender outras temáticas. Em consonância, o/a pesquisador/a vivencia um exercício instigante e potente, cujas condições geradas lhe possibilitam compreender o ser humano em diferentes aspectos – condição que objetivamos alcançar nesta pesquisa.

Na tessitura deste texto, conversamos com cinco estudantes (adolescentes), na faixa etária de 16 e 17 anos - na condição de altas habilidades/superdotação, sendo três meninas e dois meninos, matriculados em diferentes escolas estaduais de ensino comum do Espírito Santo, mais precisamente localizadas em cidades da região metropolitana da Grande Vitória-ES. Conversamos ainda com três pais/familiares⁹ dos/as estudantes (adolescentes) e também com os/as professores/as de sala de aula comum e especialistas em Educação Especial, por meio do curso de extensão¹⁰ “EDUCAÇÃO ESPECIAL: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”.

⁹Conversamos apenas com as mães dos estudantes, pois, ao solicitarmos indicação dos responsáveis para conversarmos, a maioria indicou a mãe, e apenas uma estudante indicou o pai, mas ele não manifestou interesse em participar.

¹⁰Mais adiante, neste texto, detalharemos acerca desse curso.

Devido ao momento pandêmico o qual estávamos vivenciando, as conversas ocorreram de maneira virtual, pela plataforma Google Meet, e foram gravadas com o consentimento expresso dos/as professores/as, dos/as estudantes e dos/as seus/suas responsáveis. Para isso, utilizamos os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹ cujos modelos se encontram em anexo.

Mergulhados nas diferentes oportunidades que as teses eliasianas nos apresentam, dedicamo-nos a sistematizar apontamentos que colaborem na produção de outros modos de produzir conhecimento no campo das ciências humanas e sociais. Lançamo-nos, então, ao desafio de pensar e de considerar a conversa como metodologia de pesquisa em um trabalho investigativo na perspectiva da teoria sociológica figuracional.

Utilizando-nos da conversa como principal instrumento de pesquisa para a produção de dados, por entendermos que esse mecanismo contribui para deixarmos os/as participantes mais à vontade, desinibidos/as, confiantes e, por vezes, mais desembaraçados/as, para que façam um retorno ao tempo, ao espaço, ao resgate de lembranças, de memórias durante nossas conversas.

Sem perdermos o fio dessa conversa, neste capítulo inicial, gostaríamos de mencionar a organização desta tese. Integramos o grupo de pesquisa: “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” – (Ufes), cuja ênfase é direcionada aos estudos acerca das políticas e processos de gestão da educação inclusiva e especial em diferentes contextos e processos sociais e históricos.

Dentre os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo grupo ressaltamos o projeto mais abrangente de cunho internacional, intitulado “Política orçamentária e trabalho docente na Educação Especial em realidades brasileiras e mexicanas”. Tem por objetivo principal analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas.

Tanto o grupo de pesquisa, como o estudo internacional é liderado pelo professor Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, que também é meu orientador e atua como gestor institucional do

¹¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) trata de um documento cuja finalidade é possibilitar aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade, no intuito de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. Já o termo de Assentimento é específico quando trabalhamos com crianças e adolescentes.

termo de cooperação internacional acadêmica e científica estabelecido entre as universidades – Ufes e Universidad Veracruzana/MEX e entre a Ufes e a Universidad de Guadalajara/MEX. Este estudo comparado internacional conta com o financiamento do CNPq (Processo n.º 429.937/2018-0) e foi aprovado pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação n.º 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Esta pesquisa foi produzida como ampliação desse projeto. A desenvolvemos na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, tendo as escolas estaduais de ensino comum no Espírito Santo como locais escolhidos para a efetivação da pesquisa empírica. Adotamos a seguinte questão como elemento impulsionador nesta pesquisa: Considerando os contextos das dinâmicas figuracionais escolar e familiar, como os e as estudantes, que vivenciam condições de altas habilidades/superdotação, canalizam seus investimentos pulsionais sublimando-os para atividades e produções que possuem certos valores sociais? Delineamos, assim, o seguinte objetivo geral: Engendrar análises sobre as vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos. Fundamentados nesse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

A - Elaborar uma compreensão conceitual específica de altas habilidades/superdotação na imbricação de constructos eliasianos e freudianos.

B - Constituir compreensões sobre os modos como os e as adolescentes na condição de estudante com altas habilidades/superdotação vivenciam o espaço escolar e familiar.

Utilizar da perspectiva da conversa como metodologia de pesquisa possibilitou-nos construir os capítulos deste estudo de maneira mais livre e flexível. Sem deixarmos de lado o rigor acadêmico que a escrita de uma produção intelectual requer, procuramos não nos deter em uma sequência rígida e inflexível. Este estudo está organizado em seis capítulos, além das considerações finais.

No próximo capítulo, isto é, no capítulo 2, intitulado “**Altas Habilidades/Superdotação: tecendo fios introdutórios**”, evidenciamos um breve percurso elencando as principais leis implementadas por meio das políticas públicas educacionais brasileiras e capixabas, que tratam sobre a inclusão dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, especificamente, daquelas direcionadas para os/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

Seguidamente no capítulo 3 **“Dialogando com outras produções: prosas necessárias”**, sistematizamos reflexões baseadas nas produções científicas de teses e de dissertações realizadas no Brasil que versam sobre o tema das altas habilidades/superdotação. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da temática altas habilidades/superdotação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Posteriormente no capítulo 4, **“Cezzindo alinhavos, entrelaçando pontos, (des)fazendo e (re)fazendo “nós” com outros teóricos”**, discorremos sobre o marco teórico-epistemológico, momento em que trazemos mais detalhes sobre o estudo dos conceitos de pulsão e sublimação em Freud e em Elias. E ainda trazemos o conceito de altas habilidades/superdotação ante a contribuição da abordagem sociológica figuracional eliasiana e da psicanálise freudiana.

Logo em seguida, no capítulo 5, **“A pesquisa de campo: conversas, (con)figurações, processos e os caminhos teórico-metodológicos”**, apresentamos o desenho deste estudo, focalizando os aspectos metodológicos, momento em que mencionamos os procedimentos para/na produção de dados.

Já no capítulo 6, **“Conversando (...) histórias para contar”!** trabalhamos com fragmentos das conversas que realizamos com os/as estudantes (adolescentes) e seus pais. E ainda trazemos relatos dos/as professores/as que participaram do curso de extensão que atuavam nas salas de aula de ensino comum e nas salas de recursos multifuncionais nas escolas estaduais da região metropolitana da Grande Vitória-ES. Ainda neste capítulo, expomos algumas produções realizadas pelos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

E, por último, nas considerações finais **“Arremate dos alinhavos: considerações e ponderações”**, fazemos algumas pontuações e considerações que acreditamos ser pertinentes para a proposta investigativa realizada. Referenciamos acerca das contribuições sociais e profissionais que esta pesquisa apresenta. Além disso, elucidamos questões que emergiram ao longo desta pesquisa, às quais inferimos ser relevantes como possíveis pesquisas futuras no estudo das altas habilidades/superdotação.

2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO FIOS INTRODUTÓRIOS

[...] seres humanos, incluindo seus movimentos, seus gestos e suas ações, não menos do que seus pensamentos, seus sentimentos, seus impulsos e o controle deles. Refere-se, em resumo, à auto-regulação, incluindo aquilo que é regulado [...] (ELIAS, 1998, p. 48).

Em razão de tratarmos das garantias dos direitos e deveres de todos/as os/as cidadãos e cidadãs, as leis podem se apresentar como ferramentas potentes que auxiliam no fortalecimento das relações de interdependências construídas em sociedade. Mesmo sem termos a pretensão de fazermos análises profundas e levantarmos discussões acerca das diversas leis educacionais brasileiras e capixabas, consideramos importante realizarmos um breve percurso no tocante à implementação delas. Na dinâmica escolar, as leis criadas por meio das políticas públicas educacionais são vistas como dispositivos importantes, principalmente, aquelas direcionadas para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, pois ao serem implementadas, podem garantir a inclusão e a permanência desse público na escola, além de contribuir no processo de ensino e de aprendizagem. Objetivamos na produção deste capítulo elencarmos as principais leis brasileiras e capixabas que tratam sobre a inclusão dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, especificamente, daquelas direcionadas para os/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

Pensando com Elias (1994), entendemos que é fundamental olharmos para o indivíduo e para a sociedade como entidades indissociáveis e interdependentes. Ressalta o autor que “[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social” (ELIAS, 1994, p. 145). Nesse aspecto, compreendemos que as relações de interdependências se constituem nas mais diferentes figurações. No contexto escolar, os/as estudantes, no caso em questão, aqueles/as que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, costumam construir diversas relações de interdependências, dentre as quais, destacamos aquelas estabelecidas com os/as professores/as. Entendemos que tais figurações não acontecem de maneira separada e autônoma, mas são constituídas por meio de dependências recíprocas. Condição que nos leva ao entendimento de que “[...] as formas de aprendizagem e ensino dependem do aprimoramento constante e inacabado dos modos como nos relacionamos” (CONCEIÇÃO, 2022, p. 21).

As reflexões desenvolvidas neste capítulo, nos permitem afirmar que, as políticas públicas educacionais mostram-se como dispositivo importante que contribuem para a

melhoria nas condições de vida dos indivíduos em sociedade, principalmente dos/as estudantes público-alvo da educação especial. No caso dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, entendemos que a implementação das leis contribuem para melhoria nas relações de interdependências constituídas entre os/as próprios/as estudantes que vivenciam essa condição, com os/as demais estudantes e entre esses/as com os/as professores/as que atuam na sala de aula comum e no atendimento educacional especializado. Essas relações de interdependências são imprescindíveis, para que os/as estudantes consigam canalizar suas pulsões, por meio do processo de sublimação e direcioná-las para atividades que os possibilitem expandir o conhecimento e potencializar as habilidades.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A Educação Inclusiva no Brasil está amplamente amparada por leis que defendem a igualdade de todos/as os/as estudantes e estabelece a educação como direito público subjetivo. Contudo, historicamente, nem sempre foi assim, durante muito tempo não havia no Brasil leis que tratassem dos direitos educacionais e que garantissem o acesso às pessoas que apresentavam demanda de um atendimento educacional específico. Por um longo período, essas pessoas permaneceram à margem e não receberam atenção especial por parte das instituições governamentais. No tocante aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, público foco deste estudo, a iniciativa de incluí-los por meios de ações governamentais, iniciou-se na década de 20.

Delou (2001; 2007) ressalta que, em 1924 foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos na cidade de Recife/PE e no antigo Distrito Federal – Rio de Janeiro, cuja capital, à época, era Niterói. Entretanto, o primeiro registro de atendimento às pessoas superdotadas aconteceu em 1929, quando na reforma do ensino primário, profissional e normal no estado do Rio de Janeiro, Leoni Kaseff – Assistente Técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e catedrático do Liceu Nilo Peçanha - utilizou no texto legislativo a terminologia “super-normais” como referência aos estudantes que se encontravam “acima da média” populacional em habilidades gerais ou específicas. Todavia, sem anuência da esfera federal, essa ação não foi implementada como política pública para escolarização desses/as estudantes (DELOU, 2001; 2007).

Em 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, chega ao Brasil, a psicóloga e educadora russa Helena Wladimirna Antipoff, que se fixou em Belo Horizonte para integrar a recém-fundada Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte¹² (GUENTHER, 2000). Com uma abordagem pioneira em Educação Especial, a educadora que já atuava na educação da criança com deficiência em seu país, começou a trabalhar com esse público aqui no Brasil. A partir de então essa área começou a receber apoio das autoridades governamentais brasileiras (DELOU, 2019).

Já em 1932, Antipoff fundou a Associação Pestalozzi de Belo Horizonte para trabalhar com estudante que apresentava algum tipo de deficiência (DELOU, 2007). No ano de 1945, a educadora reuniu nas dependências da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, grupos de estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, em que se procedeu a atividades e estudos relacionados a literatura, teatro e música (NOVAES, 1979).

Em 1961, foi promulgada a Lei N.º 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 88º e 89º, ao fazer referência à educação especial, utilizou a palavra “excepcionais”. Termo cunhado pela psicóloga Helena Antipoff para referir-se às pessoas que se encontravam acima ou abaixo da norma de seu grupo, apresentando características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial (DELOU, 2019). Conforme 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, grifo nosso).

Como o termo excepcional dizia respeito aos indivíduos que se encontravam tanto abaixo como acima do considerado “normal” em seu meio, “[...] a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao *tratamento* a ser dado aos excepcionais” (DELOU, 2007, 28, destaque da autora). A expressão ‘tratamento especial’ denota uma relação com a área da saúde, circunstância que ainda tem prevalecido e causa estranhamento no tocante aos estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, visto que esse termo

¹² Foi criada no governo de Antônio Carlos em Minas Gerais, no período 1926 - 1930, com Francisco Campos à frente da Secretaria de Negócios do Interior, à qual se vinculava a educação.

evidencia certo peso na prática educacional (PÉREZ, 2018). Em nosso entendimento, conforme veremos nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, suas demandas não estão relacionadas a “tratamento”, mas concatenadas por desejos pelo saber e pela aprendizagem, os quais acontecem por meio do investimento de suas pulsões - que se encontram em fluxo contínuo - em atividades que lhes conduzem ao processo de sublimação.

Em 1963, a então psicóloga e professora Helena Antipoff demonstrou preocupação com a situação vivida pelas crianças e adolescentes talentosos e bem-dotados¹³, no Brasil. Em suas palavras:

Há muito tempo que vem nos preocupando o problema ao qual ainda não se tem atenção suficiente no Brasil: a criança e o adolescente bem-dotado [sic]. Enquanto para o deficiente e o excepcionalmente mal dotado [sic] a sociedade e os governos têm feito alguma coisa, o bem-dotado até agora não tem recebido a atenção de ninguém (ANTIPOFF, 1963, p. 15).

Tratava-se de uma preocupação prudente, pois até 1967, ainda não havia sido implantado no Brasil programas de políticas públicas direcionado aos estudantes na condição de AH/SD. No período entre 1960 e 1970 houve uma grande expansão nos atendimentos dos/as estudantes com deficiência, momento em que, no Brasil, as instituições especializadas começaram a integrar as políticas públicas de Educação Especial. Até aquele momento, todas as campanhas realizadas nas escolas públicas, eram voltadas para os/as estudantes que apresentavam deficiências: (Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais) (DELOU, 2019).

Situação constatada por Guenther (2021), conforme a autora, Antipoff começou a estudar “[...] os mais capazes justificada por uma dívida que ela tinha assumido por ter se dedicado muito tempo ao estudo da deficiência” (GUENTHER, 2021, p. 15). Ressalta a autora que, ao perceber que ainda não havia dado atenção a necessidade das crianças “mais capazes”, “Dona Helena” começou a dedicar seus estudos em prol das crianças que apresentavam “potencial superior”.

Na vigência do Governo Militar, no ano de 1967, sob a coordenação da psicóloga Helena Antipoff, o Ministério da Educação e Cultura instituiu por meio de portaria, uma

¹³ Termo utilizado pela psicóloga, na época, para referir aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

comissão para indicar parâmetros de identificação e atendimento aos superdotados (DELOU, 2019). Pois até aquele momento, o trabalho realizado pela Educação Especial brasileira dizia respeito a um número muito reduzido de instituições públicas e em muitas instituições privadas de cunho assistencial, preparadas para atender estudantes com deficiência sensorial, mental ou física, com um paradigma voltado para o tratamento, reabilitação e remoção de comportamentos desajustados (DELOU, 2007). “Neste trabalho os superdotados não estavam incluídos. **Eles não tinham nada a ser curado**” (DELOU, 2007, p. 28, grifo nosso).

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei 5.692/71 que incluía pela primeira vez em seu artigo 9º atendimento aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrarem 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, grifo nosso).

Na perspectiva de Delou (2019), mesmo com a implementação dessas leis, não ocorreu mudanças significativas com relação aos atendimentos dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, já que “[...] toda a prioridade foi dada apenas aos alunos com deficiências” (DELOU, 2019, s.p.). Somente em junho de 1994, pequenas mudanças começaram a surgir, momento em que o Banco Mundial criou um evento na cidade espanhola de Salamanca, que buscou atender uma demanda dos países devedores do Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais vinham tentando implantar a Educação para todos, mas sem sucesso (DELOU, 2019). Esses países assinaram um acordo internacional intitulado “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. A partir desse acordo, o Brasil conseguiu consenso para inserir explicitamente o grupo de alunos bem-dotados no público-alvo a ser atendido em suas necessidades (DELOU, 2019).

Com o novo pacto, a pressão para a criação de uma nova legislação educacional aumentou, e o Governo Federal aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que foi criada para garantir o direito de toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade. No Capítulo V, Art. 58, esta lei refere a educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais. Visando o cumprimento desses direitos, na referida lei, foi estabelecido que a educação pública fosse dever de todos os entes federados (União, Estados e Municípios). Estabeleceu-se o caráter inclusivo da educação de estudantes na condição de AH/SD, reconhecendo suas necessidades educacionais especiais 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, grifo nosso).

Além disso, foram assegurados “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender as necessidades desses estudantes” (BRASIL, 1996, p. 22). Em seu art. 59, a LDB - garante que “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). Com essa prerrogativa, ao pensar a educação da rede regular de ensino voltada também para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, a política educacional mostrou-se mais inclusiva. Buscou garantir melhoria nos currículos, nos métodos, nas técnicas e nos recursos educativos para atender às necessidades do referido público. Além disso, a Lei evidenciou outras garantias como, a possibilidade de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, professores com formação específica para atuar na educação especial, no trabalho com os/as estudantes que apresentavam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

A partir da LDB 9.394/96 entraram em vigor várias outras leis, decretos, resoluções e planos que foram elaborados visando ao atendimento de todos/as os/as cidadãos/cidadãs dentro da dinâmica educacional. Dentre os/as quais destacamos:

- Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, ambas foram criadas com o propósito de estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de leis cujas diretrizes e metas são editadas periodicamente de maneira decenal, pois busca atingir metas estabelecidas geralmente no prazo de 10 anos. Tem como prerrogativas, articular o sistema educacional nacional de forma colaborativa e definir diretrizes, metas, objetivos e estratégias de implementação para garantir que a educação seja mantida e desenvolvida em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio da atuação integrada dos poderes públicos de diferentes esferas.

- Resolução n.º 2/2001 – institui diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na educação básica e em todas as suas etapas e modalidades. Todavia, os atendimentos realizados aos/às estudantes na condição de altas habilidades/superdotação no tocante a aceleração dos estudos, ainda permaneceu a cargo dos estados e municípios.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE NEI – 2008, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, buscou instituir as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. De acordo com essa resolução os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

- Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Decreta que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Tem como finalidade ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Nesse decreto ocorreu também a alteração com relação ao uso dos termos (altas habilidades) (superdotação) a barra (/) foi trocada por “ou”. No entendimento de Pérez (2021), essa substituição serviu para gerar mais dúvidas e confusão, principalmente para aquelas pessoas que não estão muito familiarizadas com o uso desses termos.

- Lei n.º 12.796/2013 que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Entre as quais, no que diz respeito a educação especial, estabeleceu em seu art. 60, no parágrafo único, que o poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino.

- Lei n.º 13.234/2015 incluiu o inciso IV-A no art. 9.º, a fim de 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 ou superdotação. Como também o Art. 59-A, cuja redação diz:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou 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 (BRASIL, 2015).

Em parágrafo único, esta Lei estabelece que:

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).

Todavia, até o momento ainda não foram elaborados os critérios que tratam da implementação desse regulamento.

- Lei nº 13.632/2018 alterou o § 3.º do art. 58 da Lei nº 9.394/96, dando especial atenção à educação de jovens e adultos e à Educação Especial, prevendo expressamente que esses instrumentos de educação deverão ter início na educação infantil e estenderem-se ao longo da vida da pessoa.

- Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. O público a ser atendido será de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com deficiências.

Inferimos que, a implementação desses documentos normativos, tem contribuído e proporcionado melhorias no processo de inclusão das crianças e dos adolescentes público-alvo da Educação Especial. Contudo, não podemos deixar de mencionar que em 30 de setembro de 2020 ocorreu um dos maiores retrocessos nas políticas públicas implantadas na educação especial brasileira, foi publicado pelo governo federal o Decreto nº 10.502, que teve como proposta institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Conforme evidenciado por Rosa e Lima (2022),

[...] a proposta de mudança da política não promove a inclusão, já que a aposta na roupagem da “flexibilização” da obrigatoriedade da matrícula acaba por afastar o desenho da política da perspectiva da inclusão escolar, uma vez que incentiva seu atendimento em espaços exclusivos. Ademais, tanto a exclusividade da estratégia de avaliação da aprendizagem quanto o apagamento de profissionais da educação com ênfase nos atendimentos complementares comprometem a continuidade da perspectiva inclusiva na política de educação especial (ROSA; LIMA, 2022, p. 15).

Ao evidenciar a possibilidade do retorno das escolas ou classes especiais, como forma de acolhimento e atendimento ao público-alvo da educação especial, caso fosse implementado, estaríamos vivendo uma situação de extrema retrocidade no tocante às políticas públicas educacionais. Tendo em vista que, um dos avanços conquistados por meio dessas políticas como a (PNEE – 2008), foi exatamente a inclusão de todos/as os/as estudantes nas salas de aula de ensino comum. Ao identificar que, as propostas de mudanças elencadas no Decreto se configurava como uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), em 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal suspendeu o decreto. Além de considerá-lo inconstitucional, este também se colocava contra a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em Nova York, em 30 de março de 2007.

Momento em que, por meio do Decreto Presidencial 6949/2009, o Brasil assumiu o compromisso de proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos das pessoas com deficiências. No entendimento de Pérez (2021), a tentativa de se iniciar uma “Nova Política Nacional de Educação Especial” diz de um descabido e temeroso retrocesso, visto que para um número expressivo de entidades que caracterizam a sociedade civil, “[...] a Política fomentava a terceirização da educação especial, o retorno às classes e escolas especiais e à ingerência das áreas da saúde na Educação, ferindo, assim, os princípios da inclusão vigentes no mundo inteiro” (PÉREZ, 2021, p. 194).

Evidentemente, não podemos negar que no Brasil ocorreu alguns avanços quanto a “tentativa” de inclusão dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Dentre eles, Pérez (2021) destaca que, em 2002, vários profissionais e pais de diferentes regiões brasileiras interessados nas causas desse público, e entidades com - representantes das antigas filiais da Associação Brasileira para Superdotados – reuniram-se na cidade de Vitória/ES e depois em Lavras/MG e criaram o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), sendo fundado em 29 de março de 2003, em Brasília/DF. Os artigos 1º e 2º do Estatuto Social ressaltam que:

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, acional 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).

Trata-se de uma organização não governamental, sem fins lucrativos, integrada por pessoas físicas e jurídicas, de todos os estados brasileiros, interessadas em contribuir com a defesa dos direitos das pessoas na condição de altas habilidades/superdotação. Esse Conselho ainda continua bastante assíduo e atuante frente às lutas para inclusão desse público, com sede em Brasília-DF, tem contribuído para o entendimento e atendimento na área de AH/SD em âmbito nacional e internacional. Realiza congressos nacionais a cada dois anos e internacionais a cada quatro anos.

Outra diligência bastante significativa no que diz respeito à inclusão dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação aconteceu no ano de 2005. Sob a intervenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o apoio financeiro do Banco Mundial, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal (PÉREZ, 2021). O objetivo foi criar espaços voltados para o atendimento específico a esses/as estudantes, visando à identificação e à estimulação do potencial criativo, como também proporcionar orientação às famílias e garantir a formação continuada para os/as professores/as.

Não há como negar que, a implementação dessa política, serviu para alavancar melhorias nas condições vivenciadas pelos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Contudo, como a criação do programa foi confiada aos Estados, que precisariam designar pessoal e promover a formação continuada de professores, bem como atender aos estudantes e suas famílias. Essa política não se sustentou, pois com o trespassar do tempo, por falta de acompanhamento, de apoio e supervisão, os Estados foram abandonando o programa ocasionando na redução das ações desses núcleos (DELOU, 2019; PÉREZ, 2021). Os produtos entregues ao legado do FNDE foram para outros espaços e os/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação permanecem invisíveis, como enfatiza a literatura produzida academicamente (CRUZ, 2014; DELOU, 2019; PÉREZ, 2021).

Mesmo com a publicação da Política Nacional em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) pelo MEC em 2008, cuja missão visava promover educação de qualidade para todos/as os/as estudantes. Referiu-se os/as estudantes na condição de altas habilidades como aqueles/as 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 na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (PNEE-PEI-2008). Contudo, com relação a esses/as estudantes, essa política apresentou-se como “[...] uma expressão pobre do que pode ser oferecido em termos de política pública para os alunos superdotados” (DELOU, 2019, s.p.).

Reiteramos que, a preocupação acerca da falta de atenção por parte do governo aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, manifestada em 1963 pela educadora Helena Antipoff, a qual expomos no início desta introdução, ainda continua presente na dinâmica educacional. Conforme elucida Pérez (2021):

Infelizmente, **tanto a integração quanto a inclusão** tinham e continuam tendo como **alvo somente as pessoas com deficiência**, apesar de que os destinatários tanto de uma modalidade quanto da outra fossem e sejam as pessoas com deficiência e as pessoas com AH/SD que, juntos, formam o grupo dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) que requerem atendimento educacional especializado (AEE). (PÉREZ, 2021, p. 181)

Em nosso entendimento alguns fatores contribuíram para a fragilização da implantação das leis criadas pelas políticas públicas brasileiras direcionadas aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Dentre os fatores destacamos dois: o primeiro aconteceu em 1929, quando Leoni Kaseff utiliza no texto legislativo a terminologia “super-normais” como referência aos estudantes que se encontravam “acima da média” populacional em habilidades gerais ou específicas. Naquele momento, ao fazer uso do termo “super-normais” criou-se uma barreira que contribui para exclusão “camuflada” desses/as estudantes, dado que o prefixo “super” nos transmite a ideia de superioridade, de soberania. Como constatamos no dicionário on-line: “Prefixo que indica acima ou excesso; que ocupa uma posição superior; que demonstra proeminência, superioridade: super-humano”. A utilização do prefixo “super” na perspectiva de Guenther (2006) é descabida e inapropriada, visto que acaba gerando combinações estranhas, evidenciando confusão na tradução. A autora considera que, a utilização desse prefixo se deve pelo uso do termo em inglês “*giftedness*”, cujo significado em português remete ao termo ‘dotação’, e, sem uma visão do significado do termo, traduziram-no para “superdotados”. Trata-se de um termo pejorativo que se evidencia certo peso, servindo para rotular e estigmatizar os/as estudantes que manifestam dotação e talento na dinâmica escolar (GUENTHER, 2000).

Em nossa perspectiva, ao receber esse rótulo, a pessoa pode ser colocada em uma posição que muitas vezes não consegue “co-responder” às expectativas alheias. Situação que pode lhe trazer frustração e desapontamento. Circunstância que veremos mais adiante neste texto, por meio das conversas que estabelecemos com os/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação. Normalmente, quando se diz a alguém que ela/ele é superdotado/a, pode haver a crença de que o assunto está definido, concluído e acabado; que se trata de uma condição que está geneticamente determinada. Momento em que a pessoa poderá receber rótulos, criados pelas pessoas que estão ao seu redor, nas mais diferentes figurações. Condição que pode aflorar consequências desastrosas que refletirão na vida do sujeito. Quando uma pessoa na condição de superdotada é percebida como alguém acima da média, podem surgir mitos de perfeição, entre outras coisas, de que ela deve corresponder às expectativas colocadas sobre ela pelos outros (ESPANHOL, 2022).

O segundo fator que contribui para a exclusão dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação aconteceu quando, em 1961, na promulgação da Lei N.º 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, utilizou-se em seus artigos 88º e 89º, a palavra “excepcional” para nomear duas tipologias tão distintas - pessoas que se encontravam acima ou abaixo da norma de seu grupo. Situação que evidenciou confusão e trouxe ambiguidade no uso do termo, servindo para acentuar ainda mais a exclusão daqueles/as que se encontravam acima da norma dos seus pares (DELOU, 2019). No dicionário Aurélio online percebemos nitidamente essa dubiedade. Ao buscarmos o significado do termo “excepcional” nos é evidenciado os seguintes sinônimos: aquilo que é diferente; que não se apresenta igual a; que não é comum, ordinário, simples; incomum: talento excepcional. Num nível acima; melhor que os demais; excelente: inteligência excepcional. Que não se encontra dentro dos padrões ou limites considerados normais. Que precisa de auxílio especializado; cujo quociente de inteligência, Q.I., está abaixo da média ou possui alguma deficiência mental.

Comumente, se entende que quem está abaixo da média encontra-se numa posição mais propensa a receber apoio e atenção. Esse também parece ser o entendimento das pessoas que elaboram as leis, normas e decretos no que se refere às políticas públicas educacionais inclusivas brasileiras, posto que é notório a atenção dada, nessas políticas, às pessoas “excepcionais” que se encontram abaixo da média de seus pares (DELOU, 2007, 2019; PÉREZ, 2021).

Percebemos por meio desta explanação que ora a implantação das leis educacionais são colocadas como dispositivos potentes que trabalham para a inclusão dos/as estudantes que

vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, ora isso não acontece e, esse público é deixado à margem. Ratificamos essa nossa percepção por meio de estudos feitos por diferentes pesquisadores/as acerca desse assunto. Na concepção de Faveri e Heinzle, (2019, p. 17):

O que acontece no cenário educacional é o fato das políticas, em sua maioria, serem pouco difundidas, conhecidas e compreendidas, evidenciando a falta de atenção a essa categoria que ainda convive com preconceitos e rejeições em sua vida escolar.

As autoras ainda complementam que “[...] a dificuldade se fixa desde o processo de identificação até o reconhecimento destes indivíduos como parte da Educação Especial” (FAVERI; HEINZLE, 2019, p. 17). Apesar de não adentrarmos acerca da identificação, pois esse tema carece de outras análises e reflexões, às quais julgamos importantes, porém não é foco deste estudo. Mesmo assim inferimos que, não basta apenas identificar o/a estudante, como ressalta Pérez (2006): quando identificamos apenas para emitir um diagnóstico oficial de uma condição que a pessoa já conhece, arriscamos rotulá-la. Na concepção desta autora, seria mais viável buscar conhecer o potencial e as necessidades educacionais do/a estudante, com vistas a implementar práticas pedagógicas que buscassem atender às “[...] diferenças de aprendizagem em qualquer área do saber ou do fazer humano” (PÉREZ, 2006, p. 51).

Reiteramos que, a condição de altas habilidades/superdotação não está desde sempre determinada, pronta e acabada, é construída nas relações, nas figurações intrínsecas estabelecidas entre os indivíduos por meio de conexões de interdependências. Nesse ponto coadunamos com Guenther (2021, p. 20), quando a autora questiona acerca dos testes de QI: “Para que medir a capacidade de um e de outro e declarar que A é mais capaz do que B, que é mais capaz do que C?” Em seu entendimento a escola não deveria ter interesse nisso. Deveria interessar acerca da demanda do estudante, do que precisa mais, caberia ao educador localizar a necessidade, e também onde a criação está (GUENTHER, 2021). A autora nos remete a fala de Antipoff, psicóloga com a qual ela aprendeu acerca dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, “Dona Helena Antipoff dizia que: todo ser humano é capaz de aprender”, portanto se o mais limitado desse mundo aprendeu a olhar em uma direção, aprendeu alguma coisa. A autora entende que, por meio da aprendizagem, uma pessoa pode criar coisas maravilhosas e conseguir ajudar muita gente. “E a nós, educadores, interessa essa aprendizagem para a gente poder entender como é que ela pode ser cultivada, e repetida, se for o caso” (GUENTHER, 2021, p. 20).

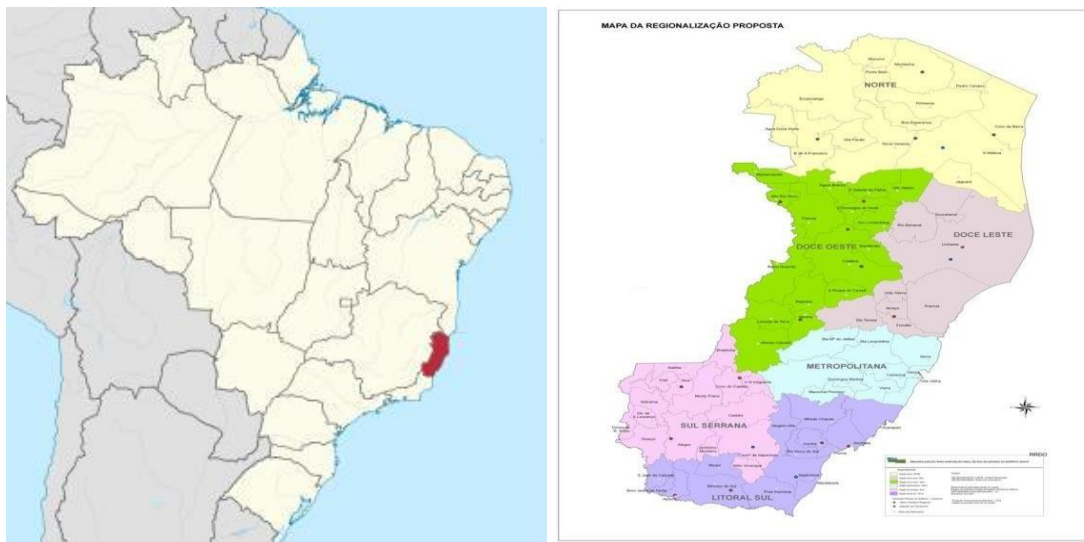
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESPÍRITO SANTO

O Espírito Santo está localizado na região sudeste do Brasil. Possui área geográfica marcada pelo extenso e belo litoral, banhado ao leste pelo oceano Atlântico com exuberantes praias e rodeado com serras e montanhas que cortam o seu interior. No processo de colonização do Brasil, este estado foi um dos primeiros locais ocupados pelos portugueses. Possui uma identidade cultural bastante peculiar, formada por índios, negros, portugueses, italianos, alemães, pomeranos, austríacos, espanhóis, holandeses, suíços, poloneses, libaneses, entre outros. As características culturais desses países ainda continuam marcantes no estado.

O estado possui uma forte base primária apoiada pelo extrativismo. Na agricultura, destacam-se os cultivos de cana-de-açúcar, laranja e café. Já na pecuária, o principal destaque é a criação de aves. O extrativismo é o principal ramo econômico do estado, em razão da exploração de mármore, granito, areia, petróleo e gás natural. Já no setor secundário, destacam-se as indústrias siderúrgicas, metalúrgicas, alimentícias e de celulose. Por sua vez, o setor terciário é marcado pelas atividades de comércio e logística, assim como pelo turismo, muito desenvolvidas no litoral capixaba.

Além do oceano Atlântico, faz divisa com a Bahia ao norte, com Minas Gerais ao oeste e noroeste e com o estado do Rio de Janeiro ao sul. Sua área de unidade territorial é de 46.074,448 km². Possui 78 municípios e tem como capital a cidade de Vitória. A cidade com maior população e extensão é o município da Serra, que faz parte da Grande Vitória. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o estado do Espírito Santo é o menos populoso da Região Sudeste do Brasil, conta com uma população estimada de 4.108.508 habitantes em 2021. Está organizado administrativamente em seis regiões: Sul, Serrana, Norte, Noroeste, Nordeste e Grande Vitória.

Figura 1 Mapa do Brasil focalizando o estado do Espírito Santo e as seis regiões



Fonte: Sedurb

O Estado iniciou o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial na década de 1950:

De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da Educação Especial teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para **atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva**, no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva. Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais, no Grupo Escolar Suzete Cuendet (ESPIRITO SANTO, 2011, p. 8, grifo nosso).

Todavia, até aquele momento, as políticas públicas educacionais capixabas estavam voltadas apenas para às pessoas com deficiências. A implementação das políticas que contemplam a inclusão das pessoas na condição de altas habilidades/superdotação iniciou-se nas escolas no estado do Espírito Santo em 26 de julho de 1991. Momento em que foi promulgada a Lei Estadual n.º 4.554, que trata especificamente do “[...] estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1991, p. 6).

Antes da promulgação desta lei, no ano de 1988, uma equipe de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (Sedu-ES) e outras pessoas interessadas em questões da inteligência, talento e superdotação, sentindo necessidade de conhecer mais acerca do assunto altas habilidades/superdotação, iniciaram estudos para aprofundamento das questões

relacionadas ao tema (SILVA, 2003 *apud* CRUZ, 2007; 2014). A partir desse estudo foi criado o Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT) com o objetivo de:

Proporcionar ao aluno com altas habilidades/superdotação condições necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração as características socioeconômicas e o contexto sócio-cultural da sociedade em que vive, favorecendo sua autorrealização, aumentando a possibilidade de se tornar fator de desenvolvimento e dinamização da sociedade de modo geral e plena satisfação de modo específico (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 4).

Visando um atendimento mais pormenorizado aos/às estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, durante o período de 1991 a 1994, foram realizadas no estado, várias atividades preparatórias para definir como seriam feitos os encaminhamentos desse público para o PAAT. A fim de preparar os/as professores/as e a equipe técnica das escolas, para que tivessem condições de observar e indicar os/as estudantes com indícios de altas habilidades para serem atendidos no PAAT, durante esse período, foram executados trabalhos de sensibilização, seminários, palestras, oficinas em grupos (CRUZ, 2014).

Contudo, o atendimento a esse público somente se consolidou no estado, em 27 de junho de 1995, momento em que o PAAT foi instalado e inaugurado em uma escola estadual na cidade de Serra/ES. Posteriormente, os/as estudantes que apresentavam indícios de altas habilidades/superdotação foram encaminhados para atendimento no local. Objetivando atender mais estudantes, no ano seguinte, em 1996, o PAAT foi transferido para outro estabelecimento de ensino da rede estadual capixaba, na capital Vitória. A nova sede passou a funcionar por meio de sala de recursos multifuncionais, de modo a proporcionar o enriquecimento das habilidades desse público específico.

Em 1997, com vistas a ampliar as discussões sobre o cumprimento da legislação vigente e a formação dos/as professores/as de todo o estado, criou-se um grupo composto por instituições governamentais e não governamentais. Participaram desse grupo representantes de várias instituições capixabas: Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo; Superintendências Estaduais de Educação do Espírito Santo; Secretarias Municipais de Educação do Estado do Espírito Santo; Instituições privadas e filantrópicas que atendem pessoas público-alvo da Educação Especial (ESPIRITO SANTO, 2011). Esse movimento teve como desdobramento a criação do Fórum Permanente de Educação Inclusiva, cujos propósitos visa contribuir para a produção, divulgação, debates de conhecimentos e ações sobre políticas e práticas que possam favorecer direito à educação do público-alvo da educação especial em uma perspectiva mais inclusiva, com foco em acesso,

sustentabilidade e aprendizado. O fórum caracteriza-se pela pluralidade e diversidade, tem caráter não confessional, não governamental e apartidário. Propõe-se facilitar a articulação descentralizada e em rede de instituições educacionais, entidades governamentais, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil envolvidos em ações concretas para consolidar a educação inclusiva no estado do Espírito Santo. Atualmente o Fórum está com sua secretaria e coordenação na sala 02 do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (NEESP/CE/UFES)¹⁴.

Em 2006, como aconteceu em outros estados brasileiros, foi criado no estado do Espírito Santo, o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em parceria com o MEC/SEESP (ESPIRITO SANTO, 2011). Como o atendimento a esse público no estado, já acontecia por meio do PAAT, este passou a ser gerido pelo NAAH/S-ES, conforme Portaria Nº 050-R, de 02 de maio de 2007. Trata-se de uma iniciativa da Secretaria da Educação (Sedu), que teve sede na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto, em Vitória. Na época, o núcleo atendia estudantes da rede estadual e municipal que apresentavam altas habilidades/superdotação. Devido, historicamente, envolver-se com a causa da inclusão dos estudantes na condição de AH/SD, por um período, “[...] o estado do Espírito Santo passou a ser o responsável direto pela gestão do NAAH/S, fato que aconteceu nos anos de 2005 e 2006, o núcleo foi subordinado ao MEC/SEESP em parceria com a UNESCO” (CRUZ, 2014, p. 60). Contudo, conforme referenciamos acerca dos desfechos dos NAAH/S em outros estados, no Espírito Santo, não foi diferente, no ano de 2021 o programa foi extinto no estado. A justificativa do governo foi a necessidade de reformar a escola onde o núcleo funcionava. A escola foi demolida, porém o núcleo não foi transferido para outro local, sendo extinto. Em 17 de junho de 2021, por meio da portaria nº 148-R, o governo estadual criou o Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE), mas sem evidenciar uma proposta clara de atendimento aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Pelo percurso que realizamos acerca das leis educacionais inclusivas estaduais capixabas, podemos observar “[...] que as informações acerca das políticas implementadas nas redes de ensino, no ES, articulam-se às diretrizes nacionais” (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019, p. 7). E em se tratando das diretrizes nacionais pode-se observar que “[...] tanto a

¹⁴ Portal Ufes Disponível em: <https://forumpermanentei.ufes.br/>

continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira” (BAPTISTA, 2019, p. 3).

Por meio deste estudo, observamos que a Ufes do Campus de Goiabeiras, tem se apresentado como uma grande parceira na inclusão dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Com o propósito em contribuir para a estimulação e expansão das habilidades desses/as estudantes, a universidade abriu o Núcleo de Ciências a fim de que eles/as participem dos projetos. Nesse espaço, eles/as têm a oportunidade de atuarem em projetos de extensão voltados para a área de Robótica Educacional e Artes. De certa forma, esses projetos têm contribuído para alavancar e estimular o potencial desses/as estudantes. Conforme veremos mais adiante, neste texto, nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes, alguns/algumas nos relataram acerca dos projetos que vêm desenvolvendo nesses espaços. Fato que nos leva a inferirmos que esta universidade têm colaborado de maneira significativa com a implementação das políticas públicas direcionadas para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente para aqueles/as que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

As crianças e adolescentes sentem necessidade de colocar em fluxo e de dar vazão a seus desejos e fantasias, especialmente no tocante à expansão do conhecimento. Sendo este o caso das crianças e dos/as adolescentes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, nesses termos, “[...] para o indivíduo, as relações com os demais são determinantes para a ‘satisfação de suas pulsões’” (MEZAN, 1990, p. 455, destaque do autor). Em termos psicanalíticos, “É a pulsão que ‘empurra’ o sujeito e que o faz ir buscar um objeto na realidade, é o desejo que orienta a busca desse objeto pulsional” (KUPFER, 1990, p. 79, destaque da autora). Ademais, é o desejo que mobiliza a busca pelo saber, conduz ao movimento pulsional que se constitui na relação com o outro.

Por meio da sublimação das pulsões, novos desejos de aprendizagens vão sendo despertados nas crianças e adolescentes, cujo processo ocorre à proporção que o conhecimento adquirido se vai expandindo e as habilidades vão sendo potencializadas. As crianças e os/as adolescentes frequentemente apresentam desejos de aprender. Nesse sentido, as relações de interdependências que se vão estabelecendo com o outro, as figurações construídas com pais, professores e colegas contribuem para o desenvolvimento do sujeito. No entanto, se as crianças e adolescentes não encontrarem espaço para desenvolver as habilidades e investir suas pulsões, o aprendizado poderá permanecer latente ou mesmo ser direcionado para outros caminhos que não satisfaçam aos preceitos da sociedade.

A esse respeito podemos dizer que, embora a proposta das políticas públicas educacionais seja de inclusão de todos/as os/as estudantes e, especialmente, daqueles/as que fazem parte do público-alvo da educação especial, uma vez que são criadas leis especificamente para esse público. Ainda assim, percebemos diferenças significativas quanto ao suporte que é dado aos/as estudantes que estão na condição de altas habilidades/superdotação, em relação àqueles/as que apresentam deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Para estes, por exemplo, existe o Benefício de Prestação Continuada (BPC), direcionado para quem se encontra na condição de baixa renda. Enquanto para aqueles/as, dependendo da localidade que moram, nem mesmo são direcionados recursos financeiros para custear a passagem no transporte público para poderem frequentar o atendimento educacional especializado. Circunstância que tem levado muitos/as estudantes a desistirem, e/ou evadirem dos projetos que já haviam iniciado. Todavia, em outros momentos, mesmo desejando permanecerem, eles/as precisam sair dos projetos e entrar para o mercado de trabalho a fim de ajudar na renda familiar.

No processo de doutoramento, mais precisamente, em nossa pesquisa de campo, identificamos estudantes que precisaram sair dos projetos em que estavam participando, para ingressarem no mercado de trabalho e ajudar à família a prover às necessidades básicas. Percebemos essa situação na conversa que estabelecemos com Angélica, mãe do estudante Amaranto, momento em que ela verbalizou livremente a respeito de um episódio que aconteceu com seu filho, cuja situação a deixou bastante triste e chateada.

Tomada pela emoção/comoção, Angélica nos falou sobre a tristeza que estava sentindo de não poder ver mais o filho tocar, pois sempre que possível, ela assistia às apresentações da banda da qual o filho era integrante. Ele participava de projetos com uma professora especialista e uma das atividades que executava era tocar na banda de música da escola. Fazia apresentações na cidade de Vitória e também em outros estados. Ela nos falou orgulhosa da ida dele à cidade de São Paulo cujas vivências lhe eram motivo de muitas alegrias. Essa situação, segundo ela, a deixava bastante feliz e satisfeita, visto que percebia a evolução dele.

Entretanto, quando ele saiu da banda, ela ficou triste e aborrecida, porque não queria que ele a deixasse. Nesse momento, percebemos que essa situação ainda não havia sido mencionada na dinâmica familiar, em razão da fisionomia de estranheza manifestada pelo estudante, ao presenciar a fala da mãe. Posteriormente à declaração de Angélica, Amaranto comentou que estava surpreso em relação aos sentimentos externados por sua mãe. Naquele

momento, foi nítido o semblante entristecido e nostálgico apresentado por ele. O estudante precisou sair do projeto para participar do Programa Jovem Aprendiz¹⁵.

Não vamos entrar no mérito desse programa, porém, de nosso ponto de vista, sair do projeto em que estava sendo-lhe oportunizado desenvolver as habilidades em razão de entrar no mercado de trabalho, é uma condição que traz prejuízos à vida acadêmica dos/as estudantes. Dos/as cinco estudantes com quem conversamos na pesquisa de campo, dois deles precisaram sair do projeto de que participavam para entrar no mercado de trabalho, visto que a renda familiar não estava sendo suficiente para suprir as necessidades básicas.

Presenciamos situação semelhante no curso de extensão que ministramos, em que alguns/algumas professores/as nos relataram as recorrentes saídas dos/as estudantes dos projetos e até mesmo estudantes que foram para a EJA, porque precisavam trabalhar durante o dia a fim de ajudar na renda familiar. Machado (2021), em sua pesquisa de mestrado intitulada: “Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação”¹⁶, também observou situação similar ao entrevistar a professora Clara¹⁷, que o relatou o motivo pelo qual alguns/algumas estudantes desistem de participar dos projetos. Em seu entendimento: “[...] eles acabam se dispersando ou se desligando por conseguirem outras coisas, tipo trabalho, estágio ou por falta mesmo de passagem [...]” (Fala da professora Clara, MACHADO, 2021, p. 86).

Em nossas sociedades, a escola cumpre a importante função de reunir sujeitos/pessoas e nutrir conexões as mais variadas, sempre carregadas de tensões, desafios e muitas aprendizagens. A escola “[...] foi historicamente inventada como um instrumento determinado para a transmissão de conhecimento de uma geração a outra”, visa possibilitar ao “[...] ser humano ingressar no mundo simbólico específico de uma figuração” (NUNES, 2017, p. 532). Entendemos que a dinâmica escolar possibilita aos indivíduos construir relações que estão continuamente em processos de adaptações e mudanças às quais vão sendo geradas e nutridas nas redes de afetos, nas relações de interdependências que são constituídas com os outros.

Em outros termos, o indivíduo não ingressa na sociedade vindo de fora, ele existe no nível mais fundamental, sendo, portanto, afetado pela rede social que se constitui na relação

¹⁵ Trata-se de uma iniciativa do governo federal promulgada por meio da Lei n.º 10.097/2000 e ampliada pelo Decreto Federal n.º 5.598/2005, criada para auxiliar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, possibilitando a primeira experiência trabalhista. Visa a estimular empresas e órgãos públicos a contratar jovens de 14 a 24 anos que estejam matriculados em escolas, bem como pessoas com necessidades especiais, sem limite de idade.

¹⁶ Este estudo faz parte do desdobramento da pesquisa mais ampla à qual também vinculamos nosso estudo.

¹⁷ Nome fictício dado por ele à professora.

com os outros, e cada relação terá a estrutura própria da sociedade em que vive (ELIAS, 1994). A criança nasce em um mundo que já existia antes dela e assim precisará aprender com os outros, pelas relações pessoais estabelecidas em que estarão sempre em jogo as emoções, o intelecto, condições que estão entrelaçadas *com o e/ou pelo* desejo de aprendizagem (ELIAS, 2009).

A marca individual que o indivíduo vai adquirindo ao longo da sua formação vai-se constituindo mediante a história das suas relações, e toda rede humana em que ele cresce, vive e se desenvolve vai contribuir para essa marca (ELIAS, 1994).

Entendemos que o homem não é um ser individual, uma vez que está sempre formando figurações de dependência com os outros. Figurações que estão em constante processo de mudanças. Com isso, reiteramos que a condição de altas habilidades/superdotação se constitui em um processo de permanente transformação. Não existe um perfil pronto e preestabelecido, desde sempre. Elias (1994), no livro “*A sociedade dos indivíduos*”, faz o seguinte comentário:

Até onde se pode **subir ou descer essa escada depende não apenas do talento**, da estrutura da personalidade ou da inteligência das pessoas individualmente consideradas, **mas do estado de desenvolvimento e da situação global da sociedade a que elas pertencem**. Estes fornecem o contexto, com seus limites e possibilidades, enquanto os homens tiram proveito das possibilidades ou as deixam inaproveitadas (ELIAS, 1994, p. 89, grifo nosso).

Essa condição permite-nos fazer uma analogia com o campo das altas habilidades/superdotação, a sociedade que o indivíduo pertence, as figurações que constitui, as relações/conexões com suas imagos/cuidadores/progenitores, professores, tudo influencia sua condição de “indivíduo” e, conseqüentemente, sua história de vida, além de refletir diretamente nas demandas de desejos de saber e de aprendizagem, bem como no investimento libidinal e sublimação das pulsões. Demandas essas que não são inatas e naturais, mas serão desenvolvidas por meio das relações e vivências que vão se constituindo com os outros.

Diante a exposição retratada neste texto, acerca das principais políticas públicas de educação especial, inicialmente no Brasil e, sequencialmente no estado do Espírito Santo, inferimos que tais situações aqui referenciadas são resultantes de conflitos, acordos e associações entre as forças políticas de diferentes grupos sociais no estado e no país de maneira geral. Revelando, portanto, diferenças e ambigüidades, em razão de darem suporte técnico e financeiro a instituições privadas sem fins lucrativos que atuam na educação

especial e paralelamente garantem a inclusão de estudantes de escolas especiais no ensino regular (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Finalizamos essa parte deste estudo com uma citação de Elias (2008) que pode nos auxiliar nessa reflexão. Ressalta o autor que,

em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas [...] por outras palavras, uma teoria dá, ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. **A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica.** Tal como os mapas, **os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos.** Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram **espaços em branco onde ainda não se conhecem as relações.** Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, **podendo ser corrigidos** (ELIAS, 2008, p. 175, grifo nosso).

Fazendo uma analogia sobre a relação evidenciada por Elias entre teorias e mapas, no que tange a implantação das leis públicas educacionais brasileiras e a inclusão dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, há de se pensar que como o conhecimento dos mapas nos leva ao desbravamento de regiões ainda não conhecidas e exploradas, o conhecimento das leis educacionais brasileiras nos leva a identificarmos as lacunas deixadas na implementação e apontar **outros caminhos** ainda **não vistos** e pensados anteriormente.

Posto isso, no próximo capítulo apresentamos produções acadêmicas que desenvolveram pesquisas no campo da Educação Especial com foco em altas habilidades/superdotação.

DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES: PROSAS NECESSÁRIAS

Neste capítulo, a prosa efetivar-se-á com outros/as autores/as que produziram pesquisas sobre processos formativo-educativos de estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Inicialmente buscamos as produções científicas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, procuramos pesquisas publicadas na página virtual do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes).

Nosso foco foram as publicações de teses e dissertações realizadas no período de 2015 a 2021 por se tratar das pesquisas mais recentes na área. Além disso, selecionamos esse marco temporal por considerá-lo após a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (BRASIL, 2008), que estabeleceu o direito da matrícula da criança e/ou adolescente com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todos os níveis da educação nacional. Desse modo, partimos do pressuposto de que, nesse período, teríamos um número considerável de pesquisas e análises de temáticas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, entre as quais produções acadêmicas que abordassem temas direcionados aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, engendrar análises sobre os modos de constituição de estudante na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos, este capítulo foi organizado em dois eixos de reflexões que são complementares. Procuramos, no primeiro eixo, sistematizar reflexões no que concerne à conceitualização dos termos altas habilidades/superdotação. Fizemos busca nas plataformas da Capes e BDTD, a fim de verificar quais autores/as vêm sendo mais usados/as nas produções acadêmicas das teses e dissertações para conceitualizar os termos altas habilidades/superdotação.

O segundo eixo foi dividido em três subitens: estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: percepções dos/as seus/suas professores/as; percepções das famílias de filhos/as na condição de altas habilidades/superdotação; e percepções dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Para isso, fizemos um levantamento das produções científicas que já foram defendidas acerca das AH/SD. Selecionamos aquelas que buscam contemplar compreensões sobre os

modos como os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação vivenciam o espaço escolar e familiar.

3.1 BUSCA COM OS DESCRITORES (ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CONCEITO)

Ao realizarmos as buscas nas plataformas supracitadas, fizemos um recorte do período compreendido entre 2015 e 2021, com o intuito de contemplarmos às produções acadêmicas mais recentes. Ao utilizarmos os descritores “altas habilidades, superdotação e conceito”, encontramos um total de 40 trabalhos, 8 teses, 27 dissertações de mestrado acadêmico e 5 dissertações de mestrado profissional. Observamos que buscando pelos descritores “altas habilidades/superdotação”, independente do foco da pesquisa, a ferramenta de busca do portal apresenta todas as alternativas relacionadas a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Após a confirmação de que se tratava de trabalhos cuja produção dizia respeito ao tema das AH/SD, selecionamos 7 produções acadêmicas, entre as quais 3 teses e 4 dissertações, cuja escolha ocorreu inicialmente depois da leitura dos títulos, seguida dos resumos procedeu-se à leitura na íntegra das teses e dissertações.

3.1.2 Conceitualização dos termos altas habilidades/superdotação

Ao realizar as leituras das teses e dissertações, observamos que, em grande parte, para definir altas habilidades/superdotação, os/as pesquisadores/as (BORBA, 2015; RECH, 2016; ALVES, 2017; RAMBO, 2018; PALUDO, 2018; SILVA, 2019; FREDO, 2019) sistematizaram suas análises e reflexões sobre a condição de altas habilidades/superdotação, referenciando-se nas elaborações que os psicólogos americanos Joseph Renzulli (1978) e Howard Gardner (1994) desenvolveram.

Renzulli (1978) concebe a superdotação como síntese nas interações entre três agrupamentos básicos de características humanas – grupos com níveis acima da média de habilidades gerais ou específicas, altos níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Para o autor, “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (RENZULLI, 1978, p. 261).

Na concepção renzulliana (1978), há dois tipos de superdotação: a acadêmica e a criativo-produtiva: a primeira é o tipo mais facilmente avaliado por testes que medem o quociente de inteligência (Q.I.) e também o mais usado para diagnosticar estudantes com AH/SD; a segunda abrange princípios que estão diretamente ligados ao desenvolvimento de ideias, produtos e expressões artísticas. Nesse caso, o pensamento do indivíduo é utilizado no intuito de criar novas ideias, solucionar problemas e produzir materiais inéditos (RECH, 2016; PALUDO, 2018; FREDO, 2019).

No que diz respeito à definição da condição de altas habilidades, produzida por Gardner (1994), ela está diretamente atrelada à concepção da inteligência como uma ou mais habilidades que possibilitam ao indivíduo a resolução de problemas ou a formulação de produtos em função de seu ambiente e de sua cultura. As teses desenvolvidas por Gardner preconizam que os seres humanos são dotados de oito tipos inteligências independentes e diferentes que influenciam umas às outras, mas podem existir em diferentes níveis: linguístico, lógico-matemático, musical, físico-cenestésico, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007). Assim, uma pessoa altamente capaz pode exibir uma ou mais inteligências, mas não necessariamente todas elas.

De nosso ponto de vista, as elaborações de ambos os psicólogos têm colaborado significativamente no reconhecimento da condição de altas habilidades/superdotação vivida por diferentes pessoas, bem como na consolidação de um campo de saber específico. Adicionalmente, essas construções têm subsidiado a elaboração e a implementação de políticas públicas e educacionais destinadas ao atendimento das demandas de pessoas que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação. Ainda assim, observamos a importância de uma abordagem teórica que extrapole a descrição da condição de altas habilidades/superdotação e, portanto, considere a impossibilidade de quantificar as habilidades que um ser humano consegue e/ou pode desenvolver.

Entre as questões que norteiam a pesquisa de mestrado de Borba¹⁸ (2015), intitulada “Altas Habilidades ou superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?”, estão os fundamentos nos estudos da teoria, conceito, legislação e o trabalho realizado sobre altas habilidades/superdotação. No que se refere ao estudo do conceito, a autora observou,

¹⁸A pesquisadora entrevistou estudantes com AH/SD e seus pais. No eixo sobre esses temas, voltaremos à dissertação dela.

[...] a partir da análise da legislação brasileira e do olhar de alguns especialistas na área (ALENCAR e FLEITH, 2001; FREITAS e PÉREZ, 2011, 2012; GUENTHER, 2011) e de teóricos (GARDNER, 1983; RENZULLI, 1986), que não há uma definição para o fenômeno das AH/SD, mas sim, uma descrição de características, capacidade, habilidades e aptidões (BORBA, 2015, p. 15).

Entendemos, assim como Borba (2015), que o conceito de altas habilidades/superdotação não é algo definido, determinado, acabado; ao contrário, está sendo sempre alterado e reconstruído ao longo dos anos. Semelhantemente é identificado por Silva (2019), ao dizer: “Altas Habilidades/Superdotação é um fenômeno heterogêneo, interdisciplinar que para ser identificado, precisa ser desmistificado e trabalhado, não somente no ambiente escolar, mas no ambiente familiar” (SILVA, 2019, p. 42).

Alves (2017), em sua pesquisa de mestrado, buscou aprofundar o conhecimento sobre os termos altas habilidades/superdotação na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Um dos objetivos propostos foi o de investigar como os coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de Cascavel-PR conceituam e caracterizam AH/SD. Para a autora, a falta de consenso do conceito tem levado a entendimentos diferentes do público que lida com as crianças e adolescentes na condição de AH/SD. Nesse objetivo, ela chega aos seguintes dados:

[...] 52% dos coordenadores pedagógicos e 52% dos professores compreendem que os alunos com AH/SD, destacam-se em todas as áreas do conhecimento; 8% dos coordenadores e 16% dos professores entendem que esses alunos apresentam AH/SD em várias áreas; 12% dos coordenadores e 22% dos professores compreendem que os alunos apresentam AH/SD em uma área, enquanto que [sic] 28% dos coordenadores e 13% dos professores apontam que as AH/SD estão presentes em uma ou mais áreas do conhecimento (ALVES, 2017, p. 09).

Das duas categorias investigadas por Alves (2017), coordenadores pedagógicos e professores, entendemos 52% um número bastante expressivo de profissionais que acreditam que o/a estudante na condição de AH/SD apresenta alto desempenho em todas as áreas do conhecimento. O desempenho de cada sujeito ocorrerá de maneira específica e peculiar em áreas distintas, podendo sobressair em uma disciplina, por exemplo, e em outra não. A autora entende que não se trata “[...] de uma habilidade geral” (ALVES, 2017, p. 137), mas de diferentes habilidades, pois “[...] o potencial que cada sujeito apresenta está envolto no movimento dialético de cada momento histórico, [sic] depende assim das condições que lhes são proporcionadas” (ALVES, 2017, p. 141). Ou seja, não há como regular um processo tão complexo. Necessariamente, para entendermos essa construção, precisamos considerar a

diversidade cultural, visto que os sujeitos são diferentes e se apropriam dos conhecimentos em ritmo e tempo diferentes.

Já Rambo (2018), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em matemática em um programa de enriquecimento”, objetivou verificar se os comportamentos e as características observadas nos alunos do Pool de Talentos¹⁹ apresentavam relação com a Teoria dos três anéis, de Renzulli.

Nessa pesquisa, a autora criou um programa de enriquecimento – Caleidoscópios e construções geométricas – baseada nos mesmos critérios de enriquecimento criado pelo Modelo triádico, de Renzulli. O modelo elaborado pela pesquisadora visava oferecer ampla variedade de experiências educacionais e desenvolver habilidades específicas nos/as estudantes de alguns conceitos matemáticos, tais como geometria, os quais, na concepção da autora, dependendo da metodologia e dos recursos didáticos explorados, podem tornar-se atraentes.

Nos resultados alcançados, Rambo (2018) constatou que altas habilidades/superdotação não faz referência a conceito estático, uma vez que a pessoa é afetada e influenciada por estímulos externos, de maneira que o indivíduo pode desenvolver comportamentos de superdotação em alguma fase da vida. Portanto, não se trata de algo fixo e natural, mas que é mutável e passa por alterações. A esse respeito, a autora faz a seguinte observação:

[...] essa é uma área do conhecimento que se encontra em construção com várias oportunidades de pesquisas a serem exploradas, pois não há consenso dos especialistas quanto a vários pontos fundamentais, sejam estes voltados ao conceito, terminologias, identificação, atendimento educacional e, até mesmo, acerca dos elementos constituintes do fenômeno da superdotação (RAMBO, 2018, p. 35).

De fato, a literatura evidencia a recorrência de termos que, efetivamente, mais caracterizam e/ou descrevem a condição de altas habilidades/superdotação do que a definem (BORBA, 2015; SILVA, 2019). Conforme vimos, a definição dos termos altas habilidades/superdotação não está atrelada apenas a uma teoria, mas trata de um “fenômeno

¹⁹ Programa de enriquecimento. Neste caso, foi direcionado para os alunos do ensino médio com indicativos de AH/SD em Matemática do Instituto Federal de Tocantins (IFTO) relacionando-os à Teoria dos três anéis, de Renzulli.

heterogêneo, interdisciplinar”, sendo, portanto, “uma área do conhecimento que se encontra em construção”.

Em vista disso, entendemos que o conceito de altas habilidades/superdotação deve ser elaborado em uma abordagem interdisciplinar. Mobilizamo-nos no intuito de elaborar uma compreensão específica de altas habilidades/superdotação na imbricação de constructos eliasianos em consonância com a abordagem psicanalítica freudiana. Não diferente de outras áreas, observamos a ausência de elaboração conceitual na premissa de altas habilidades/superdotação amparada por uma abordagem multidisciplinar que fomente a produção de análises mais amplas das experiências vividas e compostas por pessoas que costumam ser classificadas, em nossa sociedade, como se estivessem “acima da média”.

3.2 CONDIÇÕES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES

Considerando as produções científicas, este eixo foi dividido em três subitens, em que buscamos trazer reflexões que abordam as condições vividas pelos/as estudantes comumente indicados/as com altas habilidades/superdotação.

Inicialmente focalizamos estudos que discorrem sobre as percepções dos/as seus/suas professores/as, como eles/as têm percebido os/as seus/suas estudantes na condição de altas habilidades/superdotação dentro do contexto escolar. Logo em seguida, referenciamos estudos que tratam das percepções das famílias no que diz respeito aos/às seus/suas filhos/as na condição de AH/SD e, posteriormente, naquelas pesquisas que abordam as percepções dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e familiar.

3.2.1 Estudantes na condição de altas habilidades/superdotação: percepções de seus/suas professores/as

Nas buscas realizadas nas plataformas Capes e BDTD, não conseguimos localizar pesquisas com os descritores e/ou expressões “altas habilidades, superdotação, estudantes, professores, percepções”. Também tentamos com os descritores “altas habilidades, superdotação, estudantes, professores, relação” e não detectamos pesquisas com tais termos.

Assim, por não termos encontrado trabalhos científicos que abordassem diretamente os termos que pesquisamos e para entendermos como vem sendo compreendida e discutida a

percepção dos/as professores/as sobre os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, utilizamos os descritores “altas habilidades/superdotação, estudantes e professores” nos sites de busca supracitados. Selecionamos aqueles que buscam contemplar compreensões sobre os modos como o/a professor/a percebe os/as estudantes na condição de AH/SD.

Conforme mencionamos, definimos como período de busca os últimos sete anos (2015 a 2021). Na pesquisa, conseguimos ter acesso a 79 produções, 15 teses e 54 dissertações. Desse total, excluindo as pesquisas em duplicidade, títulos que não contemplavam a combinação das buscas pelas palavras-chave, por meio das leituras dos resumos e, posteriormente, das produções na íntegra, selecionamos três produções, sendo uma tese de doutorado e duas dissertações de mestrado.

Iniciaremos com Paludo²⁰ (2018), que, com sua pesquisa de doutorado “João Feijão, o superdotado amigão: por uma concepção interacional de Assincronismo²¹ e Superdotação”, realizou entrevistas com os/as professores/as das salas de recursos multifuncionais – local determinado para o atendimento complementar (BRASIL, 2008) aos estudantes público-alvo da Educação Especial e entrevistou também os/as professores/as das salas de aula comum de escolas públicas regulares, localizadas na cidade de Curitiba-PR.

Nas entrevistas, a pesquisadora encontrou visões divergentes por parte dos/as professores/as em relação aos estudantes na condição de AH/SD na dinâmica de sala de aula. Nas perguntas realizadas, ela quis saber, por exemplo, qual é a percepção deles/as com relação ao/à estudante na condição de AH/SD e seus pares dentro do contexto de sala de aula. Uma das percepções apresentadas por alguns/algumas professores/as diz respeito à dificuldade que esses/essas estudantes apresentam em estabelecer vínculos.

Na percepção da PROF-E-1, “[...] eles tendem a se isolar, ter poucos amigos e também serem [sic] isolados pelos colegas, pelo fato de serem muito inteligentes e se destacarem sempre”. Já na concepção da PROF-E-2, “eles não conseguem fazer amigos com facilidade, quando fazem, são poucos”. Outro professor disse: “Acredito que o aluno superdotado tenha dificuldade em encontrar amigos que possuam os mesmos interesses que ele, interesse por temas complexos, assuntos polêmicos” (PROF-SR-1). Para a professora PROF-SR-2, essa

²⁰ Em sua pesquisa, esta autora também entrevistou estudantes na condição de AH/SD. Analisaremos os resultados no subitem destinado a esse público.

²¹ Consiste na ideia de que o sujeito superdotado não apresenta sincronia entre os aspectos de seu desenvolvimento psicológico (cognitivo, emocional, psicomotor e social).

dificuldade acontece “[...] por não conseguir desenvolver diálogos que lhe sejam interessantes, por não gostar de conversar com crianças da mesma idade, o que restringe a interação entre pares” (PALUDO, 2018, p. 192).

Na concepção da autora, tais objeções não são peculiaridades das pessoas na condição de AH/SD: “As dificuldades de relacionamento podem incidir sobre qualquer pessoa, sendo ou não superdotada” (PALUDO, 2018, p. 205). A pesquisadora ainda salienta que dos oito sujeitos que participaram da sua pesquisa empírica, seis apresentavam relações sociais satisfatórias e os outros dois apresentavam níveis de relacionamentos abaixo do esperado, por demarcarem uma história de vida difícil. De acordo com ela, o estudante Himeneu²² (13 anos) teve o início de sua escolarização marcado por grandes dificuldades de aprendizagem, decorrentes de um quadro de dislexia, devido à falta de óculos, fato que lhe trouxe entraves nos relacionamentos desde criança. Já com relação à estudante Nice (14 anos), a partir do segundo semestre de 2017, ela começou a manifestar comportamentos sintomáticos de grande desmotivação escolar, apresentando um quadro clínico depressivo e de automutilação – situação apresentada pouco depois de ter vivenciado várias decepções com amizades e conteúdos negativos a seu respeito (PALUDO, 2018). Na concepção da autora, baseada nos dados apurados por ela, “[...] a afirmação teórica de que o superdotado é desajustado, [sic] é, no mínimo, frágil” (PALUDO, 2018, p. 204).

Do ponto de vista da pesquisadora, a condição de assincronismo pode acontecer com pessoas superdotadas, mas não em sua maioria, assim como qualquer outra pessoa está sujeita a ela, independentemente da circunstância. A autora defende a ideia de que o ser humano possui constituição interacional, cuja identidade se constitui na inter-relação dos aspectos intra e intersíquicos. Sendo assim, no seu entendimento, “o assincronismo não pode ser imputado, *a priori*, à natureza da superdotação, mas como resultado da qualidade das interações disponibilizadas ao sujeito superdotado” (PALUDO, 2018, p. 238). Na perspectiva da autora, a condição comumente chamada assincronismo pode existir em indivíduos superdotados, todavia a causa dessa situação não pode ser condicionada, por hipótese e/ou dedução, à identidade superdotada.

De acordo com a pesquisadora, não é a propriedade “em si” do superdotado que causa a dessincronização, mas, sim, a ineficiência do contexto em responder e interagir com suas

²² Com a finalidade de preservar a identidade do estudante, a autora substituiu todos os nomes reais por nomes fictícios.

características e necessidades (PALUDO, 2018). Em seu entendimento, manifestações assíncronas estão sujeitas a acontecer. Assim: “Sujeitos identificados ou não com o perfil de AH/SD podem apresentar comportamentos e atitudes consideradas ‘desajustadas’, de acordo, por exemplo, com suas vivências” (PALUDO, 2018, p. 241). Na concepção da autora, fato assim acontece devido a uma situação de mão dupla, pois o desenvolvimento do sujeito é influenciado pelo ambiente, assim como as características dele também vão incitar respostas desse ambiente.

Já em um segundo momento, ao identificar as influências sociais na constituição da identidade do superdotado, Paludo (2018) percebeu que havia professores que reconheciam a facilidade que os/as estudantes na condição de AH/SD possuíam em fazer amizades. A professora da sala de recursos – SRAH/SD – relatou que o estudante Himeneu (13 anos) “[...] é um estudante muito educado, querido e respeitado por seus colegas [...] e que se mostra sempre disposto a contribuir e a participar de atividades em grupo” (PALUDO, 2018, p. 193).

Outra situação trazida pela autora diz respeito ao estudante Cláudio (14 anos), em que os/as professores/as da escola regular foram unânimes em apresentá-lo como “[...] um aluno com alto desempenho acadêmico, maduro, que se relaciona bem com os colegas e é respeitado pelos colegas” (PALUDO, 2018, p. 195). Com relação a Ícaro (14 anos), os/as professores/as o veem como um estudante “assertivo e atencioso” e assim entendem: “Ele apresenta um desempenho acima da turma, gosta de desafio e é consciente da importância do conhecimento” (PROF-E-7). Outra professora relatou: “Relaciona-se bem com o grupo, possui muitos amigos [...]” (PROF-E-8 *apud* PALUDO, 2018, p. 196).

De posse dos resultados encontrados, a autora compartilha com a ideia de que “[...] o assincronismo não tem razão de ser entendido como uma característica necessariamente presente no superdotado” (PALUDO, 2018, p. 244), pois, em seu entendimento, a evolução de uma pessoa acontece mediante a inter-relação dos seus aspectos intra e interpessoais envolvidos de seu ser. Assim, qualquer pessoa está sujeita a apresentar característica de assincronismo, não sendo, portanto, uma peculiaridade da pessoa na condição de AH/SD. Nessa perspectiva, os domínios cognitivos e afetivo-emocionais da pessoa considerada superdotada são interdependentes, cujas instâncias se constroem juntas; logo, não há como defender que um sobressairá ao outro, mas ambos se desenvolverão de maneiras correlatas (PALUDO, 2018).

Similarmente identificamos, na dissertação de mestrado de Doi (2018), intitulada: “Representações sociais de professores sobre alunos com Altas Habilidades: uma contribuição

da Psicologia Social Comunitária”, situações de divergências na fala dos/as professores/as no tocante à percepção que eles/as têm dos/as estudantes na condição de AH/SD. Nessa pesquisa, a autora objetivou saber quais as representações sociais que os/as professores/as de uma escola pública de Curitiba-PR têm sobre os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Nas entrevistas, ela obteve relatos de professores/as que veem os/as estudantes na condição de AH/SD com potencial intelectual extremamente alto e professores/as que os percebem manifestando pensamentos acelerados, com comportamentos agitados e indisciplinados. Relacionamos a seguir alguns desses relatos:

Eu penso que são alunos, indivíduos, pessoas que possuem habilidades em algumas áreas do conhecimento, acima da média, diferente dos alunos comuns. Que eles demonstram ter mais facilidade para o aprendizado e tem até um conhecimento anterior ao que eles estão que mostram nessa série e desenvolvem muito rápido (P1 – 22 anos de atuação como professor) (DOI, 2018, p. 65).

Às vezes esses alunos parecem hiperativos. Pois são muitos rápidos, não muito tranquilos, não se acomodam para fazer a situação de aprendizagem que a gente costuma ver no restante da sala (P15 – 25 anos de atuação como professor) (DOI, 2018, p. 66).

Na percepção da autora, devido à aceleração de pensamento apresentado por um grande número de estudantes na condição de AH/SD, alguns/algumas podem apresentar características comportamentais como inquietude e agitação. Entretanto, em seu entendimento, isso acontece quando as atividades propostas em sala de aula são repetitivas e não lhes despertam interesse.

Para confirmar essa situação, a pesquisadora menciona: “Alguns professores relataram que o aluno com AH/SD termina sua tarefa antes dos demais alunos e busca outras coisas para explorar [...]” (DOI, 2018, p. 66). Tais ocupações vão desde perambular pela sala, até fazer perguntas para o/a professor/a. Essa condição relatada pela pesquisadora instiga-nos ao seguinte questionamento: Será que, ao “buscar outras coisas para fazer”, esses/as estudantes não estariam procurando uma atividade em que pudessem investir suas pulsões? Dado que essa é uma característica apresentada por grande parte dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação.

Seguindo com o debate, trazemos a pesquisa de mestrado de Oliveira (2018) em que a pesquisadora buscou compreender como a formação de professores/as tem contribuído para a

identificação e atendimento dos/as estudantes na condição de AH/SD no ensino público municipal em escolas paulistas. Na sua dissertação intitulada “É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as Altas Habilidades/Superdotação”, ela entrevistou quatro professores/as que estavam à frente das ações afirmativas que trabalhavam com temáticas das AH/SD e no acompanhamento das escolas para a identificação e atendimento desses/as alunos/as. Ademais, entrevistou uma professora²³ de sala de aula e mãe de dois filhos com AH/SD.

Em sua pesquisa, Oliveira (2018) percebeu crenças presentes no imaginário de alguns/algumas professores/as sobre a concepção de estudantes na condição de AH/SD. Para determinados/as professores/as, a condição de estudante com AH/SD referia-se a alguém que se destacava em todas as disciplinas, pois “[...] o aluno com AH/SD era o aluno que sabia tudo, era bom em tudo, era o gênio [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 63). No entendimento da autora, os mitos atrelados à falta de informação favorecem para manter a invisibilidade do/a estudante na condição de AH/SD.

Por outro lado, Oliveira (2018) constatou que alguns/algumas professores/as, além de demonstrarem bastante interesse pelo assunto das AH/SD, quando recebe um/uma estudante com indícios de AH/SD eles/as o/a incentiva no desenvolvimento do potencial. Assim, acontecia com a professora de Felipe²⁴ que, enquanto trabalhava a lista de animais com as crianças, sem sair do tema, enriquecia as aulas do estudante que era curioso e gostava de saber sempre mais sobre o assunto que estava sendo ministrado. Ela, então, solicitava-lhe “[...] escolher um animal da lista, pesquisar sobre ele, estudar e apresentar para a sala” (OLIVEIRA, 2018, p. 77).

Na perspectiva da autora, ao fazer uso de tais estratégias, a professora estava ativando o potencial do estudante e, conseqüentemente, “[...] evitando que se perca no processo educativo ou que se desestímule, pois [...] ao adaptar a aula para um aluno é possível que todos aprendam mais e melhor” (OLIVEIRA, 2018, p. 77). Percebemos que, no entendimento das autoras (PALUDO, 2018; DOI, 2018; OLIVEIRA, 2018), quando o/a professor/a não percebe a necessidade de alargamento de saber que o/a estudante na condição de AH/SD demanda em áreas que apresenta interesse, tais situações inferem-se que ainda existem lacunas na formação desses profissionais.

²³ Sobre a percepção desta professora, falaremos também quando tratarmos da percepção dos pais com seus/suas filhos/as com AH/SD.

²⁴ Nome fictício dado ao estudante pela autora.

Fundamentados na teoria figuracional, coadunamos com a ideia de que o desenvolvimento social, psicológico, cultural do ser humano se constitui nas relações que ele estabelece com outros seres humanos. Portanto, os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação não ampliam/alargam seus conhecimentos de maneira solitária, reclusa, eles/as “[...] necessitam de apoio, incentivo e recursos, bem como estar inseridos em figurações com interesses comuns, pois eles/as se constituem a partir das relações com outros estudantes e entre si” (MACHADO, 2021, p. 116).

Nessa mesma direção, encontra-se o próprio fazer docente que vai se constituir a partir das inter-relações, das trocas que são estabelecidas com seus pares, pois “[...] a constituição do conhecimento é sempre um processo aberto” (KAUTSKY, 2021, p. 131) e, na escola, a formação continuada é uma das maneiras de se alargarem o conhecimento dos/as profissionais que estão envolvidos/as com o fazer docente. Almejamos assim como Kautsky (2021, p. 130), “[...] uma formação continuada que desperte nas/os professoras/es a percepção dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial como indivíduos que se *emocionam* com outros indivíduos em suas vivências dentro e fora da escola [...]” (grifo nosso).

De fato, a formação continuada não encontrará, sozinha, soluções para as questões que perpassam a inclusão escolar, entretanto ela pode contribuir para ampliar as bases teórico-metodológicas desses/as profissionais, levando-os/as a conhecer e refletir com relação as necessidades e potencialidades dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial e, no caso em questão, daqueles/as na condição de sujeitos com altas habilidades/superdotação (SANTOS, 2017; KAUTSKY, 2021; MACHADO, 2021).

Dando continuidade a essas reflexões, no próximo subitem trazemos estudos que abordam a percepção das famílias em relação a seus/suas filhos/as na condição de AH/SD.

3.2.2 Percepções das famílias de filhos/as na condição de altas habilidades/superdotação

Neste segundo subitem do segundo eixo da nossa pesquisa, nosso objetivo era o de encontrarmos produções que tratassem das percepções dos/as estudantes na condição de AH/SD e seus familiares. Porém, nas buscas realizadas nas plataformas Capes e BDTD, não localizamos pesquisas com os descritores e/ou expressões “altas habilidades superdotação, filhos, famílias, percepções”.

Por não termos encontrado trabalhos científicos que abordassem diretamente os termos que pesquisávamos, trabalhamos, neste subitem, com os descritores “altas habilidades superdotação, filhos, famílias”. Nas produções selecionadas, tentamos localizar proximidades com o segundo objetivo específico.

Dessa maneira, ao utilizarmos, nas plataformas BDTB e Capes, os descritores acima descritos, no período estipulado (2015 a 2021), encontramos um total de 12 produções, sendo cinco teses e sete dissertações. Depois de termos feito a triagem com a leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, de toda a produção, selecionamos quatro produções, três teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Nessas produções, objetivamos identificar a percepção das famílias em relação ao/à filho/a na condição de altas habilidades/superdotação.

Encontramos, nas leituras realizadas de teses e dissertações, diferentes percepções das famílias com relação ao/a filho/a na condição de AH/SD. Observamos depoimentos em que a família se sente orgulhosa, acha que é bom, gosta de saber acerca das habilidades apresentadas pelo/a filho/a e, em contrapartida, outras que entendem essa situação como ruim, maléfica, deixando-as preocupados/as.

Encontramos tais situações na pesquisa de doutorado de Sakaguti (2017), intitulada “As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação: a questão do assincronismo”, e na pesquisa de mestrado de Borba²⁵ (2015), que traz relatos semelhantes no que diz respeito à percepção dos pais sobre os/as seus/suas filhos/as na condição de AH/SD.

Ao ser questionada com relação aos sentimentos presentes na sua família acerca de seu filho ter sido identificado na condição de AH/SD, uma mãe dá a seguinte resposta a Borba: “É como uma dor a ser desenvolvida e um fardo com o qual tenho que aprender a lidar” (BORBA, 2015, p. 31). Já Sakaguti (2017) obtém a seguinte resposta de uma mãe, ao ser indagada se ela tinha alguma dificuldade em lidar com a condição de superdotado do seu filho:

A única coisa que me incomoda é o Diego²⁶, o jeito dele. Eu não sei, eu não consigo lidar com o Diego, por causa desse superdotado... Superdotado, para ele é muito ruim. Todo lugar que eu vou eles falam que ele é superdotado. Mas superdotado do quê? Porque ao invés de pegar o superdotado dele para o bem, às vezes ele pega para o mal [...] (INÊS, mãe de Diego *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 199).

²⁵ O título dessa pesquisa já foi referenciado no eixo sobre a conceitualização de AH/SD.

²⁶ Nome fictício dado ao estudante pela autora.

A pesquisadora Sakaguti entende que Inês vê a condição de superdotado do filho de modo desfavorável, que é ruim para ele, um incômodo. Situação assim, de acordo com a autora, pode trazer prejuízos para a vida da criança, pois, ao receber “[...] informações de pessoas significativas e concluir que é rejeitada e não valorizada, há grande possibilidade de bloquear seu próprio desenvolvimento e não usar seu potencial plenamente” (VIRGOLIM, 2007b *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 199).

Outros pais apresentaram preocupação com o futuro do/a filho/a, com as frustrações que ele/a possa vir a sofrer. Em outra entrevista, Sakaguti (2017, p. 200) percebe que a mãe demonstrou muita preocupação porque o filho vai mudar de escola e ela teme pela sua decepção: “[...] eu já conversei com ele. Filho, hoje você é o cara. Um dia você pode ser o amiguinho que não sabe [...]” (Letícia, mãe de Guilherme). Já na pesquisa de Borba, a situação que tem incomodado alguns pais é a falta de perspectiva vivenciada por eles dentro do país: “Vemos como uma preocupação, que gira em torno do futuro de nossos filhos. É uma frustração no que diz respeito ao que o nosso país apresenta a esses alunos” (BORBA, 2015, p. 31).

Outras famílias perceberam os/as filhos/as na condição de AH/SD da seguinte forma: “[...] eu não vejo ele como superdotado, ele é mais uma pessoa bem informada com a idade que tem, e talvez com os recursos que a gente disponibiliza sempre para ter essas informações” (Nisiana, mãe de Ariel *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 201). Outra mãe diz: “Eu encaro como normal. Meu marido não vê com altas habilidades ou superdotação” (BORBA, 2015, p. 44).

No entendimento de Sakaguti (2017), quando a própria família nega e/ou não percebe a condição de superdotação do/a filho/a, a própria criança forma uma autoimagem negativa, passando a se identificar como alguém incompetente e/ou inábil. Vemos, no relato, essa situação acontecer com o filho de uma mãe, que foi entrevistada por Sakaguti (2017): Nisiana percebe que o filho se cobra bastante e, quando não sabe alguma coisa que alguém lhe pergunta, “[...] ele se sente oprimido, chora e diz: Ah eu não sei [...]”. Momento em que ela diz a ele que “[...] não é pecado não saber” (Nisiana, mãe de Ariel *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 201).

Nessa circunstância, a mãe deixou transparecer que, para o filho, a condição de AH/SD é mais um peso, um fardo, e não lhe faz bem. Na concepção da autora, esse é um efeito negativo da rotulação, pois, dependendo do comportamento da família e da escola com

relação à criança e/ou ao adolescente, isso pode suscitar neles sentimentos de falta de confiança, perda da autoestima e uma autoimagem negativa.

Por outro lado, verificamos que existem pais que cobram dos/as filhos/as como se eles/as tivessem que ser bons/boas em tudo que fazem. Nesse sentido, Sakaguti (2017, p. 204) traz um relato de uma mãe que disse: “[...] outro dia, aqui no CMAE²⁷, ele podia ter sido brilhante na apresentação dele [...]”, porém, para ela, o filho foi pior que uma criança que não apresenta indícios de AH/SD. Na perspectiva da pesquisadora, em situações assim, a mãe cria alta expectativa com relação às habilidades que o filho, no entendimento dela, “precisa” apresentar: “[...] Por mais que a gente não queira cobrar, na mesma hora eu falo. Você tem que usar esta inteligência pra uma coisa útil, uma coisa boa” (Nisiana, mãe de Ariel *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 204).

A autora entende que essas crenças e expectativas criadas e vivenciadas pelos pais no que se refere à condição de AH/SD dos/as seus/suas filhos/as, quando internalizadas por estes/as, podem deixá-los/as se sentindo numa posição vulnerável, de subdesvalorização. “Este controle do ‘outro’ significativo, muitas vezes, é internalizado pelas crianças como uma ‘verdade’ e, quando elas têm que atribuir um valor a si mesmas, podem se subvalorizar” (PÉREZ, 2009, p. 308 *apud* SAKAGUTI, 2017, p. 205), visto que, no entendimento da autora, a percepção que esse “Outro”, no caso o pai ou a mãe, manifesta com relação ao potencial apresentado pelo/a filho/a tem um significado representativo para este/a.

Em contrapartida, nas entrevistas realizadas com os pais dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, as pesquisadoras Rech (2016), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, e Paludo²⁸ (2018) perceberam o comprometimento e o esforço apresentado pelos pais para estimularem o potencial apresentado por seus/suas filhos/as.

Em uma das perguntas do *checklist*, Rech (2016) quis saber se os pais estimulavam seus/suas filhos/as na condição de AH/SD além das tarefas escolares obrigatórias. A pesquisadora obteve as seguintes respostas: “Sim, bastante [...] Desde pequeno, eu comprava joguinho de memória, livro, filme [...]” (Relato da F7). Outra família respondeu: “[...] Ele pede livros de presente. Agora quer fazer uma assinatura pela internet para ler livros. Ele diz

²⁷ Centro Municipal de Atendimento Especializado.

²⁸ O título desta pesquisa já foi referenciado quando tratamos das percepções dos/as professores/as.

que há uma facilidade maior de ler dois livros ao mesmo tempo” [...] (Relato F8). Já a família F2 salientou: “Então, eu falo, mas eu não estimulo toda hora, assim o que mais estimulamos é o desenho, que ela gosta muito de desenhar, ela tem caderno de desenho [...]” (RECH, 2016, p. 224).

Desse modo, Rech (2016) entende que a família tem uma participação importante no processo de alargamento das habilidades das crianças e dos/as adolescentes. “São os pais da criança superdotada que melhor a conhecem e assim podem fornecer informações acerca do seu desenvolvimento” (MORENO; COSTA; GÁVEZ, 1997, p. 43 *apud* RECH, 2016, p. 34). Apreende-se, portanto, que geralmente é a família que participa das diversas etapas de construção das habilidades do/a seu/sua filho/a.

Identificamos também que há pais que apresentam expectativas mais positivas no que concerne à condição de AH/SD apresentada pelos/as filhos/as. Na entrevista realizada por Paludo (2018) com os pais da adolescente Dione (de 11 anos), ao interrogá-los sobre como eles se relacionavam com a facilidade apresentada pela filha em conseguir fazer muitas amizades, eles disseram que “[...] a filha sempre foi muito sensível e preocupada com as pessoas e ela sempre apresentou um perfil de liderança” (PALUDO, 2018, p. 207).

Eles ainda mencionaram que sempre procuraram criar os/as filhos/as com mais liberdade: “[...] nossos filhos são livres para perguntar o que quiserem”. A autora entende que a filha se identificou com o comportamento apresentado pelo pai, fato que a levou a se espelhar nele, pois, em um determinado momento, ela lhe disse ser “[...] igual ao pai em relação aos amigos” (PALUDO, 2018, p. 207).

Por meio dos relatos nas pesquisas acima elencadas, percebemos atitudes adotadas dentro da dinâmica familiar, as quais poderiam contribuir e propiciar condições para que seus/suas filhos/as pudessem expandir e alargar o conhecimento. Observamos isso no caso dos livros comprados pelos pais, da assinatura da internet feita por eles, como também no relato da estudante Dione que apresentava facilidade em lidar com as pessoas devido à educação e orientação recebida em casa. Esse engajamento da família pode apresentar-se como uma ferramenta potente para alavancar e impulsionar o desenvolvimento das habilidades dos/as seus filhos/as e, posteriormente, deles/as na condição de estudantes.

Observamos situações semelhantes nas conversas que tivemos com alguns pais participantes da nossa pesquisa. O incentivo à leitura acontecia corriqueiramente dentro do lar e se dava de maneira bem incipiente, conforme nos disse Hortência com relação à forma

como sua filha Yasmin aprendeu a ler. Esta mãe nos disse que quando sua filha era criança, o seu pai que é avô dela, sempre lia reportagens de jornais pra ela e a incentivava a leitura. “A primeira característica que ela apresentou foi à questão da leitura porque com 5 (cinco) anos ela já fazia leitura, já lia livros, livrinhos de história” (Fragmento de conversa virtual com Hortência, mãe adolescente Yasmin em 27/08/2021).

Pensando com Elias (1994), entendemos que os/as estudantes não vivem em um “vácuo social”, mas se constituem em meio às figurações que são *com e/ou por* eles estabelecidas. Isso nos remete à importância de considerarmos nesta pesquisa o convívio desses indivíduos em todas as figurações que são constituídas *com e/ou por* eles, uma vez que a visão de altas habilidades/superdotação não deve ficar cerceada a uma visão de estudantes desvinculados de suas vivências e experiências. O indivíduo constitui-se como pessoa por meio de sua inserção nas mais diferentes figurações – familiares, sociais e culturais – ficando sujeito a estímulos provenientes delas.

Trazemos, no próximo eixo, a percepção das próprias crianças e dos adolescentes sobre suas vivências como sujeitos na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar.

3.2.3 Percepções das crianças e dos adolescentes na condição de altas habilidades/superdotação

Neste terceiro subitem do segundo eixo, o nosso objetivo era entender as percepções das crianças e adolescentes como estudantes na condição de AH/SD. Porém, nas buscas realizadas nas plataformas Capes e BDTD, não conseguimos localizar pesquisas com os descritores e/ou expressões: “altas habilidades/superdotação, estudantes, percepções”; “altas habilidades/superdotação, estudantes, sensações”; “altas habilidades/superdotação, estudantes, sentimentos”.

Diante das dificuldades que deparamos, pois não encontramos produções científicas que abordassem diretamente a nossa proposta de trabalho, nesse subitem utilizamos os descritores “altas habilidades/superdotação, estudantes”.

Na busca que realizamos nas plataformas BDTD e Capes, com os descritores supracitados, encontramos um total de 58 produções, sendo 10 teses e 48 dissertações. Porém, depois de termos lido os títulos e resumos, observamos que muitas pesquisas não tratavam especificamente de estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, mas diziam

respeito à Educação Inclusiva como um todo e, em algumas situações, apenas fazia menção a esses termos e/ou versavam sobre diferentes tipos de habilidades.

Outro fato que priorizamos nas pesquisas foi trazer para este debate as produções que tivessem realizado entrevistas (abertas e/ou semiestruturadas) com os/as estudantes na condição de AH/SD, pois o nosso intuito é saber mais detalhes sobre suas vivências e percepções. Todavia, percebemos que algumas pesquisas haviam utilizado questionários com perguntas fechadas, por isso não as utilizamos nesta pesquisa. A fim de obtermos dados que nos auxiliassem nas discussões, optamos por utilizar as pesquisas que realizaram entrevistas abertas e/ou semiestruturadas com os/as estudantes na condição de AH/SD. Assim, neste subitem, trabalhamos com quatro produções científicas: duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado.

Começamos as discussões com a pesquisa de doutorado realizada por Paludo²⁹ (2018) que procurou saber sobre a constituição da identidade da criança e do adolescente com indícios de superdotação, como ele se percebe e é percebido. A autora buscou entender a *identidade superdotada*, nome referendado por ela sobre os estudantes na condição de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Participaram de sua pesquisa 23 estudantes com idade entre 10 e 14 anos, do gênero tanto feminino quanto masculino, que tinham o diagnóstico de indícios de altas habilidades/superdotação. No decurso do processo, para a segunda etapa da pesquisa, entre os 23 adolescentes, ela selecionou oito para fazer entrevistas semiestruturadas. A autora considerou como critério de seleção o tempo em que o/a adolescente estava na escola regular, pois, em seu entendimento, isso facilitaria melhor percepção dos/as professores/as sobre os/as estudantes devido ao período de convivência com eles/as. Além disso, a pesquisadora buscou observar a relação dos/as estudantes com seus pares. A fim de preservar a identidade dos/as participantes, a autora usou nomes fictícios com base na mitologia grega, pois, segundo ela, essa é uma temática que tem despertado interesse nas crianças e nos adolescentes na condição de AH/SD.

Paludo (2018) partiu do pressuposto de que as pessoas que estão na condição de AH/SD são percebidas, no imaginário social, como sendo muito inteligentes e os conhecimentos cognitivos são mais valorizados. No entanto, a autora entende que, quando isso acontece, os aspectos afetivo-emocionais ficam à margem, sendo, portanto, negligenciados.

²⁹ Por termos trabalhado com professores, famílias e estudantes, utilizamos dados desta pesquisa também em outros subitens.

Paludo (2018) entende que a investigação dos aspectos emocionais dos/as estudantes na condição de AH/SD traz muitas discrepâncias entre os/as estudiosos/as do assunto. Em sua pesquisa, a pesquisadora encontrou, por um lado, autores/as que defendem a ideia de que a pessoa na condição de superdotada apresenta um bom ajustamento socioemocional (TERMAN, 1926; 1954; no prelo, 2007c *apud* PALUDO, 2018) e, por outro, autores/as que compartilham a ideia de que as pessoas nessas condições são emocionalmente vulneráveis (HOLLINGWORTH, 1942a; 1942b; TERRASSIER 1985 *apud* PALUDO, 2018). A autora recorre a Serra (2008), pois este autor acredita que tal dissonância acontece devido à carência de investigação nessa área (SERRA, 2008 *apud* PALUDO, 2018).

A pesquisadora refere-se a esse descaso para com o emocional como herança de um pensamento positivista que colocou o estudo das emoções em um segundo plano, em detrimento dos aspectos cognitivos e acadêmicos. Esse fato fora constatado por ela, ao fazer busca na base de dados *American Psychological Association* (PsycINFO) em que encontrou cinco vezes mais pesquisas empíricas sobre inteligência se comparadas às das emoções do sujeito na condição de AH/SD. Paludo (2018) acredita que situação como essa acaba deixando lacunas, ao tentar compreender quem é a pessoa na condição de superdotada.

Na percepção da autora, quando a literatura infunde esse discurso determinista caracterizando o sujeito na condição de superdotado como assincrônico, além de atribuir um desequilíbrio em seus aspectos de caráter superdotado, ela direciona-o para um comportamento puramente observável. Em sua perspectiva, não existe sobreposição de que “[...] o aspecto cognitivo do superdotado é mais desenvolvido que o emocional; mas, sim, que caminham juntos” (PALUDO, 2018, p. 21). A autora assim entende:

O fenômeno deve ser analisado mediante uma perspectiva interacional, contextual, na qual se acredita que as manifestações estão sob influência histórica e social, da inter-relação das características individuais do sujeito superdotado com o meio no qual se está inserido (PALUDO, 2018, p. 18).

Essa posição defendida por Paludo (2018) pode ser considerada relevante quando nos propomos a estudar e compreender o ser humano, um ser tão complexo. Embasados em Elias (1993; 1994), apreendemos que a sociedade e o indivíduo são indissociáveis. Nos pressupostos eliasianos, qualquer teoria que concorde em separar “indivíduo” e “sociedade” está predeterminada a ficar aquém do seu ofício. Por isso a nossa proposta de pesquisa em buscarmos entender acerca das vivências dos/as adolescentes na condição de AH/SD em suas relações familiares e escolares.

Elias (1994) faz críticas às teorias que dividem o ser humano em diferentes áreas de controle, visto que o ser humano deva ser estudado na sua totalidade, e não dividido em compartimentos. Em sua concepção as estruturas da psique, da sociedade e da história humana “[...] são indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto” (ELIAS, 1994, p. 38), e, se as separamos, não as compreendemos. Nessa configuração indivíduo e sociedade, são entendidos como fazendo parte de um mesmo processo, sendo confluentes e inseparáveis (ELIAS, 1994).

Buscando compreender a percepção que os/as estudantes na condição de AH/SD têm de si mesmos, como também entender o ponto de vista dos seus pares com relação aos colegas que se apresentam nesta condição, Paludo (2018) conversou com três adolescentes são eles/as: Dione (11 anos), Ícaro (14 anos) e Nice (14 anos). Na conversa com a estudante Dione (11 anos), “ela rapidamente se apresenta como uma menina com altas habilidades” (PALUDO, 2018, p. 166). Para a autora, ela o faz de modo natural, sem apresentar prepotência, porém não consegue esconder a satisfação ao falar desse atributo. Parece ser uma condição que a deixa muito satisfeita: “Eu acho bom ser superdotada. Meus amigos sempre falam que sou inteligente e gosto muito. Eu gosto de ser inteligente [...]”. E, logo em seguida, ela complementa que a única coisa ruim de ser superdotada “[...] é a cobrança da minha mãe [...]”. Na sua percepção, pelo fato de ela apresentar essa característica, a sua mãe acaba cobrando dela mais. Ela também se percebe diferente dos demais colegas: “Eu gosto de ser diferente. Estudar, para mim, é uma das melhores coisas e pode levar a gente a muitos lugares. Meus amigos não acreditam nisso”. A autora constatou que esta adolescente “[...] possui uma autopercepção positiva, atestada e corroborada pelos diferentes instrumentos utilizados” (PALUDO, 2018, p. 168).

Com relação ao estudante Ícaro (14 anos), a pesquisadora mencionou: “Ele é avaliado pelos colegas de classe como o melhor aluno” (PALUDO, 2018, p. 168) e ainda que ele tem muitos amigos. Situação que, no seu entendimento, está na direção contrária aos estereótipos que é frequentemente atribuído aos estudantes na condição de AH/SD. Ele “[...] se reconhece como alguém muito sociável, inteligente, bom amigo, mas muito nervoso” (PALUDO, 2018, p. 169). Diz sentir-se diferente com relação às pessoas da sua idade, pois se vê como “[...] um pouco mais à frente, eles não têm maturidade, são infantis; sou mais maduro que os outros”. Na percepção da autora, assim como fora observado em Dione (11 anos), Ícaro (14 anos) também apresentou uma “[...] autoimagem positiva, mostrando-se satisfeito com o que observa em si mesmo” (PALUDO, 2018, p. 169).

Contudo, diferentemente desse cenário, a estudante Nice (14 anos) “se descreve como inteligente e irresponsável, pois, de acordo com a pesquisadora, ela tem faltado à escola e não tem feito às tarefas, uma vez que [...] não acha importante fazê-las” (PALUDO, 2018, p. 169). A autora relatou que, quando ela conheceu Nice no início de 2016, esta se relacionava bem com todos do grupo, mostrava-se feliz, situação confirmada também pela equipe pedagógica da escola. Todavia, no fim desse ano (2016), “Nice passou a demonstrar comportamentos de isolamento e uma profunda desmotivação”. Neste momento, “[...] ela se intitula como diferente e ignorada”. A pesquisadora relacionou essa condição ao fato de que a adolescente “[...] tem passado por uma mudança de identidade de gênero, o que é fortemente negado pela família” (PALUDO, 2018, p. 169). Nas conversas com esses/as três estudantes, a autora constatou que eles/as “[...] se autopercebem como diferentes”. Em sua concepção, tal condição procede da situação observada por Rimm (2002): os sujeitos na condição de superdotados “[...] tendem a exteriorizar sentimentos de diferença em relação aos seus pares” (RIMM, 2002 *apud* PALUDO, 2018, p. 172).

Encontramos situação similar na pesquisa de Borba (2015), ao entrevistar a estudante Josiane, que já estava no curso superior e ainda não havia recebido o diagnóstico com indicação de altas habilidades. Porém, durante toda a sua vida escolar, ela disse ter-se sentido diferente dos colegas, pois sempre ficava com a mente “viajando no mundo da lua”. E ainda expôs: “Sempre me senti diferente, até hoje me sinto”. Só queria entender” (BORBA, 2015, p. 35). A estudante relatou à pesquisadora situações frustrantes que lhe aconteceram tanto na escola quanto na família, quando era criança e adolescente. De acordo com ela, suas decepções nesses locais tiveram início bem cedo, e, quando entrou na escolinha infantil, já sabia ler e não gostava de soletrar, porém a professora queria que ela fizesse como as demais crianças, que soletrasse as letras e/ou as sílabas em vez de ler a palavra inteira. Ela não acatou as regras da professora e, por não fazer como esta queria, mencionou ter sido castigada.

Outros desapontamentos ocorreram-lhe na família. A jovem contou à pesquisadora que, quando estava na quinta série, ela montou um monólogo para uma apresentação na escola e, logo depois da apresentação, ela foi convidada pelo professor para participar do grupo de teatro da escola, porém a sua mãe não deixou que ela frequentasse o grupo. No ano seguinte, quando cursava a sexta série, ela foi convidada para fazer balé, e novamente sua mãe não consentiu. Diante das negativas apresentadas pela mãe, ela começou a se sentir desestimulada e acabou evadindo-se da escola. Com isso, só retornou no ano seguinte, e propôs-se a se comportar de modo diferente, como “[...] uma aluna boa o suficiente para tirar

notas aproveitáveis nas matérias chatas, mas gabaritando as que gostava de verdade” (ESTUDANTE Josiane *apud* BORBA, 2015, p. 33).

Tais circunstâncias nos levam a crer que muito provavelmente a percepção que um indivíduo faz de si mesmo terá uma relação direta com as experiências a que é exposto nas diversas figurações que estabelece ao longo de sua existência. Nos pressupostos eliasianos, a existência de uma pessoa é inseparável de sua existência como ser social. Não adquirimos conhecimento do zero nem de maneira individual, mas o concebemos por meio do processo da aprendizagem que ocorre no encontro com outro ser humano (ELIAS, 1994). Percebemos, no relato da estudante Josiane, que ela foi podada pela própria família a participar de atividades de seu interesse, circunstância que lhe foi imposta e teve influências negativas em sua condição de estudante.

A fim de melhorar a percepção que a criança e o/a adolescente adquirem com relação à imagem deles/as perante os outros, Paludo (2018) defendeu a ideia de que seria interessante que o sujeito tivesse sempre acesso a conteúdos positivos sobre sua pessoa, pois tal situação poderia levá-lo a construir uma autopercepção positiva, pois,

[...] embora a identidade tenha características individuais e aparentemente se apresente como sendo algo estável, [...] tais elementos são mutáveis, podendo sofrer alterações derivadas da influência de inúmeras situações às quais o indivíduo for submetido é, portanto, na [...] interação com o outro que a pessoa se constitui (PALUDO, 2018, p. 172).

Desse modo, de maneira análoga, assumimos, nesta pesquisa, o cuidado recomendado por Elias (1993): o de não tomarmos o indivíduo isolado em si mesmo, fora das inter-relações sociais, mas como um sujeito que faz parte e se constitui nas teias relacionais, pois, no curso do processo histórico, social, cultural, o que muda “[...] são as relações mútuas, as configurações de pessoas e a modelação que o indivíduo sofre através delas” (ELIAS, 1993, p. 231), no movimento que é contínuo e acontece de maneira permanente.

Dando prosseguimento ao estudo, neste subitem trazemos para o debate as outras duas pesquisas que encontramos nos sites de busca e realizaram entrevistas abertas e/ou semiestruturadas com os/as estudantes na condição de AH/SD. Uma foi realizada com crianças na faixa etária de 5 a 10 anos e a outra com estudantes do ensino superior. Apesar desses públicos não serem o foco desta pesquisa, acreditamos ser pertinente trazê-las para o diálogo.

Iniciamos com a pesquisa de doutorado de Piske (2018), intitulada “Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner”. Na concepção dessa autora, por agregar simultaneamente afetividade e cognição, a criatividade é um dos principais artefatos no trabalho com estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, visto que, em seu entendimento, a falta da criatividade no ensino pode ocasionar “[...] descontentamento e insatisfação, principalmente dos alunos superdotados” (PISKE, 2018, p. 24).

Na pesquisa empírica, a autora objetivou buscar quais são os sentidos e os significados que os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, suas famílias e seus/as professores/as da educação básica apresentam em relação à criatividade. Para responder a esta questão, a pesquisadora entrevistou estudantes que frequentavam tanto a sala de aula comum quanto a sala de recursos multifuncionais.

A pesquisadora comunga com a ideia de que todos/as os/as participantes da pesquisa percebem os benefícios que o atendimento educacional especializado traz às crianças na condição de AH/SD. Ela entende assim: “Este trabalho além de proporcionar sentimentos de contentamento leva as crianças superdotadas a desenvolver as suas altas habilidades e criatividade de forma eficiente” (PISKE, 2018, p. 177).

Contudo, Piske (2018) adverte que há um descompasso entre o trabalho realizado com essas crianças na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais. Essa situação foi identificada por ela nas entrevistas realizadas com as crianças. Estas lhe disseram que, em determinados momentos, se sentiam frustradas na sala de aula comum, isso acontecia quando se percebiam com o potencial criador limitado. As crianças disseram à pesquisadora o motivo pelo qual não gostavam das aulas na sala de aula comum: “Não gosto das aulas, já sei o que a professora ensina” (Aluno Fred, 9 anos); “[...] mas eu não gosto do meu dia a dia nas aulas, sem criatividade” (Aluna Laís, 6 anos); “Me sinto desmotivada nas aulas, nada novo” (Aluna Tania, 9 anos) (PISKE, 2018, p. 169).

Por meio desses relatos, entendemos que as crianças se mostraram insatisfeitas com a vivência escolar no que se refere à sala de aula comum. Podemos inferir que, nesses casos, o “desejo/demanda de saber e de aprendizagem” dessas crianças dentro dessa dinâmica escolar, possivelmente não estava sendo contemplado, uma vez que a criança “já sabe o que a professora ensina”.

Por outro lado, percebemos que, ao participarem das salas de recursos multifuncionais, a percepção e os sentimentos dos/as estudantes são bem diferentes daqueles apresentados nas salas de aula comum, pois, nas salas de recursos, encontravam meios para utilizar a criatividade. Nas entrevistas realizadas por Piske (2018), as crianças manifestaram bons sentimentos, o que nos leva a inferir que elas se sentiam satisfeitas com suas condições/vivências naquele local. Selecionamos aqui algumas falas: “Bem. Eu gosto daqui. A gente faz visitas também em outros lugares, a gente foi no museu do olho” (Aluna Elis, 5 anos). Já o aluno Fred (9 anos) disse gostar porque “[...] há jogos e dobraduras”. De acordo com o aluno Gustavo (10 anos): “O atendimento é bom, divertido, criativo com atividades legais, há jogos educativos e divertidos ao mesmo tempo”. O estudante José (9 anos) revelou: “São muito boas as atividades porque a gente aprende coisas novas”. Tânia (9 anos) prefere a sala de recursos à sala de aula regular: “São muito legais porque eu prefiro vir mais aqui do que na escola. Aqui tem criatividade e isso é importante para eu aprender mais [...]” (PISKE, 2018, p. 174).

Nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes na condição de AH/SD, percebemos, nas falas de alguns/algumas, que, depois que eles/elas entraram para o ensino médio, a vida acadêmica deles/as tem passado por mudanças significativas, principalmente no tocante às oportunidades que têm encontrado para alargar o conhecimento. Embora, de maneira mais contida, conforme veremos mais adiante neste texto, eles/elas têm vivido tais experiências também dentro da sala de aula comum. Todavia, com relação às salas de recursos multifuncionais, os/as estudantes falaram-nos das oportunidades que lhes foram e estão sendo facultadas depois que eles/as conheceram os/as professores/as especialistas. Com o auxílio destes/as, eles/as participaram de vários projetos. Com mais detalhes, falaremos sobre esses projetos mais adiante no capítulo de dados.

Por último, neste subitem, trazemos a pesquisa de mestrado realizada por Titon (2019) intitulada “Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos”. A autora buscou entender como as necessidades educacionais dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação são identificadas e atendidas durante a trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior. Para isso, ela entrevistou 15 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na faixa etária entre 18 e 23 anos, matriculados/as em diferentes cursos superiores.

Referenciamos alguns trechos das falas dos/as estudantes na condição de AH/SD entrevistados/as pela autora, que quis saber como eles/as faziam para expandir/aprofundar o

conhecimento além daquilo que era explicado e abordado pelo/a professor/a durante as aulas: O estudante Ronaldo³⁰ disse que “costumava aprofundar conhecimentos específicos por meio de projetos pessoais”. Já Uriel mencionou que “lia artigos científicos e aprendia técnicas no laboratório, além de ler muitos livros e tentar discutir com outras pessoas e escrever as ideias fora do ambiente das disciplinas”. De acordo com Mariê: “Os assuntos abordados em sala nem sempre são feitos de forma profunda, sobre os que me interesse procuro me informar mais” (TITON, 2019, p. 169).

Henry buscava outros conhecimentos além da sala de aula, ele participava da iniciação científica e disse: “[...] desejo possuir conhecimento além da grade básica do curso, desejo compreender mais do que é passado nas aulas do curso” (ESTUDANTE Henry *apud* TITON, 2019, p. 170), e, de acordo com a pesquisadora, quando o estudante sente necessidade, ele busca esse conhecimento. Na concepção de Titon (2019), o desejo manifestado pelos/as estudantes que ela entrevistou de ir além daquilo que é explicado e abordado pelo/a professor/a durante as aulas está relacionado a duas questões: a primeira refere-se ao “[...] desejo em aprofundar nos estudos [...]”; e a segunda “diz respeito à necessidade de aprofundamento para superar a superficialidade na abordagem dos conteúdos” (TITON, 2019, p. 170).

Com base nas análises das categorias elencadas por ela, a autora concluiu que alguns atributos encontrados no grupo pesquisado, tais como curiosidade intelectual, velocidade de processamento mental, autonomia de aprendizagem, gosto por atividades desafiadoras e manifestação do potencial criativo, são características dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Embora não apresentasse relações diretas e aproximações com a nossa proposta de estudo, trazer essas produções para dialogarem com a nossa pesquisa proporcionou-nos alargar o nosso conhecimento acerca da constituição e percepção dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Em nossa pesquisa de campo, nas conversas que desenvolvemos com os/as estudantes e com seus pais, eles/as teceram, em alguns momentos, comentários de como faziam/fazem para adquirir e expandir o conhecimento além dos conteúdos escolares.

Em uma das conversas, Hortência, mãe da estudante Yasmin, relatou-nos a estratégia que a filha utilizava para aprofundar o conhecimento quando o tema lhe despertava interesse.

³⁰ Todos os nomes dados aos estudantes pela autora são fictícios.

De acordo com Hortência, sua filha Yasmin começou a ler bem cedo, aos 5 anos, quando estava com 8 anos, gostava de ler histórias da “Turma da Mônica Jovem”. Quando ela terminava de ler um volume e o próximo ainda não se encontrava disponível para venda no mercado, ela mandava e-mail para a editora, solicitando os outros volumes que ainda não havia lido. Usando dessa estratégia, em pouco tempo ela conseguiu ler toda a coleção. Essa circunstância possibilitou à estudante fazer o investimento pulsional em atividade que lhe dava prazer e com isso supria as demandas de desejo de saber e de aprendizagem. No capítulo de dados desta pesquisa, abordaremos outras situações às quais os/as estudantes, na condição de AH/SD, falam a respeito de como faziam/fazem para alargar o conhecimento nas áreas que apresentam interesse.

Em face do exposto das interlocuções que propusemos tecer nesta tese, devido à complexidade do tema desta pesquisa, entendemos que se faz imprescindível dialogarmos com outras áreas do saber. Neste estudo, escolhemos os teóricos Norbert Elias e Sigmund Freud para nos subsidiar no alargamento do nosso conhecimento. Assim, no próximo capítulo, os alinhavos ocorrerão com a apresentação mais explícita das elucubrações procedidas da sociologia figuracional/processual eliasiana e da psicanálise freudiana.

4 CERZINDO ALINHAVOS, ENTRELAÇANDO PONTOS, (DES)FAZENDO E (RE)FAZENDO NÓS COM OUTROS TEÓRICOS

Neste capítulo, a costura ocorrerá com um tecido ainda mais fino e precisará ser cerzido com pontos miúdos, para que o arremate fique mais exuberante, consistente e os pontos não se desfaçam. Desse modo, no intuito de deixar a nossa conversa ainda mais envolvente, trazemos para o nosso estudo contribuições de dois proeminentes teóricos, Norbert Elias e Sigmund Freud, estudiosos que se dedicaram com afinco à pesquisa em outros momentos históricos. As produções desses autores conduziram-nos a pistas, pegadas, rastros, para que alargássemos ainda mais nosso conhecimento e supríssemos dimensões específicas de nossas demandas/desejos de saber e de aprendizagem.

O diálogo entre a psicanálise e as ciências sociais, embora cause algumas incoerências, é fortalecido quando Sigmund Freud reconhece em alguns de seus trabalhos, como por exemplo, *“Psicologia das massas e análise do eu”*, que não há indivíduos dissociados da ordem social, pois a psicanálise não pode limitar-se a estudar o homem partindo apenas na sua individualidade (COSTA, F. 2018).

Conceitos como o de pulsão e de sublimação trabalhados tanto por Freud quanto por Elias têm-nos auxiliado nessa nossa empreitada, qual seja, *“Engendrar análises sobre as vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos”*. Com base no estudo das pulsões e da sublimação, esta, como mecanismo de defesa, Freud, ao examinar o destino das pulsões, procurou compreender como ocorre a formação da estrutura psicológica dos indivíduos, enquanto Elias buscou entender os mistérios das regulações sociais dos afetos e das pulsões durante a formação das sociedades europeias ao longo dos séculos (DELZESCAUX, 2016, *apud* COSTA, A. 2018).

Nos dois subitens seguintes, buscamos entender como os conceitos de pulsão e sublimação estão interligados tanto na obra de Freud quanto na de Elias. E posteriormente a isso trazemos outro subitem com a nossa produção específica do conceito altas habilidades/superdotação fundamentados nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação a psicanálise freudiana.

4.1 SUBLIMAÇÕES DAS PULSÕES EM FREUD

Pulsão e sublimação são dois termos bastante utilizados na teoria psicanalítica freudiana e estão diretamente relacionados, pois a sublimação é considerada por Freud como um dos destinos da pulsão. Por isso, neste texto, trabalharemos esses conceitos de maneira concomitante.

Quanto ao termo pulsão, Freud, em 1915, escreve o texto “*Os instintos e suas vicissitudes*”³¹, para tratar especificamente desse tema. Nele, o autor define a pulsão como

[...] um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (FREUD, 1915/1996, p. 127).

Trata-se de um processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz tender o organismo para uma direção. A pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo e/ou meta constitui-se em suspender o estado de tensão que domina a fonte pulsional. É no objeto, ou graças a ele, que a pulsão pode alcançar seu alvo (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

A sublimação foi utilizada por Freud para explicar as implicações da renúncia ao sexual e designar um dos destinos da pulsão. Graças à especialidade das pulsões sexuais com a capacidade para deslocar a sua meta, sem perder a sua intensidade, elas podem ser postas à disposição do trabalho cultural.

Embora Freud não tenha escrito nenhum texto específico que trata diretamente o conceito de sublimação, verificamos que ele o aborda no decorrer de sua extensa produção e o associa às pulsões. Conforme referendamos no início desta pesquisa, o estudo do conceito de sublimação na obra freudiana ocorre desde o Rascunho L enviado a Fliess em 1897 até o esboço de psicanálise, publicado em 1940, após a sua morte.

³¹ Gostaríamos de fazer uma ressalva ao termo instinto. No original em alemão, Freud utilizou *trieb*, que remete a impulso, diferente de *instinkt*, que remete a instinto (comportamento animal). Porém, na edição das obras completas de Freud para o inglês, o termo utilizado foi *instinct*, e não *trieb*, termo que se aproxima mais do conceito de pulsão e é utilizado em textos psicanalíticos em português. Contudo, a tradução de James Strachey para o inglês privilegiou o termo *instinct*, que utilizamos neste trabalho. Entretanto, seguiremos com o termo pulsão, como é recorrente no meio psicanalítico brasileiro e em traduções mais recentes direto do alemão para o português. O título do texto ficou assim: “Pulsões e destinos da pulsão”.

Inicialmente a sublimação vai ser caracterizada por Freud (1897) como a capacidade de trocar a meta sexual originária por outra, não sexual. Assim, temos como exemplo de sublimação certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa a um objetivo sexual, como a criação artística e intelectual, como também várias outras atividades a que uma determinada sociedade concede certa valoração. Porém, ao longo de sua obra, o conceito de sublimação passou por algumas modificações.

Em 1905, Freud define a sublimação como efeito da energia da pulsão sexual que se desvia de seu uso sexual para outras finalidades, à medida que essa energia é necessária para as realizações do sujeito. A sublimação seria o que resta ao sujeito ante a impossibilidade de encontrar um objeto que satisfaça sua pulsão.

Ainda neste texto, Freud chama a atenção para a existência da pulsão sexual presente desde a infância. As manifestações sexuais da infância têm uma importância tão significativa, que, segundo ele, se fizéssemos um estudo aprofundado delas, provavelmente nos desvendariam traços imprescindíveis da pulsão sexual, a maneira por que ela se compõe a partir de diferentes fontes e isso revelaria sua evolução. Em seu entendimento, a desatenção que os estudiosos tiveram, durante muito tempo, com o infantil levou a muitos equívocos e teve profundas consequências, pois, em nenhuma outra época de nossa existência, a capacidade de criação e reprodução assemelha-se à dos anos da infância.

A curiosidade vivenciada pelas crianças pequenas na fase dos porquês, na perspectiva freudiana, vem substituir aquela pergunta que elas desejam fazer, mas nunca fazem: “*De onde vêm os bebês?*”, pergunta que condensa o processo das pesquisas sexuais vivenciado pela maioria das crianças. A interferência da educação e a intensidade variável do instinto sexual combinam-se de muitas maneiras e determinam o comportamento e o interesse sexual das crianças.

Em 1908, no texto “*Escritores criativos e devaneios*”, Freud aponta, como elementos importantes da sublimação, a criação e a imaginação, descrevendo a sublimação como uma maneira de utilizar o pulsional no sentido de obter prazer. Quando isso acontece, o destino dado pelo sujeito a sua insatisfação pulsional é a sublimação. Nesse caso, o desejo sexual é transformado e proporciona prazer por meio de uma construção simbólica. A sublimação estaria ligada à satisfação de um desejo em outro contexto, por meio de outros objetos, produzida pelos sujeitos. No caso de uma obra imaginativa, por exemplo, Freud entende que ela não é essencialmente uma criação original do autor, ela está carregada de materiais que já foram apreciados e vivenciados por ele em outro momento.

O indivíduo que devaneia está encobrendo com cuidado suas fantasias dos demais, transformando seus devaneios em produções criativas em que, ao mover as próprias fantasias, obtém enorme prazer, pois se acende uma via de escape para liberar as tensões. Ainda em 1908, no texto *“Moral Sexual Civilizada e Doença Nervosa Moderna”*, Freud refere-se à sublimação como pertencente à ordem do sublime, privilegiado, a qual apenas uma pequena minoria consegue vivenciar. “O domínio do instinto pela sublimação, defletindo as forças pulsionais sexuais do seu objetivo sexual para fins culturais mais elevados, só pode ser efetuado por uma minoria” (FREUD, 1908/1996e, p. 178).

Assim como a energia da pulsão sexual se alterna de indivíduo para indivíduo, em relação ao processo sublimatório acontecerá o mesmo, ou seja, a quantidade de sublimação possível ocorrerá de forma diferenciada para cada sujeito. Enquanto sucede o desenvolvimento desse processo, Freud aponta: “[...] uma parte da excitação sexual fornecida pelo próprio corpo do indivíduo inibe-se por ser inútil à função reprodutora, sendo sublimada nos casos favoráveis” (FREUD, 1908/1996e, p. 175). Nessas situações, as forças utilizadas em atividades culturais são advindas da eliminação dos elementos pervertidos da excitação sexual, os quais são constantemente julgados e reproduzidos na matriz moral de nossa sociedade.

Uma grande parcela da população consegue direcionar certa quantidade das forças procedentes do impulso sexual para outros fins não sexuais. Para Freud (1910), isso acontece frequentemente na atividade profissional, em que o objetivo imediato é substituído por outro desprovido de caráter sexual. Assim, por exemplo, uma pessoa pode colocar-se a serviço da pesquisa com a mesma intensidade com que outra se dedicaria a seu amor. Ou seja, a capacidade para investigar supriria, da mesma forma, parte da necessidade que muitos têm de amar. Em seu entendimento, o instinto sexual, que é dotado de uma habilidade para sublimar, “[...] tem a capacidade de substituir seu objetivo imediato por outros desprovidos de caráter sexual e que possam ser mais altamente valorizados” (FREUD, 1910/1996f, p. 86), dentro de um processo cultural e social.

Em um trabalho escrito sobre Leonardo da Vinci em 1910, Freud menciona que a pulsão é sublimada desde o começo e, portanto, o recalçamento não afetaria a sublimação. Ou seja, a pulsão perverso-polimorfa - experimentação do prazer de múltiplas formas, em múltiplas zonas do corpo e com múltiplos objetos -, por meio da criação sublimatória, transformar-se-ia em outro objeto. Nesse texto, a discussão sobre o termo sublimação gira em torno da investigação sexual infantil e da pulsão de saber. “O instinto de ver e o de saber

foram os mais fortemente excitados pelas impressões mais remotas de sua infância [...]” (FREUD, 1910/1996f, p. 136). As habilidades de artista, pintor, escultor e pesquisador, desenvolvidas por Leonardo, estão diretamente relacionadas a um talento específico que foi reforçado ainda nos primeiros anos de sua vida, despertando nele o instinto escopofílico (FREUD, 1910).

Pintor considerado por muitos como um gênio dotado de muitas habilidades, cuja libido, ainda segundo Freud (1910), era, em grande parte, investida na busca pelo conhecimento. A elevada força instintual que Da Vinci possuía, possivelmente, era-lhe muito familiar desde a infância: “Cremos ser provável que um instinto como aquele, de força excessiva, já era ativo na primeira infância do indivíduo e que a sua supremacia foi estabelecida por impressões ocorridas na vida da criança” (FREUD, 1910/1996f, p. 85). Tal vigor pulsional foi reforçado por meio das forças sexuais instintivas, que, posteriormente, substituirão partes da vida sexual do sujeito.

Em 1914, no texto “*Sobre o narcisismo: uma introdução*”, Freud define a sublimação como um processo que concerne à libido de objeto e consiste no fato de que a pulsão se dirige para outro objetivo distante da satisfação sexual, sofrendo, portanto, um acentuado desvio. Ainda nesse texto, ele fala nas relações da sublimação com as instâncias ideais, permitindo-nos vincular a sublimação à saída do narcisismo³² e do ideal do ego³³. Num primeiro momento, o sujeito estaria capturado pelo objeto que o completa, em uma perspectiva narcisista e de ego ideal - que é a formação intrapsíquica entendida como um ideal narcísico de onipotência forjado a partir do modelo do narcisismo infantil -. Como saída a essa captura narcisista, o sujeito abrir-se-ia a outros objetos, à alteridade, buscando ideais que o transcendem (ideal do ego e/ou ideal do eu).

É possível pensar que sublimar as pulsões se relacionaria à constituição de novos objetos para as pulsões que estejam além do ego ideal e da captura narcisista. A sublimação teria relação com essa passagem do narcisismo à alteridade, cuja transformação do ego ideal em ideal do ego/eu é imprescindível para que a pulsão seja realizada por intermédio da relação do sujeito com a cultura.

³² Referência ao mito de Narciso é o amor pela imagem de si mesmo. A psicanálise trabalha com dois modelos de narcisismo (o primário e o secundário): enquanto no primário a criança investe toda a sua libido em si mesma, no secundário ocorre um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

³³ Expressão utilizada por Freud no quadro da sua segunda teoria do aparelho psíquico instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com os seus substitutos e com os ideais coletivos. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Nesse texto, Freud ainda ressalta a diferenciação entre a formação do ideal-de-eu e a sublimação das pulsões. Desse modo, um indivíduo que trocou seu narcisismo pela adoração de um ideal-de-eu elevado pode não ter necessariamente conseguido sublimar suas pulsões libidinais, e, assim, mesmo necessitando da sublimação para alcançar tal ideal, esta não pode ser forçada. A sublimação é um processo especial que ocorre independentemente da motivação do ideal-de-eu. Nos indivíduos neuróticos, na perspectiva freudiana, encontramos as grandes diferenças de tensão do desenvolvimento conseguido pelo seu ideal-de-eu e o nível possível de sublimação de suas pulsões libidinais primitivas.

Quanto à causa da neurose, ele aponta uma grande diferença entre a sublimação e a formação de ideal: neste, o nível das exigências do eu é elevado, conseqüentemente, favorecendo o recalque - operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão; naquela, ocorre uma saída para cumprir tais exigências envolvendo menos o recalque, ou seja, a sublimação pode funcionar para o sujeito como uma “via de escape”, sem que necessariamente mais recalque seja produzido.

O recalque manifesta-se a partir do eu, ou seja, a avaliação que o eu faz de si mesmo. As mesmas impressões, vivências, impulsos e moções de desejo que são tolerados por uma pessoa podem ser por outra repelidos com indignação. Essa condição é primordial para que ocorra o recalque. Assim, podemos “dizer que um sujeito erigiu em si um ideal, pelo qual mede seu eu atual, enquanto na outra pessoa esse ideal não se formou”. Nesse sentido, “[...] a condição para o recalque é essa formação de ideal por parte do eu” (FREUD, 1914/1996i, p. 112).

Portanto, na infância, o amor que um dia fora desfrutado pelo eu verdadeiro passa a ser direcionado a esse eu-ideal. “O narcisismo surge deslocado nesse novo eu que é ideal e que, como o eu infantil, se encontra agora de posse de toda a valiosa perfeição e completude” (FREUD, 1914/1996i, p. 112).

Na perspectiva freudiana, o ser humano é incapaz de abdicar da satisfação da libido, já tendo dela desfrutado. Porém, o indivíduo não conseguirá manter-se por muito tempo nessa mesma condição de desfrute, uma vez que a própria educação poderá repreendê-lo, como também sua capacidade interna poderá perturbá-lo. Portanto, ele buscará uma nova forma de recuperar essa satisfação, utilizando-se do ideal-de-eu. Nesse sentido, o autor adverte-nos: “O que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal” (FREUD, 1914/1996i, p. 112).

Com base nesses aspectos, Freud (1915), em “*Os instintos e suas vicissitudes*”, considera a sublimação como um destino mais evoluído e posterior ao recalçamento, no sentido de que é posterior à formação do ideal de ego, que, por sua vez, condiciona o recalçamento.

No texto “*Além do princípio de prazer*”, Freud (1920) percebe que a compulsão à repetição estava ancorada na oposição entre dois princípios – o de vida e o de morte – e reformulou sua teoria das pulsões. As pulsões de morte referem-se àquilo que está desligado no psiquismo, à desintegração, à mesmice, ao que não tem energia própria e age em silêncio, provocando um desinvestimento objetal e sendo, portanto, anterior à instalação do princípio de prazer, e as pulsões de vida relacionadas ao que está representado e funciona sob o domínio do princípio de prazer.

Freud amplia o conceito de sexualidade em vários aspectos ante a introdução de Eros como a classe pulsional que abarca o sexual. A sexualidade é o que se opõe à morte, ou seja, ela atua no sentido da vida, e não contra ela. A sublimação é uma forma de manifestação de Eros, portanto, de sexualidade, ainda que se realize por meio de outros objetos não diretamente sexuais. Assim, o conceito de sexualidade como também o de pulsão sexual “[...] teve, é verdade, de ser ampliado de modo a abranger muitas coisas que não podiam ser classificadas sob a função reprodutora” (FREUD, 1920/1996l, p. 62).

Desse modo, podemos entender que a sublimação é o destino da pulsão sexual que se realiza no campo da cultura e da alteridade, não deixando, por isso, de ser sexualidade. O desejo faz parte do que é sublimado, sendo, no entanto, realizado por meio de outros objetos que serão construídos. A sublimação consiste no destino que ocorre ao desejo que não pode ser satisfeito diretamente, criando novas possibilidades de satisfação, por intermédio de novos objetos no campo da cultura.

4. 2 SUBLIMAÇÃO DAS PULSÕES EM ELIAS

O termo pulsão é utilizado por Norbert Elias (1939 a 1989) em várias obras, entre as quais destacamos “*A sociedade de corte*” (1969/2001), “*O processo civilizador*”, volumes I (1939/2011) e II (1939/1993), e a “*Sociedade dos indivíduos*” (1987/1994). Elias se apropria desse conceito freudiano para mostrar como as energias pulsionais dos indivíduos constituíram o processo civilizacional. Um movimento retratado por ele como de longa duração, em que o controle dos impulsos resulta na pacificação das condutas individuais,

produzindo, portanto, sociedades mais pacificadas. Assim, Elias compreende: “As pulsões são convertidas em sentimentos de respeito e moralidade” (COSTA, F., 2018, p. 81) e são sublimadas conforme veremos em “*Mozart: Sociologia de um gênio*” (1995).

Nas obras *O processo civilizador I e II*, Elias retrata sua posição sobre o papel que a sociologia deve desempenhar como ciência que se interessa não apenas pelas estruturas das sociedades, senão pelas estruturas de personalidade dos indivíduos (COSTA, A., 2018). Por meio de estudos de situações da vida cotidiana, como modos de se comportar à mesa, uso de talheres, necessidades básicas de higiene, Elias vai construindo sua teoria dos processos. Os argumentos relativos à forma como os indivíduos assimilaram as regras de etiqueta explicam como cada regra nasceu e foi transmitida por meio das conexões entre as partes menores e maiores de um “todo”. Os processos de civilização resultam no controle da economia mental mediante a formação de mecanismos de autorregulação do comportamento pulsional e das emoções (COSTA, A. 2018; COSTA, F., 2018). Na concepção eliasiana, as pulsões são manifestações inconscientes e funcionam de maneira interdependente nos indivíduos. A esse respeito, Elias (2011) evidencia:

A maneira como hoje falamos em impulsos ou manifestações emocionais leva às vezes a supor que temos dentro de nós um feixe inteiro de motivações diferentes entre si. Referimo-nos a uma ‘pulsão de morte’ ou a um ‘impulso de autoafirmação’ como se fossem substâncias químicas diferentes. Isto não quer dizer que a observação dessas diferentes pulsões no indivíduo não possa ser extremamente frutífera e instrutiva. Mas as categorias pelas quais essas observações são classificadas permanecem impotentes diante de seus objetos vivos, se não conseguirem expressar a unidade e a totalidade da vida instintiva e a ligação de cada tendência pulsional particular com essa totalidade. Consequentemente, a agressividade [...] não é uma espécie separada de pulsão. No máximo só poderemos falar em ‘pulsão agressiva’ se permanecermos conscientes de que ela se refere a uma função pulsional particular dentro da totalidade de um organismo, e de que mudanças nessa função indicam mudanças na estrutura da personalidade como um todo (ELIAS, 2011, p. 182, grifo do autor).

A mudança na formação da personalidade é um dos eixos da análise de Elias sobre a sociedade, retratando o contexto histórico que determinou a passagem entre a sociedade medieval e a moderna. Nesse contexto, as pulsões de agressividade e de morte são gradativamente substituídas por uma forma mais contida de se relacionar. Os sentimentos de prazer são substituídos pela constante supressão dos desejos (COSTA, F., 2018).

O controle mais complexo e estável passou a ser automático no indivíduo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, ainda que desejasse, e o domínio das pulsões vai sendo instituído e subjetivado nas inter-relações sociais. Ocorre, portanto, uma total reorganização do tecido social. Com a formação do monopólio de forças, são criados

ambientes sociais pacificados que se veem livres de ações violentas, de maneira que há “uma mudança ‘civilizadora’ do comportamento” (ELIAS, 1993, p. 198). As condutas dos indivíduos passam a ser transformadas, reprimidas, e os sentimentos e as emoções espontâneas são submetidas a um rigoroso e contínuo controle.

Todavia, com a instalação da rigidez, a vida torna-se menos arriscada, mas também menos emocional, aprazível, principalmente no que se refere à satisfação direta do prazer, o qual passa a acontecer por meio de outras maneiras: na leitura, nos sonhos, na arte. As pulsões são contidas, e a luta do indivíduo torna-se interna. O duelo passa a ser com ele mesmo, pois, nesse novo processo cultural, as pulsões não se dissipam, elas permanecem presentes nos seres humanos, de maneira que “[...] parte das tensões e paixões que antes eram liberadas diretamente na luta de um homem com outro terá agora de ser elaborada no interior do ser humano” (ELIAS, 1993, p. 203). O intuito foi tentar barrar os impulsos dos instintos animais que o ser humano possui, de forma a controlá-los para viver em sociedade.

São-lhes impostas barreiras que dificultam o relacionamento livre com os outros homens, ocasionando a formação de um superego³⁴. Este, por sua vez, vai esforçar-se para controlar, transformar ou suprimir as emoções, em conformidade com o que demandam as estruturas sociais. “O autocontrole surge como imputações da vida do *monde*, da etiqueta e do cerimonial, como elemento a canalizar as pulsões de violência e reprodução de todas as camadas, seja as diferentes formas de nobreza até a família real (COSTA, F., 2018, p. 55-56).

Do ponto de vista eliasiano, cada aspecto isolado da vida de um indivíduo só é compreendido no movimento social que é *perene*. Portanto, o controle e as restrições às pulsões nunca estão ausentes entre as pessoas, porém assumem formas e graus diferentes, dependendo das figurações e circunstâncias. “Hábitos e comportamentos, que buscavam o controle das pulsões, das expressões afetivas e corporais, serviam para estabelecer diferenciações sociais, a aristocracia e a burguesia (COSTA, A., 2018, p. 146).

A sociologia do processo mostra que as estruturas psicológicas individuais passam por uma série de mudanças que estão diretamente relacionadas às atitudes sociais estabelecidas desde a Idade Média. O comportamento individual tende a ser moldado de acordo com padrões comportamentais, promovendo gradativamente a sublimação dos instintos relacionados à violência física, à sexualidade e ao funcionamento corporal, criando

³⁴ Uma das instâncias da personalidade descrita por Freud na sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

distanciamento entre os diferentes grupos sociais (COSTA, A., 2018). No que concerne a essa questão, Elias (1994) ressalta:

Qualquer avanço de civilização, não importa onde ou em que nível de desenvolvimento humano se dê, representa, para os seres humanos em suas relações uns com os outros, uma tentativa de pacificar os impulsos animais indomados que forma parte de seus dotes naturais, através de impulsos compensatórios gerados socialmente, ou então, de sublimá-los e transformá-los culturalmente (ELIAS, 1994, p. 55).

Na obra “*A sociedade de corte*” (2001), Elias evidencia que, no processo de civilização, ocorre, na corte, mudança no controle das pulsões e a cortesia se vai alocando aos poucos. O estabelecimento do poder absoluto do príncipe, que é ao mesmo tempo o resultado e o princípio do novo equilíbrio social, ocorre rodeado de eventos importantes e foi definido por Elias como parte significativa do processo civilizatório. No Ocidente, do século 12 ao 18, a receptividade e o comportamento alteraram-se radicalmente devido a dois fatos principais: “[...] a monopolização pelo Estado da violência que obriga o controle das pulsões e assim pacifica o espaço social; e o estreitamento das relações interindividuais que implica necessariamente um controle mais severo das emoções e dos afetos” (CHARTIER, 2001b, p. 19).

Com a dinâmica das dependências da teia da vida humana, as pulsões e o comportamento dos indivíduos assumiam uma configuração diferente, pois as condutas foram modificando-se. À medida que as pessoas passavam a depender umas das outras, a teia de ações se organizava de maneira mais rigorosa e precisa, pois cada ação individual deveria satisfazer a uma ação social. Em vista disso, temos como maior lição que a sociedade da corte de Luís XIV consegue nos passar diz respeito a exatamente como as energias pulsionais foram sendo governadas pela estrutura social. “As pulsões assumem posição importante: é a partir delas que a análise da personalidade vai se tornando possível, e essa análise da mentalidade vai sendo automaticamente conectada à sociedade” (COSTA, F. 2018, p. 48).

Em seus estudos, Elias (1993, 1994, 2001, 2011) buscou compreender como o lado animalesco do homem foi sendo recalçado, domado, domesticado e, por vezes, reprimido. Tal evolução aconteceu gradativamente ao longo de um processo histórico, perpassando alguns séculos do 14 ao 18. Paulatinamente, por um percurso longitudinal, a brutalidade do homem europeu foi sendo substituída pelo refinamento, pela compostura. Surgiu um novo homem

pautado pela etiqueta, pela cortesia, pelos bons modos, pela esportividade, ocorrendo mudanças no trato consigo mesmo e com os outros.

Nesse sentido, quanto mais civilizada for uma sociedade, maior será o controle que o indivíduo exerce sobre si mesmo, sobre seus instintos e suas pulsões, pois a brutalidade do instinto é dominada pela cultura, pelo autocontrole. Nessas condições, ser civilizado é ser reprimido do ponto de vista instintual/pulsional. “A análise figuracional de Elias nos mostra que as sensibilidades e os comportamentos individuais se modificaram na medida em que a sociedade de corte permitiu aos reis tal monopolização e sublimação da violência (COSTA, F., 2018, p. 64).

Em determinadas situações, existem indivíduos que, ao invés de reprimir e recalcar suas pulsões agressivas, conseguem substituir a violência do instinto por ações socialmente aceitas, por meio de atividades artísticas, intelectuais, esportivas. Nessas condições, mediante o processo sublimatório, os desejos do id do indivíduo são direcionados para outra finalidade, ao mesmo tempo que produzirá alívio da pressão gerada pelo autocontrole pulsional. Temos em Mozart um exemplo desse desvio das pulsões agressivas para atividade que apresenta certa anuência do ponto de vista social. Por meio da música, o compositor consegue dar livre rédea a suas fantasias. A esse respeito, Elias (1995) salienta:

Ninguém pode ter qualquer dúvida de que, desde criança, Mozart mostrou uma capacidade particularmente forte de transformar as energias instintivas através da sublimação. Nada se tira da grandeza ou importância de Mozart, ou da alegria comunicada por suas obras, quando se diz isto. Pelo contrário, é uma ponte sobre o fatal abismo que se abre quando se tenta separar o Mozart artista do Mozart homem (ELIAS, 1995, p. 58).

Elias vê Mozart como um representante desse tipo de sublimação. Entende a capacidade individual para sublimar, apresentada pelo músico e compositor, como específica à sociedade de corte. Embora as condições impostas pela estrutura social da corte cerceassem a criação artística do músico, Elias (1995) remete a consciência artística de Mozart, em harmonia com uma música tão simbólica quanto daquela sociedade.

Mozart foi influenciado, desde muito cedo, por seu pai Leopold Mozart, que também era músico e compositor. Tal condição Elias relaciona à influência da dinâmica familiar para o desenvolvimento intelectual da criança. Desse modo, as circunstâncias vivenciadas por Mozart eram-lhes propícias para o florescimento das suas fantasias.

Na perspectiva eliasiana, o processo de sublimação nas crianças e adolescentes é diretamente inspirado por seus pais/progenitores – pessoas com quem a criança tem contato

nos primeiros anos de vida – posteriormente, a influência advém também de pessoas que ocupam e representam posição de destaque em sua vida (ELIAS, 1995). Na dinâmica escolar, essa posição costuma ser ocupada pelos/as professores/as.

No processo de formação, a criança precisa desse Outro, “[...] precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (ELIAS, 1994, 30). A esse respeito, remetemos às condições vivenciadas por Mozart sob o olhar eliasiano, quando o autor nos chama a atenção e nos diz que a tragédia poderia ter sido evitada, se as pessoas se tornassem “[...] mais conscientes da necessidade de se comportar com maior respeito em relação aos inovadores [...]” (ELIAS, 1995, p. 19). Entendemos “inovadores” aqui como alguém dotado de habilidades que o coloquem, como costumeiramente dizemos, “alguém acima da média populacional”. De acordo com Elias (1995):

A extraordinária facilidade particular de Mozart para compor e tocar música conforme o padrão social da música de seu tempo só pode ser explicada como expressão de uma transformação sublimadora de energias naturais, não como uma expressão de energias naturais ou inatas *per se* (ELIAS, 1995, p. 58).

Elias percebia Mozart como “[...] um ser humano excepcionalmente dotado [...]” (ELIAS, 1995, p. 23), porém, por estar envolto com a sociedade de corte, as suas criações e produções musicais foram diretamente afetadas pelo gosto musical dos membros daquela sociedade. Reiteradamente podemos afirmar que “[...] a vida de Mozart é uma prova que a figura do indivíduo jamais pode ser dissociada de uma estrutura social, dadas as barreiras e impedimentos a constranger os impulsos individuais (COSTA, F., 2018, p. 13).

Fundamentado na teoria psicanalítica freudiana, Elias corrobora os limites e barreiras que a estrutura da sociedade de corte impôs às aspirações de Mozart, aspirações que se enredam por meio do seu desejo de dar livres fantasias a um processo criativo mais independente, oferecendo, assim, um caminho particular para compreender a obra do músico e seus concernentes processos de sublimação (COSTA, F., 2018), considerando que:

O pináculo da criação artística é alcançado quando a espontaneidade e a inventividade do fluxo-fantasia se fundem de tal maneira com o conhecimento das regularidades do material e com o julgamento da consciência do artista, que as fantasias inovadoras surgem como por si mesmas, satisfazendo as demandas tanto do material, como da consciência. Este é um dos tipos de processos de sublimação mais frutíferos socialmente (ELIAS, 1995, p. 63).

Ao desenvolver suas habilidades para tocar e para compor, Mozart demonstrava um elevado potencial, condição que, em nossa sociedade atual, está relacionada às pessoas comumente indicadas com AH/SD. “Qualquer coisa que lhe desse para aprender, ele se concentrava tão completamente que colocava tudo o mais [...]” (ELIAS, 1995, p. 82). Mozart conseguiu canalizar as suas pulsões sublimando-as para algo socialmente frutífero, isso lhe foi possível porque “[...] suas energias foram concentradas, desde muito cedo, em processos específicos de sublimação [...]” (ELIAS, 1995, p. 82); no caso, a dedicação à música.

Não por acaso a própria sociedade vai conduzir o indivíduo a gerar a realização dessas fantasias e desejos em uma direção em que ela valoriza. Essa foi a condição do músico e compositor Mozart. Conforme evocamos, desde criança ele foi conduzido pelo seu pai Leopold Mozart, que também era músico, a desenvolver as habilidades na produção da música.

A partir dos três anos, mais ou menos, o desenvolvimento de Mozart visivelmente se focalizou na execução e composição de peças musicais. Suas energias foram concentradas, desde muito cedo, em processos específicos de sublimação, em expandir áreas especializadas de consciência e de conhecimento, que ampliaram em fluxo de fantasias instintuais [...] (ELIAS, 1995, p. 83).

No entanto, Mozart compunha e tocava o mesmo estilo de música que era característico da sociedade de corte à qual ele pertencia. Ainda que desejasse criar o próprio estilo musical, não conseguiu dar vazão a suas pulsões e desejos nessa direção, pois “[...] o que vai caracterizar o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age” (ELIAS, 1994, p. 49).

Considerando essa condição de Mozart dentro da sociedade a que pertencia, Elias (1995, p. 81) faz o seguinte questionamento: “É de se perguntar se Mozart, apesar de todos os seus talentos, teria se cristalizado [...] caso tivesse passado a infância apenas em Salzburgo?” Na concepção do autor, é provável que a variedade de experiências musicais a que foi submetido durante suas viagens tenha inspirado a propensão de Mozart a experimentar e encontrar novas sínteses nos diversos gêneros de seu tempo. Isso deve ter contribuído para sua habilidade especial de desenvolver suas fantasias musicais sem perder o domínio sobre elas (ELIAS, 1995). “A obra musical mais prezada na escala de valores da sociedade da corte era a ópera. Em conformidade com tal valorização social, compor óperas tinha para Mozart o valor emocional da mais alta realização pessoal” (ELIAS, 1995, p. 36).

No entendimento do autor, a concentração e dedicação temporal por meio de uma educação precoce podem ser extremamente importantes para o desenvolvimento das habilidades humanas, pois, mais tarde, a pessoa pode mostrar-se “[...] extraordinariamente dotada e inventiva” (ELIAS, 1995, p. 83). Em sua concepção “[...] sem esforço, nenhum artista é um criador de obras de arte – nem mesmo Mozart (ELIAS, 1995, p. 65).

Essa posição de Elias está de acordo com nosso entendimento de que a condição de estudante comumente indicado com altas habilidades/superdotação não está desde sempre posta, determinada e definida, pois não se trata de uma característica inata, genética, racional, mensurável, e/ou estritamente biológica. Dizendo de outro modo, é uma condição que é construída por meio das figurações que vão sendo estabelecidas, sendo, portanto, uma produção social e cultural, que não é vivenciada por todos indiscriminadamente.

Ainda com Elias (1993, p. 232), encontramos amparo sobre nossas ideias, quando ele aponta que “[...] a aventura que é o pensamento independente altamente individualizado, a postura através da qual a pessoa prova que é uma ‘inteligência criativa’, não tem como precondição apenas um ‘talento natural’ individual muito particular”. Essa condição acontece por meio de equilíbrios de poder³⁵, pois o desenvolvimento de uma criança e/ou adolescente não depende exclusivamente da sua constituição, mas da natureza das relações que são estabelecidas entre ela/ele e as outras pessoas.

Neste trabalho, desvinculamo-nos definitivamente da ideia de que a apropriação do conhecimento pelos seres humanos é a mesma em qualquer tempo e em qualquer lugar. Entendemos esse processo quando consideramos as circunstâncias históricas, psicológicas, sociais e culturais em longo prazo. “O repertório completo de padrões sociais de autorregulação que o indivíduo tem que desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar num indivíduo único, é específico de cada geração” (ELIAS, 1994, p. 8).

Em razão disso, “nenhum indivíduo é inteiramente autônomo, mesmo em se tratando de Wolfgang Amadeus Mozart” (LEÃO, 2011, p. 84). A autorregulação em Mozart acontecia por meio da música, escrevê-la era a maneira que o artista encontrava de aperceber-se com as instâncias controladoras e suas pulsões. “A música é o produto de seu modelo individual de civilização” (LEÃO, 2011, p. 60). Em Mozart, as pulsões eram sublimadas à medida que o compositor as investia em objetos socialmente valorizados, isso acontecia de maneira recorrente, pois o próprio músico “já perto do fim da vida” chegou a dizer que “[...] lhe era

³⁵ De modo relacional, conforme entendido por Elias.

mais fácil compor do que não fazê-lo” (ELIAS, 1995, p. 65), visto que o investimento pulsional lhe era uma força pulsante e constante. Ademais, a pulsão “jamais atua como uma força que imprime um impacto *momentâneo*, mas sempre como um impacto *constante*. Além disso, visto que ela incide não a partir de fora, mas de dentro do organismo, não há como fugir dela” (FREUD, 1915/1996j, p. 124, *itálicos no original*).

No próximo subitem, trazemos o conceito que elaboramos acerca dos termos altas habilidades/superdotação mediante a contribuição das abordagens da sociologia figuracional eliasiana e da psicanálise freudiana.

4.3 ENSAIANDO CONSTRUÇÕES, TECENDO APROXIMAÇÕES: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO³⁶

Neste subitem sistematizamos uma produção específica em cuja elaboração buscamos compreender os modos de constituição dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação fundamentadas nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação à psicanálise freudiana.

Essa produção possibilita-nos construir elaborações concernentes ao conceito de altas habilidades/superdotação, utilizando-nos das teorias supracitadas, em diálogo com outras produções acadêmicas (BORBA, 2015; RECH, 2016; ALVES, 2017; RAMBO, 2018; PALUDO, 2018; SILVA, 2019; FREDO, 2019). Conforme referenciamos, esses/as autores/as evidenciaram, em suas pesquisas, que essa área do conhecimento ainda se encontra em processo de construção, não estando atrelada a nenhuma teoria específica. Tal situação possibilita compreender que a pessoa pode desenvolver comportamentos de superdotação em algum momento da vida; logo, a condição de superdotação não diz respeito exclusivamente a algo fixo e natural, mas mutável, que passa por alterações.

Em vista disso, tais condições permitem-nos criar/desenvolver esta elaboração específica, pois inferimos que os termos altas habilidades/superdotação não estão exclusivamente vinculados apenas a uma base teórica, podendo ser estudados nas mais diferentes abordagens. Reiteradamente, em tal construção, nos conduzimos transitando em diferentes fontes de saberes e de conhecimentos. Deprendemos com essas teorias que o

³⁶ Parte desta produção foi publicada em dez/2022 na revista **Aprender – cad. de filosofia e psic. da educação**, n. 28, p. 254-271, com o título: Altas habilidades/superdotação: uma visão psicanalítica e sociológica figuracional.

conhecimento “transborda” à especialização e a determinismos em um fluxo aberto, dinâmico e sempre incompleto. Logo, para nós, o conhecimento é gerido e constituído em meio às inter-relações humanas. Desse modo, procuramos, nesta construção, desvincular-nos da visão determinista, positivista, cuja percepção de inteligência pode ser medida, mensurável, estando atrelada a situações de natureza fixa, estática e imutável.

Nesse sentido, nesta produção, sistematizamos reflexões e apontamentos teóricos que colaborem numa elaboração conceitual sobre a condição de altas habilidades/superdotação vivida por crianças e adolescentes, na imbricação de constructos da Sociologia figuracional elaborada por Elias (1994; 1995; 2001; 2002; 2006; 2014) com a abordagem psicanalítica freudiana. Imediatamente tal empreitada implicou assumirmos uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento (ELIAS, 1994), permitindo-nos impulsionar a produção de análises mais alargadas sobre as experiências vividas e constituídas por pessoas comumente categorizadas como “acima da média”.

4.3.1 Compreensão de AH/SD: pressupostos figuracional e psicanalítico

Comprendemos altas habilidades/superdotação como uma condição peculiar que se constitui em meio à emocionalidade vivida nas inter-relações humanas. De maneira mais evidente, a condição de altas habilidades é constituída desde um processo de sublimação de emoções específicas que, vividas mais intensamente por algumas pessoas em meio às tensões que narram a dinâmica das inter-relações que elas mesmas constituem, impulsionam um investimento libidinal em atividades valorizadas dentro de um processo histórico, cultural e social. Complementarmente, com Elias (2009), entendemos que a condição de altas habilidades se manifesta na imbricação entre o biológico e o social, entre a primeira natureza e a segunda natureza³⁷. De fato, no complexo processo de constituição da segunda natureza, eminentemente histórico-cultural, as pessoas podem vivenciar experiências que potencializam de maneira notável a predisposição para o desenvolvimento ótimo de suas capacidades intelectuais advindas de sua primeira natureza, proeminentemente biológica.

Essa definição de altas habilidades/superdotação se fundamenta na imbricação de constructos eliasianos e freudianos. Conforme destacamos, embora nenhum desses autores tenha trabalhado sobre esse tema, no conjunto de suas obras eles sistematizaram elaborações

³⁷ Retratado por Elias (1994; 2009) como um saber social incorporado.

específicas, como sexualidade, linguagem³⁸, conhecimento³⁹, pulsão e sublimação, que incitam questionamentos, ao mesmo tempo que reorientam as formas e modos comumente assumidos para pensar questões referentes à vida em sociedade. Essas elaborações vêm instigando-nos a “pensar de outro modo” o conceito de altas habilidades.

Na companhia de outros autores (ANTIPOFF, 1992; GAGNÉ, 2009, 2015; RENZULLI, 1978, 2004, 2014, 2018; GUENTHER, 2007, 2011, 2012; DELOU, 2014; ALENCAR; FLEITH, 2001; FREITAS; PÉREZ, 2011, 2012; VIRGOLIM, 2007, 2014) rompemos com a compreensão de que a condição de altas habilidades/superdotação vivida pelas pessoas seja necessariamente inata, mensurável, genética e/ou estritamente biológica. Trata-se de uma condição que não é vivenciada por todos indistintamente. Algumas pessoas, por condição biológica, podem manifestar maior predisposição para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, criativas e criadoras. Mas, isso não significa que são, imediatamente, pessoas com altas habilidades/superdotação. Essa condição somente pode ser constituída na teia de relações que essas pessoas estabelecem no curso de suas vidas.

Em determinadas situações, um modo específico de condução e de delineamento das “potencialidades” dos indivíduos começa desde o nascimento e vai se estabelecendo e ampliando de maneira contínua no decorrer de toda a sua existência. Comumente, o desenvolvimento desse processo segue à maneira como o indivíduo vai acessando a linguagem, o conhecimento, apropriando-se dos símbolos⁴⁰ e, mesmo, construindo o pensamento. Associados a esses primeiros, a vivência da sexualidade, a formação do inconsciente, o investimento da libido pulsional e a sublimação das pulsões sexuais trarão implicações no alargamento do que “convencionamos” chamar habilidades humanas.

Em associação, é necessário considerar que o desenvolvimento das habilidades sucede à medida que o indivíduo se vai familiarizando com o universo simbólico. Os símbolos têm uma função representacional, não são fixos nem estáveis e, dependendo da conjuntura social e cultural, eles podem sofrer mutações e proporcionar aos seres humanos a possibilidade de revisões e de alargamento. Nessa proposição, Elias (2002) nos remete ao entendimento da importância da apropriação dos símbolos, destacando que, sem se apropriar deles, “[...] o aprendizado de uma determinada língua especificamente social, os seres humanos não seriam

³⁸ Para Elias (2002), a linguagem, o pensamento e o conhecimento não podem ser tratados como se existissem em compartimentos separados.

³⁹ Elias (2002) entende o conhecimento como um processo de longo prazo, um conjunto de símbolos numa condição de fluxo que é transmitido de uma geração a outra.

⁴⁰ Servem aos seres humanos como meio de comunicação e identificação (ELIAS, 2002).

capazes de se orientar no seu mundo nem de se comunicar uns com os outros” (ELIAS, 2002, p. 25).

A criança não nasce estruturalmente pronta, desde sempre ela é conduzida pelo outro ao mundo das palavras, da linguagem e dos símbolos e, à medida que ela é apresentada ao mundo por esse outro, os episódios vão ganhando significado e produzindo sentido (ELIAS, 2002). De fato, o recém-nascido é amparado pelo outro que o auxilia “[...] a modelar a sua faculdade de falar, de pensar e de conhecer”. No enlace do arranjo “biossocial” lhe são proporcionadas “[...] condições na continuidade do desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do conhecimento” (ELIAS, 2002, p. 106). Essa dinâmica vai constituindo um complexo processo de individualização que apenas se pode realizar no universo do fenômeno simbólico da linguagem.

A linguagem começa, então, a ser internalizada pela criança de maneira gradual/processual. Isto é, ela vai se constituindo-se “peça por peça” por meio da aprendizagem. A criança começa a observar os barulhos que se vão manifestando ao seu redor, por exemplo, como ocorrem a fala e as conversas entre as pessoas mais velhas que, simultaneamente, começam a se comunicar com ela. Nesse percurso, a linguagem vai se constituindo a partir do envolvimento das pessoas que estão imersas no processo da emissão e da recepção da mensagem que é compartilhada nas inter-relações. Assim, a linguagem se revela, como o meio pelo qual o ser humano se comunica com os membros do seu grupo e, sequencialmente, com o coletivo (ELIAS, 2002).

Faz parte da condição humana a disposição de viver na companhia de outros. Não por acaso, a comunicação está intrínseca à vida em sociedade (ELIAS, 2002). Nesse sentido, a linguagem e o conhecimento vão se imbricando em uma teia de símbolos que são conectados pelos processos naturais e sociais, proporcionando a expansão do desenvolvimento humano. Concomitantemente, o pensamento e a memória vão se instituindo a partir dos fatos e das situações que vão lhe acontecendo. À medida que todo esse processo se vai constituindo, o conhecimento do indivíduo vai tomando proporção e se alargando (ELIAS, 2002).

Na perspectiva eliasiana é no crescimento dentro do grupo que o ser humano aprende a articular, a se comunicar, já que seu desenvolvimento está atrelado às configurações que ele estabelece com as pessoas mais experientes. A capacidade intelectual que o indivíduo vai construindo se delineará na estrutura do grupo em que ele cresce, bem como em sua posição nesse grupo e na emocionalidade envolvida nesse processo, cujas condições impulsionam sua formação. Sendo assim, as características flexíveis de uma criança recém-nascida vão

gradativamente se expandindo e não dependem apenas da sua constituição particular, mas da natureza das relações entre ela e as outras pessoas. Imerso em uma teia de pessoas vivas, o indivíduo tem espaço que, garantindo condições de pensar, falar, comunicar, proporciona a liberação de uma pluralidade de emoções, sempre abertas e em constituição (ELIAS, 2002).

É importante notar que essas condições específicas de pensar e de comunicar se elaboram desde um fundo social de conhecimento - que é adquirido a partir das vivências sociais em que a pessoa se desenvolve e também é construído pelas próprias experiências pessoais, bem como por aquelas que são vivenciadas com outras pessoas - (ELIAS, 1994). À medida que o fundo social de conhecimento se expande, podemos afirmar que aumenta também as possibilidades de um indivíduo inovar. Produzida desde o fundo comum de experiências, é imprescindível que tal elaboração tenha uma recepção social positiva, pois, sem a sociedade, a criação individual não possuirá um aspecto essencial da descoberta. A receptividade pública de uma descoberta sempre envolverá outras pessoas, cuja condição proporcionará ao sujeito do conhecimento passar de uma vivência individual para uma experiência plural (ELIAS, 2002).

Essas questões subsidiam nossa percepção quanto à importância do outro na nossa constituição pessoal e social. Acessamos o universo de conhecimento – uma síntese das experiências de muitas pessoas – na companhia dos outros, por meio da comunicação. Não sem razão, no decorrer do tempo, as crianças querem saber sobre determinados episódios que as rodeiam. Elas, então, começam a questionar um adulto sobre o porquê dos acontecimentos. Inicialmente as suas curiosidades são direcionadas para as questões de cunho sexual: querem tentar entender, por exemplo, a origem dos bebês, a diferença anatômica dos sexos, a presença e/ou a ausência do pênis, o porquê nascemos e o porquê morremos. Sob a ótica da teoria psicanalítica, todas essas questões estão ligadas à pulsão sexual que está presente desde a infância, direcionando-a ao desejo pelo saber que é despertado nas crianças de maneira bem incipiente.

Kupfer (2006; 2013) assevera que inicialmente as perguntas das crianças estão direcionadas para as investigações sexuais, porque a criança está tentando determinar o seu lugar no mundo que, a princípio, é um lugar sexual. Este lugar é determinado pela sexualidade. Na perspectiva da teoria psicanalítica freudiana, diz respeito às relações que um ser humano vai constituindo com os outros. Elas estão relacionadas ao prazer e ao desprazer, que darão significados à formação do inconsciente. Posteriormente, as crianças abandonam às investigações de interesses sexuais e o interesse é deslocado para questões não-sexuais.

Contudo, elas não deixam de fazer perguntas, pois a força pulsional continua as estimulando, perguntam sobre outras coisas para prosseguirem pensando em relação as questões fundamentais (KUPFER, 2006).

A pesquisa psicanalítica evidencia que grande parte das crianças “[...] atravessam um período de pesquisas sexuais infantis” (FREUD, 1910/1996f, p. 86). Quando o período dessas investigações vai chegando ao fim, momento que costuma ser caracterizado por uma rigorosa repressão sexual, é possível três saídas às crianças, que estarão diretamente ligadas à maneira como ocorreu o enlace das instâncias sexuais vividas por elas.

Na primeira saída, a investigação participa do destino da sexualidade, nesse caso, a curiosidade e a liberdade da presteza intelectual poderão ficar inibidas e podem estender-se durante toda a existência do indivíduo. Esse estado é caracterizado por uma inibição neurótica. Nessa situação, a interferência da educação poderá ocasionar inibição do pensamento e dar lugar a uma enfermidade neurótica⁴¹ (FREUD, 1905).

A segunda saída ocorre quando o desenvolvimento intelectual é tão poderoso, que tende a resistir à repressão sexual que o domina. Diante disso, após o término das investigações sexuais infantis, a inteligência fica fortalecida, as lembranças das antigas associações são mantidas e a repressão sexual é evitada. Assim, o pensamento fica sexualizado, e a pesquisa pode passar a ocupar o lugar de uma atividade sexual que não conduz a nenhum resultado satisfatório, porque mantém a característica interminável das investigações infantis, tornando-se compulsiva e repetitiva.

Já na terceira saída, considerada por Freud (1910) a mais rara e a mais perfeita, a repressão sexual não está totalmente excluída, porém ela não consegue levar para o inconsciente nenhum dos componentes instintivos do desejo sexual. Nesse caso, a libido escapa à repressão, transformando-se em curiosidade de saber e manifestando-se de forma sublimada. Nessa terceira modalidade, o destino das investigações infantis escapa da inibição do pensamento e do pensamento neurótico compulsivo. Em outros termos, “[...] a libido subtrai-se ao recalque, sublimando-se desde o começo em desejo de saber e vem reforçar a pulsão de investigação vigorosa por si mesma” (GARCIA-ROZA, 2004, p. 141). Desse modo, o desejo de saber associa-se ao de dominar, ver e sublimar, vinculando a curiosidade, inicialmente, sexual à curiosidade intelectual.

⁴¹ Afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que pode ter suas raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

A preocupação e a dúvida que são despertadas na criança com relação a suas curiosidades tornar-se-ão modelo de todo trabalho intelectual posterior, ao resolver os enigmas que os apresentam. Caso ocorra um fracasso, este poderá resultar em “[...] um efeito daninho que se fará sentir em todo o futuro da criança” (FREUD, 1905/1996c, p. 87). Por isso, a saída mais plausível acontece quando as investidas pulsionais do indivíduo são direcionadas à habilidade de sublimar. Ocorre quando ele busca desviar a pulsão sexual para outros objetos desprovidos de caráter sexual que podem ser mais altamente valorizados dentro de um processo cultural e social. Com a efetivação da sublimação, a pulsão fica livre e é desviada para o interesse intelectual. Isso acontecerá concomitantemente ao recalque, e não em consequência dele.

Todavia, para a psicanálise, apenas uma pequena parcela da população consegue direcionar certa quantidade das forças procedentes do impulso sexual para outros fins não sexuais, no qual a sua libido será direcionada para uma ação, uma produção, alguma atividade que terá reconhecimento social, não necessariamente que seja socialmente útil, mas que corresponda aos ideais simbólicos e aos valores sociais que estão vigentes em uma determinada sociedade (GARCIA-ROZA, 2004).

De nossa perspectiva, situações semelhantes são vivenciadas pelas crianças e pelos/as adolescentes na condição de altas habilidades/superdotação, cuja libido é investida e direcionada para a produção e para a investigação acadêmica, por exemplo. Entendemos que as suas pulsões sexuais são canalizadas para um saber que as põe em uma condição social em que busca atender às exigências que são estabelecidas também nas relações sociais. A pulsão sexual dessas crianças e desses/as adolescentes, a qual é dotada de uma habilidade para sublimar, busca substituir sua finalidade preenchendo com outros objetos que estão desprovidos de caráter sexual (pesquisas, leituras, projetos, esporte, dança, poesias, entre outros) que “[...] possam ser mais altamente valorizados” (FREUD, 1910/1996f, p. 86) dentro de um processo cultural e social.

A sublimação das pulsões é um traço bastante proeminente da evolução cultural, pois “[...] ela torna possível que atividades psíquicas mais elevadas, científicas, artísticas, ideológicas tenham papel tão significativo na vida civilizada” (FREUD, 1930/1996m, p. 103). Portanto, à medida que o controle das pulsões, dos desejos e da libido se consolida como embasamentos incipientes da sociedade, tais impulsos se transformam em novos formatos, dando lugar a uma ação sublimada, absolutamente fundamental na constituição do que, em nossas sociedades recentes, convencionamos denominar altas habilidades/superdotação.

Fundamentados nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação à psicanálise freudiana reunimos condição para/na elaboração desta produção. Desprendemo-nos do modo de pensar que a "condição" de altas habilidades, vivenciada por algumas pessoas, refere-se estritamente a condições pré-determinadas. Essa condição se manifesta por meio da confluência de diferentes fatores: talento individual, estrutura da personalidade, aumento da inteligência, desenvolvimento das habilidades, alargamento do potencial, tudo isso estando relacionado às relações de interdependências e da situação geral da sociedade em que se vive (ELIAS, 2002). Todas essas circunstâncias fornecem subsídios para que as limitações e/ou possibilidades, sejam exploradas e/ou ignoradas. Nessa nossa maneira de pensar a condição de AH/SD, entendemos que “[...] o olhar diante das altas habilidades/superdotação não deve ser restrito à visão do aluno isolado de seus contextos de desenvolvimento” (ASPESI, 2007, p. 31).

Ademais, conforme colocamos, a condição de sujeito com altas habilidades/superdotação não é experienciada indistintamente, manifesta-se na imbricação entre o biológico e o social, entre a primeira natureza e a segunda natureza. Não obstante, sabemos que algumas pessoas por condição biológica, desde o nascimento, podem apresentar maior propensão para expandir e desenvolver suas aptidões e talentos. Entretanto, a expansão dessas habilidades “naturais”, necessariamente, serão diretamente influenciadas pelas relações de interdependências que essas pessoas constituirá em/na sociedade.

Já a dimensão social é o espaço de elaboração da segunda natureza, condição vivenciada por tantas outras pessoas, cujas habilidades para criação são desenvolvidas e potencializadas a partir das redes de interdependências construídas nas mais diferentes figurações. Dependendo do modo como essas construções relacionais, sociais são instituídas, algumas pessoas conseguem adquirir mais conhecimentos e desenvolver um “maior” potencial que as proporcionam condições favoráveis para expandir suas habilidades e canalizar suas pulsões em atividades valorizadas socialmente, por meio de constantes processos de sublimação.

No próximo capítulo, apresentamos o marco metodológico que adotamos nesta pesquisa, momento em que mencionamos os procedimentos, os processos utilizados para a e/ou na produção de dados.

5 A PESQUISA DE CAMPO: CONVERSAS, (CON)FIGURAÇÕES, PROCESSOS E OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A proposta de fazer uma pesquisa evidencia-se pela produção de conhecimento que pode ocorrer por diferentes procedimentos. Neste capítulo, trazemos os aspectos teórico-metodológicos, experimentando o modo de investigação eliasiano na escolha do campo empírico e dos instrumentos de produção/recolha de dados.

Imersos no universo de possibilidades que as teses eliasianas nos apresentam, neste capítulo nos dedicamos à sistematização de apontamentos que cooperam em outras formas de produzir conhecimento no campo das ciências humanas e sociais. Nos propusemos, assim, a pensar e a considerar a conversa, na perspectiva da teoria sociológica figuracional, como metodologia de pesquisa para a produção dos dados.

De imediato, podemos dizer que nas composições que avançam na produção de conhecimento, especialmente em nosso grupo de pesquisa, as conversas atuam como forças que se estendem para além do instrumento, nos levam a questionamentos e a reflexões, pois embora a fala surja do pensamento, ela não termina nele. Ela pode ampliar, expandir, diminuir, negligenciar o que pensamos antes de falar e o que pensamos enquanto falamos. A conversa não funciona com o a priori porque não há um começo definido e o impacto do que é dito pode durar para além do momento em que a conversa acontece. Mesmo quando cessa o momento da fala, o pensamento pode continuar processando os temas discutidos, que se expandem à medida que as pessoas continuam a pensar sobre o que foi dito, e assim desdobramentos posteriores, mesmo que ali não verbalizados, podem ser pensados e reelaborados.

Conversamos com os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação matriculados/as nas escolas estaduais de ensino comum capixabas, com seus/suas professores/as e também com seus pais/familiares. Objetivamos, por meio das conversas, entender os modos de constituição de estudante na condição de altas habilidades/superdotação vivida por esses indivíduos na dinâmica escolar e familiar.

5.1 A PESQUISA FIGURACIONAL COMO APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Subsidiados nos constructos de Norbert Elias, este estudo delinea-se como uma pesquisa figuracional (ELIAS, 2001), orientada no intuito de entender os aspectos constitutivos de “estudante na condição de altas habilidades/superdotação”. Vale considerar que, em sua trajetória teórica, Elias buscou renovar e transformar “[...] o estilo dos sociólogos

acostumados a dividir o mundo em dois sob o prisma da objetividade e da subjetividade” (LEÃO; FARIAS, 2016, p. 461). Nessa empreitada, conceito como o de figuração trabalhado por Elias colabora para esse entendimento, pois “[...] distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação” (ELIAS, 2006, p. 25).

Ao seguirmos as conjecturas eliasianas, entendemos que, numa sociedade não haverá um estado nulo da vinculabilidade social do indivíduo, pois este passa a pertencer à rede e é afetado por ela, desde sempre. Em seu livro, “Norbert Elias por ele mesmo”, Elias (2001) nos diz o motivo pelo qual criou o conceito de figuração. Nas suas palavras, “[...] o conceito de figuração foi criado expressamente para superar a confusa polarização das teorias sociológicas em teorias que colocavam o ‘indivíduo’ acima da sociedade e outras que colocavam a ‘sociedade’ acima do indivíduo” (ELIAS, 2001, p. 148, grifo do autor). Trata-se, portanto, de mundos interdependentes e não antagônicos como tratados pelas teorias sociológicas tradicionais. Afinal, por um lado, o ser humano não é um indivíduo isolado e independente em uma sociedade e, por outro, a sociedade humana não é estruturada a partir de si mesma.

O que vai distinguir o conceito de figuração dos outros conceitos sociológicos mais remotos, na visão de Elias (2001, p. 149), é que “[...] ele constitui um olhar sobre os homens”. De fato, em seu entendimento, uma das questões centrais da sociologia figuracional é “[...] saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo, assim, figurações dinâmicas específicas” (ELIAS, 2001b, p. 213).

Na perspectiva eliasiana, as teorias sociológicas tradicionais têm deixado de resolver a questão fundamental da relação existente entre indivíduo e sociedade. Há, de um lado, o perigo de o indivíduo ser entendido como um ser associal, como se ele existisse por si mesmo, e, de outro, o perigo de impetrar “[...] um ‘sistema’, um ‘todo’, enfim, uma sociedade humana que existiria para além do ser humano singular, para além dos indivíduos” (ELIAS, 2006, p. 26). Desse modo, a base conceitual da sociologia figuracional desvincula-se da concepção adotada por grande parte dos sociólogos tradicionais, os quais consideram indivíduo e sociedade como entes distintos, isolados e imóveis. Nessa perspectiva, o conceito de figuração desvia-nos da concepção dicotômica que busca contrapor indivíduo e sociedade.

Complementarmente, o autor destaca que constituir figurações é uma característica predominantemente humana. Viver em figurações (grupos grandes e/ou pequenos) proporciona aos seres humanos a transmissão e produção do conhecimento que segue

atravessando de uma geração a outra por meio de símbolos linguísticos. Diferentemente das figurações das estrelas, das plantas e dos animais, a figuração humana é única, uma vez que “[...] apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros” (ELIAS, 2006, p. 25).

As figurações específicas a que o autor se refere não são definidas nem com relação ao gênero e nem com relação ao aspecto biológico, visto que as categorias e as conjunturas se vão transformando. Desse ponto de vista, Elias (2006, p. 27) salienta:

Quando falamos de figurações que os indivíduos humanos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: ‘aqui indivíduo, ali a sociedade’, dilema que se baseia na verdade em um jogo. De tipo extracientífico, com palavras ou com valores.

No entendimento eliasiano, grande parte dos cientistas sociais, ainda não tem encontrado meios para lidar com as modificações que as relações humanas atravessam. A esse respeito, Elias (2000) nos diz que, quando determinados grupos de sociólogos tendem a estudar os indivíduos como elementos isolados, não considerando as configurações que foram por eles estabelecidas, há um empobrecimento da sociologia como ciência. Em seu entendimento, o sociólogo não conseguirá “[...] obter respostas fidedignas aos problemas sociológicos” (ELIAS, 2000, p. 57) utilizando apenas métodos estatísticos. Logo, quando o pesquisador emprega exclusivamente tais procedimentos, restringe e não considera as configurações. Na concepção eliasiana, ele deixa de explorar enigmas sociologicamente relevantes, que passam despercebidos em determinadas pesquisas, tornando-se dados puramente descritivos. Elias (2000, p. 57) aponta:

Ainda não é parte integrante da formação dos sociólogos aprenderem a observar e conceituar sistematicamente o modo como os indivíduos se agregam, como e por que eles formam entre si uma dada configuração ou como e por que as configurações assim formadas se modificam e, em alguns casos, se desenvolvem.

Contudo, na perspectiva eliasiana, as pesquisas de cunho quantitativo e as de cunho aberto, como as pesquisas figuracionais, têm pontos semelhantes. Nos dois casos, “[...] analisar significa concentrar a atenção num componente de uma configuração de cada vez [...] num ‘fator’, na ‘variável’, num ‘aspecto’” (ELIAS, 2000, p. 58, grifo do autor). Todavia, analiticamente, as diferenças se fazem presentes, principalmente, no que concerne ao tipo de análise a ser realizada.

Nas análises de caráter puramente estatístico, os fatores e/ou variáveis são tratados como se fossem separados de seu lugar. O exame puro dos dados quantitativos beira uma exatidão, estando, portanto, na contramão do saber figuracional. Já a pesquisa figuracional “[...] baseia-se no pressuposto de que todos os elementos de uma configuração, com suas respectivas propriedades, só são o que são em virtude da posição e função que têm nela” (ELIAS, 2000, 58). Nesse caso, separar um elemento é apenas um fato temporário que acontece num processo de pesquisa, quando se demanda a complementação por outras vias.

Desse modo, “[...] o movimento dialético entre análise e síntese não tem começo nem fim” (ELIAS, 2000, p. 58); melhor dizendo, acontece de maneira circundante. Nesse entendimento, “[...] os modelos e os resultados das pesquisas de configurações fazem parte de um processo, de um campo crescente de investigação” (ELIAS, 2000, 57), e eles próprios ficarão subordinados a revisões, a críticas e à busca constantes de aprimoramentos voltados a novas indagações.

Em sua obra “Envolvimento e alienação”, Elias (1998), aponta as diferenças entre as teorias do conhecimento de tipo filosófico tradicional e a teoria do conhecimento sociológica não reducionista: “[...] a primeira trabalha com a imagem humana de um sujeito do conhecimento, um conhecedor, em um vácuo – de ‘eu’ sem ‘nós’, ‘você’ sem ‘eles’”; a segunda, que é a pesquisa figuracional, trabalha [...] com o conhecedor num grupo enquanto sujeito do conhecimento” (ELIAS, 1998, p. 34), não obstante, o ser humano não constrói conhecimento fora do contato social. O conhecimento nem sempre será o mesmo, dadas as diferentes características estruturais dos grupos humanos e seus diferentes níveis de desenvolvimento que ocorrem de maneira contínua ao longo de um processo histórico.

Ainda com relação ao conhecimento, o autor ressalta outra divergência que aparece nas teorias supracitadas. Trata-se da compreensão da tríade: pensamento, conhecimento e linguagem. Os cientistas constituintes das teorias do conhecimento do tipo filosófico tradicional consideram que “[...] o pensamento, o conhecimento e a linguagem existem, por assim dizer, em diferentes compartimentos de um ser humano” (ELIAS, 2002, p. 68), em outras palavras, não se comunicam.

Sob outra perspectiva, na pesquisa figuracional, a linguagem, o pensamento e o conhecimento estão entrelaçados intrinsecamente, visto que, sem o aprendizado de uma língua, ficaria inviável para o ser humano a comunicação com os outros seres humanos. O pensamento tem a função de permitir aos seres humanos entender os problemas que provêm

da existência de quaisquer indivíduos com outros indivíduos, humanos ou não humanos (ELIAS, 2002).

Nesse aspecto, a linguagem, principal meio de comunicação do ser humano, é indispensável para seu desenvolvimento. Por conseguinte, o pensamento e o conhecimento podem ser convertidos em fala, como também a fala pode ser convertida em pensamento. A fala e o pensamento são atividades sociais (ELIAS, 2002) inter-relacionadas e em movimento permanente de constituição.

Em suma, entendemos que, ao fazermos uso das conversas como metodologia de pesquisa na produção de dados, proporcionamos aos participantes condições para falarem livremente sobre suas experiências, suas percepções e suas vivências como sujeitos integrantes de diferentes figurações, porque a conversa se revela como veículo de constituição e como contestação do *habitus* social, como as linhas gerais que formam o social, separando e/ou vinculando as pessoas e/ou grupos em torno de valores, crenças, fantasias, expectativas e experiências.

5.2 A CONVERSA COMO METODOLOGIA E PROCEDIMENTO CONSTITUTIVO NA PRODUÇÃO DE DADOS DA E/OU NA PESQUISA FIGURACIONAL

Nesta pesquisa, conversamos com os/as estudantes sobre suas vivências de “estudantes na condição de altas habilidades/superdotação”. Ao fazermos uso das conversas, seguimos inspirados na teoria eliasiana. Elias (2002, p. 131) destaca: “Através das frases e das palavras, as pessoas podem referir-se ao mundo como ele foi, como é ou como pode ser no futuro”, de modo que aquilo que se pode tornar objeto na comunicação humana, pode também “[...] ser localizado como um aspecto do tempo e do espaço bem como, em um [...] aspecto da linguagem ou do conhecimento”. O estilo distintivo da conversação humana “[...] sob a forma da fala, comparado com as formas pré-humanas centra-se [...] na função representacional” (ELIAS, 2002, p. 32).

Elias (1994), em “A sociedade dos indivíduos”, remete-nos à importância da conversa. Destaca que, no desenrolar da interlocução, uma pessoa fala e a outra retruca; logo ocorre a réplica da resposta. Nessa dinâmica, vai construindo e constituindo os assuntos ali tratados. Nesse processo, as ideias dos parceiros não são fixas, elas podem mudar no decorrer da conversa, podem nem sempre chegar a um consenso, exatamente porque “[...] a direção e a ordem seguidas por essa formação e transformação das ideias não são explicáveis unicamente pela estrutura de um ou outro parceiro, e sim pela relação entre os dois” (ELIAS, 1994, p. 29).

Conforme dissemos, nossa proposta, ao utilizarmos conversas como metodologia de pesquisa, possibilitou que nos desvencilhássemos de categorias rígidas, compartimentalizadas e, a um só tempo, nos propiciou um exercício instigante e importante, gerando condições de possibilidades para compreendermos o ser humano em diferentes aspectos.

Os temas disparadores⁴² das conversas com os/as estudantes versaram sobre situações que reportassem a suas vivências escolares em sala de aula comum, na sala de recursos multifuncionais, na dinâmica familiar e de suas condições em relação aos investimentos dos seus desejos/demanda de saber e de aprendizagem. Nossa proposta foi trabalhar sob uma perspectiva investigativa que potencializassem os indivíduos, sem os aprisionar a um método ou a uma técnica com um caminho único a seguir.

Com Elias, entendemos que o ser humano, como sujeito do conhecimento, “[...] deve ser capaz de dizer ‘nós’ tanto quanto ‘eu’” (ELIAS, 1998, p. 34), visto que adquirimos conhecimento mediante um fundo comum de conhecimento que é compartilhado com outros seres humanos. Desse modo, “toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 39). Nesse sentido, ele usará da função psicológica da fala que aparentemente se torna complexa, conforme afirma Elias.

Por meio da conversa, expomos aquilo que pensamos antes de falar. O pensamento parece seguir à frente da fala, ordenando-a e organizando-a. Ocorre que, para ser comunicado e apreciado, o pensamento precisa ser traduzido. A fala apresenta-se como recurso importante nessa dinâmica. Mas, não raro, temos dificuldade de “dizer” o que estamos pensando ou mesmo o que “estivemos pensando”. Mais: o que uma pessoa fala pode fazer-se claro para ela, mas não necessariamente ela se fará entendida pelo/a parceiro/a, pois a compreensão da fala pode acontecer de maneira distinta.

É por isso que a fala, mesmo quando emerge do pensamento, não se encerra nele. Ela pode alargar, expandir, reduzir, negligenciar o que pensamos antes de falar e o que pensamos enquanto falamos. Isso ocorre por escolha e seleção, mas também evidencia certa limitação dos símbolos socialmente estandardizados que utilizamos na composição do que falamos. Considerando a *emocionalidade* constitutiva do pensamento humano, não raro, nossas palavras não dão conta do que pensamos. Isso porque a fala e o pensamento como produção

⁴² Estão anexos, na parte final deste projeto de tese, os modelos das perguntas disparadoras que utilizamos nas conversas com os/as estudantes, seus pais/progenitores e professores/as.

social não pertencem a um reino independente da cultura e definitivamente não são dotados de uma condição autônoma (ELIAS, 2002).

A fala vai constituindo-se no aqui e agora, na presença dos “outros” e também vai (re)constituindo nosso pensamento, bem como o pensamento dos “outros”. Podemos dizer, então, que, enquanto falamos, expressamos o que pensamos e produzimos nosso pensamento, escapando-nos a certeza de que falamos “tudo” que pensamos, se tudo o que pensamos foi falado e, ainda, *se e como* “tudo” foi compreendido pelos “outros”. Afinal, o pensamento não se realiza no vazio social, histórico e político. Ele não é, de maneira alguma, “[...] um agente autônomo invisível, como a razão ou a mente, alojado no interior da cabeça de todos os seres humanos [...]” (ELIAS, 2002, p. 82).

Faz-se necessário, portanto, lembrar que um diálogo comunicativo se desenvolve quando somos compreendidos pelas outras pessoas, mas a compreensão não está garantida de antemão. Em uma situação de conversa, a compreensão será sempre um desafiante exercício mútuo de compartilhamento da capacidade de “manusear” adequadamente os símbolos sociais padronizados (gestos, palavras, sinais, emoções, crenças). A aprendizagem dessa capacidade de compreensão mútua é um exercício compartilhado e sempre (in)concluso.

Da perspectiva eliasiana, podemos buscar um ponto de partida comum no desejo de nutrir uma conversa somente quando consideramos que, *nas e/ou pelas* nossas relações com as outras pessoas, constituímos crenças, esperanças, experiências, enfim, desenvolvemos capacidades de falar, pensar e amar (ELIAS, 1994).

De maneira pontual, admitir a possibilidade de um ponto de partida comum para nutrir uma conversa, implica conceber a sociedade como “[...] uma teia de pessoas vivas que, sob uma diversidade de formas, são interdependentes [...]” (ELIAS, 2002, p. 51). Nessa teia de pessoas vivas, “[...] os impulsos e os sentimentos, os padrões e as ações de uma pessoa podem reforçar os de outras ou desviá-los do seu objectivo inicial. Elas podem partilhar o mesmo código de comportamento e ser, no entanto, adversárias” (ELIAS, 2002, p. 51).

Nessa sequência, em Elias (2008), transitamos da imagem de indivíduo como *homo clausus* para a imagem de *homines aperti*. Esclarece-nos o autor que “[...] as relações das pessoas entre si não são aditivas. A sociedade não é um amontoado de ações individuais, comparável a um monte de areia, nem é um formigueiro de indivíduos programados no sentido de uma cooperação mecânica [...]” (ELIAS, 2002, p. 51).

Coerente com essa abordagem eliasiana, a conversa não se realiza em si mesma. Ela não tem uma substância. Não é estática ou previsível, absolutamente. As perspectivas das pessoas envolvidas na conversa cruzam-se, produzindo uma situação comunicativa que, não raro, escapa àquilo que, em algum momento, pôde ter sido planejado. Isso porque sempre podemos “mudar o rumo da conversa”.

Dessa maneira, mesmo a fala mais asséptica, que pretende portar a autoridade de verdade absoluta, está sujeita à perspectiva do outro na conversa, pois, no ato mesmo de sua “transmissão”, a fala/exposição é refratada e redimensionada de alguma forma pelos/as outros/as. Da conversa não escapamos, porque ela se constitui como vetor, por excelência, por meio do qual expressamos para nós mesmos e para os outros nossa elaboração pessoal (sempre provisória) do *habitus* social.

É importante destacar nosso entendimento de *habitus* social como as linhas gerais que formam o social, separando e/ou vinculando as pessoas e/ou grupos em torno de valores, crenças, fantasias, expectativas e de experiências profissionais (ARDIT, 2001) e instilando o desenvolvimento de uma autodisciplina e a produção de uma “bússola interior” (RIESMAN *et al.*, 1950, *apud* WOUTERS, 2019, p. 25, destaque do autor).

Da forma como o compreendemos aqui, o *habitus* social revela-se como mediação entre o objetivo e o subjetivo, entre o individual e o institucional. O *habitus* social é plural, resulta, em longo prazo, da transformação das interdependências sociais, comportando, então, subvariantes e oposições internas divergentes (HADAS, 2019). Nesse sentido, a elaboração pessoal do *habitus* social comporta (e supõe) a transgressão, a ruptura, mas também a subordinação às normas e/ou às disposições culturais hegemônicas.

Conforme afirmamos, a conversa constitui-se como vetor da e/ou na constituição do *habitus* social. Ela é tecida em meio a essa dinâmica ambivalente e constitui-se de ordem e caos, em uma relação de complementaridade. Não raro, desde quando ela “acontece”, não conseguimos precisar “se e como chegaremos lá”. Ela não tem um começo definitivo e tem seus “efeitos” prolongados. Inclusive, tendo cessado “o momento da conversa”, o tema abordado/discutido expande-se quando as pessoas seguem “pensando sobre aquilo que conversamos”.

Nesse sentido, a conversa mobiliza nossa capacidade de afastamento (distanciamento) de nós mesmos e de nossas experiências, atribuindo importância à análise sobre o que e como procedemos no fluxo das inter-relações sociais vividas. Sem se deslocar da experiência social,

a conversa produz outros modos de relação com os outros e com o conhecimento. Ela se revela, assim, como elemento importante das e/ou nas figurações, ou inter-relações sociais (ELIAS, 2008).

A conversa institui-se por vetor importante de constituição, mas também de contestação do *habitus* social, sobretudo ao considerá-lo como uma contínua incorporação subjetiva, dialógica, gradativa e inconsciente de disposições de cultura referentes à, por exemplo, sexualidade, à masculinidade, à religiosidade... Além disso, compartilhamos a perspectiva de que o *habitus* social se estabelece como “[...] um solo em que podem crescer as diferenças pessoais e individuais [...]” (ELIAS, 1994, p. 172), garantindo a produção permanente (e provisória) de uma autoimagem social dos indivíduos.

A conversa, esse acontecimento aberto e dinâmico que enreda as pessoas e grupos, captura e redimensiona o pensamento e a fala que estão aí presentes. Entretanto, em meio a tudo isso, a conversa ainda impulsiona a expressão da emocionalidade constitutiva dos valores, das esperanças e das expectativas pessoais e sociais, negando e/ou afirmando a externalização dos sentimentos em movimento sempre contínuo, porém frequentemente presente na produção do *habitus* social.

Nesta pesquisa cuidamos para não tomar o indivíduo como um ser independente, portanto externo às inter-relações sociais. Nosso desejo foi o de levar os sujeitos da pesquisa a explorar novos sentidos, a se (re)conhecer como parte de um processo histórico, que é construído por eles e com eles em um contexto social, cultural, profissional e familiar.

Ao utilizarmos a conversa, na perspectiva sociológica figuracional, como metodologia de pesquisa e como principal instrumento de produção de dados em um trabalho investigativo, devemos ter o cuidado para não tomar o indivíduo como um ser independente, autônomo, enclausurado em si mesmo. Nesse modo de fazer pesquisa, o intuito é levar as pessoas envolvidas em nossos estudos a explorar novos sentidos, a se (re)conhecerem como parte de um processo social. Compreendemos que a conversa não procede de uma situação experimental, mas vivencial.

Na pesquisa figuracional, ao fazermos uso das conversas, entendemos que os sujeitos se fazem agentes e subscrevem as inquietações que produzem sobre sua vida. “Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida” (LIMA; GERALDI, C.; GERALDI, J., 2015 p. 31). Portanto, quando nos propusemos a trabalhar com conversas, partimos para a desconstrução/construção das

próprias experiências dos sujeitos da pesquisa, incluindo o/a pesquisador/a. Ocorre, portanto, a construção de uma relação dialógica em que será empregada uma cumplicidade de dupla descoberta (CUNHA, 1997).

Ao fazer uso das conversas no âmbito pedagógico, o/a pesquisador/a não está ambicionando um aspecto terapêutico. O intuito com o uso das conversas é propormos aos estudantes, aos/às professores/as e às famílias “[...] problematizar a especificidade histórica da produção de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram em suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 192).

O indivíduo não se descobre nem se desvenda consciente de si; esse processo é produzido em um monólogo de constituição e reconstrução que se faz por meio de narrativas, conversas, histórias, memória, vivências (LARROSA, 1994), uma vez que “[...] é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p. 66). Nessa perspectiva, conversar é recordar, imaginar, descrever, (re)elaborar, trazer sentido para a própria história.

Logo, quando uma conversa ocorre, alguma coisa se modifica e nos desarticula, fazendo com que nossas emoções sejam alteradas. Fazer uso das conversas não será apenas um procedimento diferenciado de metodologia de pesquisa. A conversa possibilita ao sujeito externar, simbolizar as relações vividas, produzidas e (re)construídas nas figurações sociais que constituímos com os outros, tendo em vista utilizarmos uma prática política de pensar *com os* sujeitos, e não para e/ou *sobre* eles (FERRAÇO; ALVES, 2018).

Desse modo, entendemos que, quando conversamos, os fatos se desvendam para o outro e, concomitantemente, eles também se desvendam em nós. Isso ocorre de maneira simultânea, visto que, à medida que o indivíduo estrutura seus pensamentos para falar, para conversar, ele reconstrói sua experiência de maneira reflexiva e, assim, acaba por realizar uma autoanálise que cria uma nova base para ele (CUNHA, 1997). Por meio da conversa, transitamos da imagem de indivíduo como *homo clausus* para a imagem de *homines aperti*.

5.3 SOBRE O CURSO DE EXTENSÃO: CONVERSAS QUE IMPORTAM

As conversas com os/as professores/as sucederam por meio do curso de extensão “EDUCAÇÃO ESPECIAL: a produção de práticas pedagógicas na escola de ensino comum”.

O curso contemplou duas linhas de formação: a primeira, com ênfase nas condições de qualidade da oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual; e a segunda, com ênfase nas produções de sentidos sobre a condição de altas habilidades/superdotação vividas por estudantes em classes de ensino comum nas escolas estaduais do Espírito Santo. Foi coordenado pelo professor e orientador⁴³, doutor Reginaldo Célio Sobrinho, e teve como colaboradores os doutorandos em Educação Alexandre Bazilatto e eu, Rosalva Maria Martins dos Santos, e a estudante de graduação em Pedagogia, na época, Juliana Figueiredo Arreal Bernini. A execução do curso ocorreu em parceria com os órgãos preponentes da Ufes: Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS) do Centro de Educação e do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP). Está registrado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) sob o n.º 2448/2021, livro L08 e folha F52.

O propósito foi ofertar um curso de formação continuada⁴⁴ para 30 trinta professores/as (entre especialistas em Educação Especial e regentes do ensino comum) que estavam atuando na educação básica em escolas públicas vinculadas ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo, localizadas na região metropolitana da Grande Vitória-ES. A adesão ao curso ocorreu sem indicação ou obrigatoriedade imposta pelos sistemas de ensino em que os/as professores/as atuavam. Ao aceitarem o convite, os/as professores/as comprometeram-se a participar dos encontros e cumprir as atividades que seriam propostas.

O preenchimento das vagas ocorreu por ordem de inscrição, desde que tenha obedecido aos requisitos apontados. As vagas foram distribuídas da seguinte forma:

- 12 vagas para os/as professores/as do ensino comum que atuavam com estudantes com deficiência intelectual;
- 12 vagas para os/as professores/as do ensino comum que atuavam com estudantes na condição de altas habilidades e/ou superdotação;
- 03 vagas para os/as professores/as especialistas em Educação Especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual; e
- 03 vagas para os/as professores/as especialistas em Educação Especial que atuam com estudantes na condição de altas habilidades e/ou superdotação.

⁴³ O professor é orientador das pesquisas dos/as três estudantes colaboradores/as do curso, dois doutorandos e uma estudante de iniciação científica.

⁴⁴ Ofertar o curso foi uma maneira de darmos à sociedade retorno do investimento que se tem feito nas universidades públicas. Simultaneamente nos beneficiamos dele, pois conseguimos conversar com os/as professores/as e trazer dados para nossa pesquisa.

Objetivamos, com o curso de extensão, colaborar com a constituição de novos conhecimentos que proporcionassem aos participantes espaços sistemáticos de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas produzidas/realizadas em classes de ensino comum que contavam com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual e/ou na condição de altas habilidades/superdotação. Além disso, buscamos tecer compreensões sobre a noção de deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação nas dimensões histórica, política e social, bem como constituir compreensões sobre as práticas pedagógicas produzidas/realizadas com os/as participantes.

O conteúdo programático do curso foi desenvolvido e trabalhado da seguinte maneira:

- **NÚCLEO COMUM:** Oferta e organização do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino comum. Contextualização sobre as relações interpessoais produzidas/constituídas na Educação Especial. Noções sobre condições de qualidade de ensino e financiamento e suas implicações na Educação Especial.
- **NÚCLEO ESPECÍFICO – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:** Contextualização histórica, política e social das noções de deficiência intelectual no Brasil. Socialização das experiências/práticas pedagógicas dos/as professores/as. Educação Especial em tempos de pandemia. Noções de qualidade do ensino e suas implicações na oferta educacional para estudantes com deficiência intelectual. Educação Especial, sociologia figuracional e psicanálise: concepções e reflexões produzidas no contexto escolar e social. Deficiência intelectual e financiamento da Educação Especial.
- **NÚCLEO ESPECÍFICO – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:** Altas habilidades/superdotação: concepções e conceitos. O conceito de desejo de saber na teoria psicanalítica. Altas habilidades/superdotação e outras síndromes na escola de ensino comum. Altas habilidades/superdotação e os testes de QI. Contribuições da teoria psicanalítica freudiana no fazer docente. Contribuições da teoria eliasiana na compreensão das altas habilidades/superdotação. Altas habilidades/superdotação e o desejo de aprendizagem na teoria sociológica figuracional.

O curso foi realizado de maneira remota, por meio de ambientes virtuais disponíveis no Google Meet e no Google Classroom. Teve a carga horária de 80 horas, das quais 30 de

atividades síncronas e 50 de atividades assíncronas com encontros semanais no período de junho a agosto de 2021. A conversa foi a via teórico-metodológica que orientou os encontros síncronos, possibilitando que esses encontros se constituíssem como espaços de reflexão e tematização das experiências docentes, concepções e práticas pedagógicas produzidas/realizadas em classes de ensino comum que contavam com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual e/ou na condição de altas habilidades/superdotação e também com professores/as especialistas que atuavam nas salas de recursos multifuncionais. Os encontros foram gravados com a devida autorização expressa dos/as professores/as. Além disso, colecionamos as atividades propostas na dinâmica do curso que foram disponibilizadas na sala do Google Classroom.

A aposta em ofertarmos o curso de extensão se deu por acreditarmos que a experiência docente se constrói por meio da prática pedagógica, cujo fazer cria alternativas e possibilita mudanças para desenvolver mudanças em contexto. O intuito foi a criação de um espaço de participação cujas trocas de experiências permitissem uma mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir e teorizar sobre elas, enriquecê-las e/ou dar a elas outro significado. Não adentraremos as atividades desenvolvidas a cada encontro do curso, pois isso deixaria o texto extenso, além de não ser foco deste estudo trabalhar com dados pormenorizados do curso realizado.

Durante os encontros, elucidamos questões sobre como o/a professor/a se tem percebido e percebido o/a estudante na condição de altas habilidades/superdotação no trabalho que vem desenvolvendo com ele/a, conforme vem conduzindo a demanda/desejo de saber e de aprendizagem, os aspectos afetivos, sociais e emocionais manifestados pelos/as estudantes dentro da dinâmica de sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais, dentre outros temas.

5.4 DISPOSITIVOS PARA A E/OU NA PRODUÇÃO DE DADOS

Devido ao momento pandêmico em que estávamos vivenciando, a pesquisa de campo foi realizada de maneira virtual, por meio da plataforma do Google Meet. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, assumimos a perspectiva da teoria sociológica figuracional e a conversa como metodologia de pesquisa e principal instrumento para a produção dos dados. Conversamos com cinco estudantes – três meninas e dois meninos com idade entre 16 e 17 anos – na condição de altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas estaduais de

ensino comum do Espírito Santo, mais precisamente localizadas em cidades metropolitanas da Grande Vitória-ES.

5.4.1 Apresentação dos(as) participantes da pesquisa

A seguir apresentamos o perfil dos/as estudantes, suas mães e os/as professores/as que participaram desta pesquisa. Com o objetivo de preservar os verdadeiros nomes dos/as participantes utilizamos nomes fictícios.

Tabela 1 – Perfil dos/as estudantes participantes

Nome	Sexo	Idade	Série
Açucena	F	17 anos	3º ano
Azaleia	F	17 anos	3º ano
Yasmin	F	16 anos	2º ano
Amaranto	M	16 anos	2º ano
Oleandro	M	17 anos	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 2 – Perfil das mães participantes

Nome	Sexo	Faixa etária	Profissão	Formação
Angélica	F	40 a 45 anos	Artesã	Graduação
Flora	F	45 a 50 anos	Cobradora	Ensino Fundamental
Hortênci	F	45 a 50 anos	Professora	Mestre

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 – Perfil das(os) professor(es) participantes

Nome	Sexo	Faixa etária	Trabalha	Formação
Florêncio	M	40 a 49 anos	Sala de aula comum	Especialização
Hortênci	F	40 a 49 anos	Sala de aula comum	Mestrado
Margarida	F	40 a 49 anos	AEE	Especialização
Melissa	F	40 a 49 anos	Sala de aula comum	Especialização
Orquidea	F	30 a 39 anos	Sala de aula comum	Especialização
Violeta	F	50 a 60 anos	AEE	Especialização

Fonte: Elaborado pela autora

Em razão de não termos recebido apoio da Sedu para nos indicar os/as estudantes, estes foram indicados/as pelos/as professores/as que participaram do curso de extensão que ministramos. Apesar das inúmeras tentativas feitas por nós à secretária estadual de Educação Especial, não obtivemos retorno promissor. Acreditamos que tal fato tenha acontecido devido à troca da secretária da Educação Especial, uma vez que, em outros momentos, outras parcerias já haviam sido firmadas entre o nosso grupo de pesquisa e a Sedu. Contudo, no caso específico desta pesquisa, não nos foi possível estabelecer tal parceria para que fosse viabilizada a indicação dos/as participantes para contribuírem na pesquisa de campo. Esse fato dificultou diretamente nossa busca pelos/as participantes, posto que só conseguimos nos aproximarmos dos/as estudantes na condição de AH/SD e de seus pais por intermédio dos/as professores/as. Os/as estudantes foram contactados/as por meio do telefone e todos/as manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Outra situação à qual nos sentimos limitados foi a não participação de um pai da figura do sexo masculino na pesquisa de campo. Mesmo sabendo da importância de conversarmos com um pai, ainda assim, isso não nos foi possível, pois o único pai indicado não manifestou interesse em participar da pesquisa.

Mais uma questão que diz respeito à pesquisa de campo e não podemos deixar de mencionar refere-se ao momento pandêmico, cujas circunstâncias nos possibilitou condições favoráveis e desfavoráveis. O lado favorável ocorreu quando, em virtude de estarmos vivendo um momento crítico da pandemia da covid-19, conseguimos conversar com os participantes mesmo estando em outra cidade e em outro estado. Além de termos agendado as conversas contemplando diferentes horários (manhã, tarde, noite e em fins de semana), procuramos organizá-las nos horários que melhor os atendessem.

Em contrapartida, o lado desfavorável diz respeito exatamente à necessidade de realizar a pesquisa de campo de maneira virtual, quando não conseguimos conversar com todos os pais como gostaríamos. Não conversamos com o pai da estudante Azaleia (pessoa indicada por ela) e a mãe da estudante Açucena (pessoa indicada por ela para participar da pesquisa); nesse caso, conversamos apenas com a estudante, embora tivéssemos nos colocado à disposição da mãe e do pai das estudantes, oferecendo-lhes várias opções de horários. Percebemos que, ainda assim, eles se manifestaram receosos e não se dispuseram a participar da pesquisa. Evidenciamos que, a resistência apresentada por esses pais, poderia estar relacionada à dificuldade que algumas pessoas exprimem diante das câmeras e também com

as novas tecnologias, pois, além de não se sentirem à vontade, costumam manifestar extremo desconforto.

Os/as estudantes que participaram da pesquisa estavam matriculados/as em diferentes escolas da região metropolitana da Grande Vitória-ES, fato que nos permitiu compreender as teias de interdependência, as quais estavam vivenciando e/ou vivenciaram em diferentes circunstâncias. Conversamos ainda com três pais⁴⁵ dos/as estudantes e com os/as professores da sala de aula comum e especialistas em Educação Especial que participaram do curso de extensão.

As conversas foram realizadas com as mães, por indicação de seus/suas filhos/as. A maioria deles/as nos indicou a mãe, apenas uma adolescente recomendou o pai. Assim, após as sugestões, entramos em contato, por telefone, com os pais dos/as estudantes e dois deles (um pai e uma mãe) não manifestaram interesse⁴⁶ em participar das conversas, mas as outras três mães indicadas prontificaram-se em colaborar. Posteriormente a esse contato, enviamos-lhes, por e-mail, um formulário elaborado por nós no Google Forms, o qual continha perguntas básicas, tais como nome completo, data de nascimento, profissão, quantidade de filhos, e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos/às estudantes foi enviado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Após a autorização expressa dos pais e do consentimento dos/as estudantes, iniciamos as conversas que aconteceram pelo Google Meet, no período entre agosto e setembro de 2021. As conversas foram gravadas por meio do aplicativo Google Meet e posteriormente transcritas com o consentimento manifesto pelos/as participantes e seus pais. O local das conversas foi o escolhido pelos participantes da pesquisa, todas ocorreram dentro do recinto do lar (sala, quarto), local onde eles/as se sentiram mais à vontade e estava apropriado para preservar o sigilo que a pesquisa requer. As conversas com a família, principalmente com a participação da mãe e do/a filho/a, aconteceram de maneira simultânea, isto é, eles/as estavam juntos/as no mesmo local. A escolha por conversarem acompanhados/as (mãe e filho/a) foi manifestada por elas/eles. Entendemos que isso aconteceu para facilitar o acesso à rede digital, situação em que os/as estudantes, diferentemente de grande parte dos pais, se mostraram com mais desenvoltura. Durante as conversas, ora a mãe falava, ora o/a filho/a, ora ambos. Sob essas condições, realizamos a pesquisa de campo.

⁴⁵ Pais aqui se refere aos progenitores, sendo pai e mãe.

⁴⁶ Referimos que foi desinteresse porque a maioria das conversas ocorreu nos fins de semana e também à noite, ou seja, disponibilizamos-nos a conversar nos horários indicados por eles/as.

Dando continuidade a nossa propositura da conversa, trabalhamos, no próximo capítulo, com fragmentos das conversas que realizamos com os/as estudantes e seus pais. Trazemos relatos dos/as professores/as do curso de extensão, bem como algumas produções (conto, poema, desenho) elaboradas pelos/as estudantes.

6. CONVERSANDO (...) HISTÓRIAS PARA CONTAR!

Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer ‘nós’ (ELIAS, 1994, p. 39).

Neste capítulo trabalhamos com fragmentos das conversas que realizamos com os/as estudantes (adolescentes), seus pais e professores/as. Trazemos para análise algumas produções realizadas pelos/as estudantes na condição de altas habilidades. Ao analisarmos os dados da pesquisa de campo, buscamos compreender como os/as estudantes **vivenciam o espaço escolar e familiar**. Com esse propósito, apoiamos nossas análises numa abordagem interdisciplinar do conhecimento, entendendo, com Elias, a importância do entrelaçamento de disciplinas afins (Psicologia, Sociologia, Filosofia, Economia, História, entre outras) quando se busca compreender os processos sociais. Construímos apontamentos concernentes ao conhecimento de altas habilidades/superdotação na imbricação de constructos eliasianos e o campo de saber da psicanálise freudiana, em consonância com um conjunto de pesquisas e estudos que agregam conhecimento acerca dessa temática.

Ao pensarmos com Elias (1994), partimos do pressuposto de que os/as estudantes não se constituem ante um “vácuo social”, mas por meio das figurações que são *com e/ou por* eles constituídas. Circunstância que nos leva a contemplar, nesta pesquisa, as teias de interdependências que os indivíduos constroem. Rompemos imediatamente com a tese de que “[...] a aquisição de conhecimento para cada ser humano é universalmente a mesma, [...] independente da época em que vivam os seres humanos [...] e independente do mutante relacionamento entre os próprios seres humanos [...]” (ELIAS, 1998, p. 26).

Na dinâmica das (con)figurações, Elias (1994, p. 27) afirma que “[...] uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas”. Nessa perspectiva, as pessoas não são percebidas como seres individuais, únicos e separados. O autor ressalta que

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem (ELIAS, 1994, p. 23).

Na mesma direção, Elias (1994) ratifica o conceito de (con)figuração fazendo analogia com uma partitura musical e com a estrutura da casa. O autor assegura que, para entender uma melodia, não se analisa cada nota de forma isolada, mas faz-se necessário observar qual é a vinculação entre elas. Ademais, sua estrutura nada mais é do que a relação entre as diferentes notas. Situação semelhante também acontece com a casa. O que denominamos sua estrutura não é a estrutura das pedras individuais, mas a das relações entre as diferentes pedras com as quais ela é erigida. É o conjunto de funções que as pedras têm entre si na unidade da casa. Essas funções, assim como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando a forma de cada pedra, quaisquer que sejam suas relações recíprocas; pelo contrário, a forma das pedras só pode ser explicada por sua função no todo funcional: a estrutura da casa.

De acordo com a concepção eliasiana “Esses e muitos outros fenômenos têm uma coisa em comum, por mais diferentes que sejam em todos os outros aspectos: para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas, únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p. 25). Apoiados nesses pressupostos, acreditamos que, para tecer compreensões sobre os modos como os/as estudantes na condição de altas habilidades **vivenciam o espaço escolar e familiar**, precisamos pensá-los a partir das teias relacionais que são *por e/ou com* eles/as constituídas.

Por meio da conversa, buscamos trabalhar sob uma perspectiva investigativa potencializante, sem que fosse estabelecido um único caminho a seguir. Como acontece nos momentos iniciais de uma conversa, a fala foi fluída e, concomitantemente, sendo elaborada, construída e constituída por meio dos temas discorridos. Nos encontros do curso de extensão, por exemplo, por várias vezes, no decurso das conversas, os rumos foram sendo alterados, pois a conversa era dirigida ora por um/a participante, ora por outro/a. Em determinados momentos, as falas seguiram por rotas diferentes e, de maneira recorrente, algumas vezes voltavam aos assuntos que haviam sido tratados de início. Essa dinâmica possibilitou aos participantes falar mais abertamente sobre suas experiências e vivências.

Nesse processo, as percepções que os/as participantes traziam foram modificando-se, possibilitando que as condições vivenciadas por eles/elas fossem percebidas de diferentes perspectivas. No percurso e na sequência em que tais ideias foram explanadas e transformadas, buscamos compreendê-las não apenas pela estrutura de um/uma participante, mas pela relação que fora estabelecida entre eles/as.

Compreender situações como as referenciadas pelos/as participantes e tantas outras que elencamos neste texto foi-nos possível porque usamos a conversa como

instrumento/procedimento de produção de dados. Fazer uso deste dispositivo na pesquisa nos proporcionou momentos de surpresas, emoções, construções e (re)construções, pois, ao usarmos esse procedimento, não sabemos, previamente, o que as pessoas vão dizer, quais fatos lhes foram marcantes, quais acontecimentos seriam aflorados, (re)lembrados e (re)memorados. Semelhantemente aos pontos que são tecidos no crochê, a cada conversa realizada se tece uma trama de sentimentos.

Para compreendermos como os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação vivenciam o espaço escolar e familiar, sistematizamos este capítulo movimentando-nos entre e nos seguintes tópicos:

- percepções dos/as professores/as da sala de aula comum e especialistas do AEE sobre os/as estudantes na condição de AH/SD;
- percepções dos/as próprios/as estudantes na condição de AH/SD acerca de suas vivências na dinâmica escolar;
- o fazer docente ante as expectativas sobre o estudante na condição de AH/SD;
- os/as estudantes na condição de AH/SD e a dinâmica familiar.

6.1 PERCEPÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM E ESPECIALISTAS DO AEE SOBRE OS/AS ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE AH/SD

As conversas com os/as professores/as se deram pela via do curso de extensão, quando trabalhamos com algumas produções dos/as estudantes trazidas pelas professoras do AEE. Também utilizamos questões para impulsionar conversas com foco nas percepções dos/as professores/as sobre os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Na fase inicial do curso de extensão, apresentamos aos/às professores/as a produção teórica que construímos sobre altas habilidades/superdotação. Discutimos juntos, conversamos acerca da compreensão do conceito e pedimos a eles/elas que solicitassem aos/às estudantes de suas classes que fizessem uma atividade que ilustrasse a própria explicação do termo de altas habilidades/superdotação e mostrasse como eles/elas o apresentariam a outras pessoas (pais, colegas, amigos, professores) e também como se percebiam como estudantes nessa condição.

A proposta da atividade foi aceita, mas nem todos/as os/as estudantes realizaram as tarefas, pois, segundo as professoras especialistas, a maioria entraria em férias a partir da semana seguinte ao início do curso, o que nos impediria de contatá-los/as.

Mesmo assim, recebemos algumas atividades que, do nosso ponto de vista, foram bastante significativas e contribuíram na sistematização de nosso estudo.

A professora Margarida, do AEE, verbalizou acerca das atividades enviadas pelos/as estudantes para o curso de extensão. Segundo ela,

[...] foi bem interessante e confesso que dar a eles essa fala foi gratificante, pois pude observar que os que participaram, de alguma forma, se sentiram no processo e a criatividade que cada um teve de se expressar.

(Margarida - professora especialista do AEE, curso de extensão em 12/07/2021).

Nas conversas, tomamos como ponto de partida um poema que foi produzido pela estudante Íris.

Altas habilidades
É um dom
É um talento
É uma força

É o modo de ver
É o modo de sentir
É o modo de fazer

É sobre enxergar o que ninguém enxerga
É sobre analisar de outra perspectiva
É sobre ter criatividade para criar o que ninguém
Jamais imaginou

Poema escrito por Íris - estudante do AEE (Vitória 09/07/2021)

Os/as professores/as fizeram alguns comentários acerca do que entenderam desse poema. Elucidamos algumas ponderações feitas por eles/as:

Eu acho interessante, fazendo um comparativo **eu vejo que eles enxergam bem na especificidade deles, por exemplo, ela fala sobre o dom de ser criativo.** Então, ela já tem noção de que ela tem essa criatividade que lhe é específica. Existem outras habilidades, mas, cada um enxerga aquilo que tem de melhor. Então, no caso dela, **ela está se referindo aqui à criatividade de uma perspectiva que ninguém consegue ver.** Acho interessante isso, que ela já tem essa noção.

(Hortência – professora de Física – curso de extensão em 12/07/2021, grifo nosso)

Ela quis mostrar as coisas bem definidas como uma habilidade, depois ela fala: **é o sentimento, é o sentir, aí colocou outros verbos, eu achei interessante, ela coloca que é um dom, um talento, é uma força, quase uma pergunta. Logo depois, ela fala o modo de ver o modo de sentir.**

(Melissa – professora de Arte – curso de extensão em 12/07/2021, grifo nosso)

A professora Melissa, que ministra a disciplina de Artes, complementou que perguntaria à estudante se ela tinha dúvidas sobre ver o que ninguém pode ver, a questão da visibilidade e sensibilidade na criatividade para criar o que ninguém jamais imaginou, sobre criação surpresa, criatividade, que pertence não só à arte, mas a todas as outras linguagens. Logo em seguida, a referida professora fez um comentário a respeito de como os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, por vezes, criam condições e situações na sala de aula comum, o que a surpreende:

Os estudantes com **altas habilidades têm a possibilidade de nos surpreender**, eu percebi que **eles sabem como nos surpreender**. Na verdade, eles são pegos numa surpresa também, pois, de certa forma, alguns se surpreendem. **Às vezes, a gente passa uma atividade, lança uma proposta e acontece aquela surpresa**. Eu como professora de arte tenho aquela surpresa. Nossa! Você sabe tudo isso? Você fez tudo isso? Isso acontece não só na área da arte, mas da representação, da linguagem. Eles são também bastante criativos a ponto de nos surpreender, pois a gente nem imagina do que eles são capazes e eles são, eles mostram.

(Melissa – professora de Arte – curso de extensão em 12/07/2021, grifo nosso).

Essa surpresa com relação à criatividade da estudante à qual essa professora se refere e, em seu entendimento, surpreende até mesmo o seu criador, no caso o/a estudante que a criou, remete-nos à nossa elaboração acerca do conceito de altas habilidades/superdotação.

Entendemos que o desenvolvimento desse processo está atrelado à disposição que a pessoa tem no tocante a seu acesso à linguagem, ao conhecimento, aos símbolos, bem como à emocionalidade envolvida a partir dos vínculos que vão sendo construídos em meio às suas vivências, pois, à medida que o aprendizado se potencializa, as habilidades vão-se desenvolvendo e favorecem a manifestação do processo criativo. Tais condições serão concebidas à medida que o indivíduo vai constituindo relações de interdependência, de modo que as qualidades maleáveis que a criança e o adolescente poderão desenvolver não dependam tanto de sua constituição particular, mas, de maneira mais significativa, da natureza das relações entre eles e os outros.

Através das falas das professoras Hortência e Melissa, vimos como elas percebem as condições vivenciadas pelos/as estudantes na sala de aula comum. Na concepção das professoras, ainda que em alguns momentos os/as estudantes não tenham mais evidências sobre suas próprias potencialidades criativas e criadoras, faz-se importante que os/as professores/as permaneçam atentos/as aos diferentes modos de manifestação pelos/as estudantes de suas capacidades, como modo de impulsionar e/ou ampliar o desenvolvimento

intelectual dos estudantes, independentemente de sua condição (ou do diagnóstico) de altas habilidades.

Em um dos encontros do curso de extensão, a professora Hortência disse-nos que as leituras e discussões realizadas no curso lhe estavam possibilitando desenvolver “outro olhar” sobre os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso no qual ela estava ministrando aulas.

Quando o professor reconhece o aluno, a gente não tem um instrumento para medir isso com mais certeza, entende? Então, é muito variável, talvez existam mais alunos com altas habilidades. Com certeza, deve existir mais do que a escola consegue identificar. **Agora estudando sobre isso, conhecendo mais diante dos textos que eu li**, eu fiz uma sugestão de diagnóstico. Pensei que um aluno meu do EJA tivesse altas habilidades, porque ele fez várias demonstrações. [...] **Depois disso, eu comecei a dialogar mais com ele.**

(Hortência – professora de Física – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso).

A professora nos relatou que havia feito a chamada e, 15 minutos depois, o coordenador entrou na sala para perguntar se um determinado estudante havia vindo naquele dia à aula. Ela disse que o estudante pelo qual ele estava procurando não era daquela sala. Imediatamente, o estudante Crisântemo respondeu: “é sim, é fulano de tal, você leu na pauta, você leu a chamada”. Ela quis saber se ele o conhecia: “Você o conhece?”, ao que ele respondeu: “Não, você acabou de ler o nome dele”. A professora nos disse que, a partir daquele momento, ela passou a observar melhor o estudante, pois conseguiu lembrar o nome do colega. Situação que, segundo ela, não se lembrava. Então,

Comecei a perguntá-lo e ele começou a responder algumas perguntas. **Eu comecei a dialogar com ele. Ele se interessa muito por música.** Começou com 18 anos e criou um estúdio livre de música na casa dele. Eu pensei: Nossa! **Ele fala muito bem ele deve de ter altas habilidades.** Aí eu fui ver a nota dele, ele fechou em física com quase 100. Eu pensei: misericórdia! Esse menino deve de ter altas habilidades. Ele não tem dificuldades no aprendizado. Ele tem um alto potencial em música, ele deve de ter altas habilidades e está na EJA. **Então, são tantos casos que passa despercebido e eu fico pensando se a gente tivesse um instrumento para avaliar isso o quanto antes, já que a família, às vezes, não tem esse olhar.**

(Hortência – professora de Física – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso).

Hortência nos disse que a partir da participação dela no curso, procurou aproximar-se mais dos/as estudantes, buscou observar e enfatizar as habilidades que conseguia identificar neles/as, propiciando-lhes melhores condições para que pudessem desenvolvê-las dentro da

dinâmica da sala de aula. Em suas palavras: “as leituras e discussões realizadas no curso está desenvolvendo em mim um ‘outro olhar’ em relação aos estudantes”. O conhecimento que a professora estava adquirindo acerca do tema das altas habilidades lhe permitiu formar novas figurações de interdependência, tanto com os/as colegas do curso, quanto na sala de aula com os/as estudantes, em vista disso suas ideias e percepções foram sendo reformuladas e transformadas.

Interessante observarmos que, entendendo a necessidade de melhorar a maneira de se relacionar com os/as estudantes, a professora se movimenta no sentido de aumentar o fundo social do conhecimento e amplia seu saber frente às habilidades apresentadas por eles/as. Em razão disso, ela consegue fazer transformações nas relações de interdependências estabelecidas na dinâmica de sala de aula comum. Na perspectiva eliasiana “[...] uma das características particulares mais significativas da sociedade humana é a capacidade de transformação, de desenvolver novas formas, de se adaptar a novas condições [...]” (ELIAS, 2002, p. 106). Elias (2002) indica a existência de uma teia de interdependência que torna cada ação individual dependente de uma série de outras, alterando a imagem do jogo social (CHARTIER, 2001). Metaforicamente, por meio de um jogo de tabuleiro, Elias (2001) esclarece esse incessante processo que acontece nas inter-relações. Ilustra o autor que: “[...] como em um jogo de xadrez, cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos [...]” (ELIAS, 2001, p. 158). Entendemos que, na situação trazida pela professora, a sua ação de expandir o conhecimento de forma [independente] acabou movimentando as figurações de interdependências vivenciadas por ela, visto que a constituição do ser humano, no caso em questão a de ser professor/a, resulta das várias configurações.

A professora Orquídea relatou-nos uma experiência vivenciada com os/as colegas professores/as sobre o/a estudante na condição de altas habilidades.

Em 2018 eu recebi um aluno com altas habilidades que era atendido pelo Napnee da instituição em que eu trabalhava. O aluno tinha altas habilidades em matérias específicas. **Então, o que me marcou foi a visão de todos os professores que o aluno com altas habilidades tinha que dominar todas as matérias, mas a gente sabe que não é assim.** Eles então esperavam, por exemplo, no momento do Conselho de Classe para falar dele. E, na hora de falar a respeito daquele aluno, alguns professores falavam: Ah, fulano! Ele foi bem com você? Como assim? Pois na minha matéria ele é péssimo. Então **o que me impressiona é o próprio bullying feito pelos profissionais que trabalham com as crianças e adolescentes por não entenderem, muitas vezes, esse conceito de altas habilidades.**

(Orquídea – professora ensino comum – curso de extensão 14/06/2021, grifo nosso).

Por meio da fala dessa professora, percebemos que ainda existem professores/as que acreditam que o/a estudante na condição de altas habilidades domina o conteúdo de todas as disciplinas. A professora Violeta também corrobora essa ideia de que, no meio acadêmico, ainda existe uma visão estereotipada com relação a esses/as estudantes. Acreditam que eles/as sabem tudo, criam expectativas que acabam resultando em cobranças. Na concepção dessa professora, os/as educadores/as precisam

[...] perceber que o termo ainda é algo que reforça uma visão estereotipada do aluno de altas habilidades como aquele que sabe tudo. Essa é uma situação que se faz necessário ser desmistificada [...] levar as pessoas a entender que **todos nós sempre iremos aprender e sempre iremos ensinar.**

(Violeta – professora AEE – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso).

Nos encontros do curso de extensão, os/as professores/as falaram mais sobre como percebiam a condição de altas habilidades vivenciada pelos/as estudantes. Começamos com a compreensão do professor Florêncio, que é professor de classe de ensino comum. Ele entende que

[...] a pessoa que tem altas habilidades/superdotação, muitas vezes, **tem um dom de aprender as coisas com tanta facilidade** que, às vezes, ela fica com dificuldade de focar em algo que ela gostaria de desenvolver.

(Florêncio – professor de sala de aula comum – curso de extensão junho de 2021, grifo nosso)

O professor complementa a sua fala dizendo que

[...] **os professores**, que seriam as pessoas que poderia pelo menos instigar, fomentar, ele também se vê numa situação em que ele **pode tanto ajudar o menino a desenvolver**, mas, por outro lado, **ele também pode acabar atrapalhando** e não ser feliz em auxiliar a criança em tomar certas decisões. [...] tanto o aluno quanto o professor ficam um pouco retraídos para tomar determinadas decisões.

(Florêncio – professor de sala de aula comum – curso de extensão, junho de 2021, grifo nosso)

Essa introversão a qual o professor Florêncio se refere, pode ser vivenciada por ambos, tanto pelo/a professor/a quanto pelo/a estudante/a na dinâmica de sala de aula. Se por um lado o/a professor/a se sente retraído em auxiliar o/a estudante, ou mesmo não percebe que este/a demanda alguma ajuda, por outro lado, o/a estudante pode estar precisando de

ajuda e não se sentir à vontade para solicitá-la ao/a professor/a. Devido à proximidade que vai se estabelecendo entre professor/a e estudante, por meio do processo transferencial, que é constituído nas relações de interdependências, o/a professor/a conseguirá conduzir o/a estudante a tomar algumas decisões, ou até mesmo encontrar algum direcionamento para situações que esteja vivenciando. Na perspectiva da teoria psicanalítica “[...] na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (KUPFER, 2006, p. 90-91). Nessa circunstância, o/a professor/a, por vezes, é colocado pelo/a estudante numa posição especial, em que ele/a é visto por este como detentor de um saber. Condição que possibilita ao/a professor/a transformar-se na pessoa cujos interesses dos/as estudantes lhes serão dirigidos; suas palavras ganham uma atenção especial. Investido por esse saber, o/a professor/a poderá conduzir o/a estudante a investir suas pulsões libidinais em atividades acadêmicas que desejam.

Na percepção da professora Violeta, falar do perfil de estudante na condição de altas habilidades é uma situação complexa. Em seu entendimento:

O olhar sobre aluno permeia muito a sua condição comportamental no ambiente da escola. **Se é um aluno quietinho, ser um aluno assim é conveniente que ele seja identificado assim, senão se coloca em dúvida.** Nossa! Mas ele é isso? Como se ele não faz nada. Então ele é um eterno bagunceiro, principalmente quando ele se destaca por não dar trabalho ou quando ele é maravilhoso e só tira dez. **O viés criado sobre esse perfil do aluno é estereotipado àquilo que é conveniente entender como deve ser um aluno no ambiente escolar.**

(Violeta – professora AEE, curso de extensão – julho de 2021, grifo nosso)

Na perspectiva dessa professora, ainda existe “professor que acha que o aluno perfeito é o aluno que não fala nada e faz tudo”. Ela faz alguns questionamentos a esse respeito: “o aluno que faz e que dá conta e que está presente o tempo todo e se destaca por ser muito questionador, significa que ele não pode ser identificado? Ele sai da caixinha porque ele faz uma provocação?” (VIOLETA, 2021). A referida professora salientou que, trabalhar com estudantes que apresentam habilidades em determinadas áreas, como a de humanas, exige maior desenvoltura por parte do/a professor/a, pois:

Quando você tem **um aluno com o perfil de humanas de altas habilidades, você tem que ir muito bem preparado para a sala**, porque senão ele te coloca num xeque-mate. E se você não tiver a humildade para fazer uma devolutiva que você não é detentor do saber, aí você está com problema na sala.

(Violeta – professora do AEE – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso)

A professora complementa a sua fala nos dizendo que:

Quando **o aluno foge de um perfil criado como adequado**, entre aspas, para ser um aluno superdotado, logo é ligado como um aluno com problemas comportamentais causados por questões psicossociais.

(Violeta – professora do AEE – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso)

Na concepção da professora Violeta, quando

[...] o aluno traz um indício de um **perfil questionador**, que é um perfil de liderança, que envolve muitas discussões políticas, **as pessoas começam a considerá-lo como um aluno problema** e começam a pesquisar a vida dele. Quando identificam que ele é **filho de um pai alcoólatra**, já acham que esse questionamento dele está vinculado com os problemas sociais que ele tem, e muitas vezes não é isso. **Ele é questionador porque ele se coloca no lugar de um agente transformador** e isso é um papel de liderança, o que é um dos perfis que, cada vez mais, se despontam na discussão de altas habilidades.

(Violeta – professora do AEE – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso)

A professora Violeta percebe que ainda existe, por parte de alguns/algumas professores/as, resistência com relação ao/à estudante que apresenta um perfil mais questionador na sala de aula, “o veem como aluno problema”. Tendo em vista a fala da professora, inferimos que, quando a escola se coloca como um lugar congruente ao desenvolvimento de ações voltadas para a formação, espaços de estudos e de reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender, determinados desafios vividos pelos/as estudantes como, por exemplo, aquele/a que “foge de um perfil criado como adequado”, podem ser atenuados e re(elaborados). Conforme ressalta Virgolim (2021, p. 8), “Os alunos que pensam de forma divergente são frequentemente vistos como um problema na escola e mesmo na família”. Essa situação pode agravar ainda mais, a depender do local de precedência do/a estudante, como aponta a professora Violeta, porque em determinadas situações as atitudes expressas pelo/a estudante podem ou não ser aceitas.

Os olhares que pulsam entre a origem de onde o aluno vem são, muitas vezes, determinantes para sua aceitação como aluno de altas habilidades no ambiente escolar. Se o aluno veio de uma escola como primeiro mundo e, por exemplo, de repente ele caiu na escola pública e é questionador, **ele veio do primeiro mundo!** Então, o que o determina ser aceito como questionador de uma forma positiva de um indício de liderança é a sua condição social?

(Violeta – professora do AEE – curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso)

A fala e questionamento da professora Violeta, acerca da atribuição dada à origem do/a estudante na condição de altas habilidades, mediante o olhar de determinados/as

professores/as, nos leva ao entendimento de que “[...] a vida dos seres humanos em comunidade certamente não é harmoniosa” (ELIAS, 1994, p. 21), pois, frequentemente, podem ser vivenciadas situações de “conflitos”, “tensões”, “divergências”. Ainda que as pessoas não se conheçam, e não seja estabelecido entre elas nenhum vínculo real, mesmo assim, existe uma “ordem invisível” cujos laços foram gerados, uma relação de interdependência [dependência funcional], visto que cada pessoa desempenha um papel e ocupa um lugar “em sociedade” (ELIAS, 1994). Remetendo essa condição para a instituição escolar, podemos perceber que a escola “[...] não é tão harmoniosa quanto parece no mundo contemporâneo” (HONORATO, 2014, p. 2). Na concepção desse autor, ao observamos a escola a partir de um curto processo histórico, veremos uma conduta em que “[...] seu papel de agregação das individualizações e democratização do acesso (re)produz desigualdades sociais e conflitos internos com e entre indivíduos/grupos que a constituem” (HONORATO, 2014, p. 2). Apresentando suas ideias acerca da instituição escolar, em consonância com as elaboradas por Pierre Bourdieu (1992; 1998), o autor ressalta ainda que a escola permanece como mantenedora do privilégio cultural dos indivíduos mais favorecidos pelo capital cultural que se perpetua por meio de um legado ancestral. Nessa perspectiva, a escola acaba por preservar, legitimar e repetir as desigualdades sociais entre sujeitos de diferentes classes sociais, isso acontece tanto no ingresso quanto nas relações cotidianas experienciadas pelos/as estudantes e, no caso em questão, por aqueles/as que estão vivenciando a condição de altas habilidades/superdotação (HONORATO, 2014).

Nessa mesma direção, Zenita Guenther, em entrevista concedida as pesquisadoras Rangini, Domingues e Koga (2021, p. 15), salienta que o maior peso acerca do desenvolvimento intelectual dos/as estudantes “[...] esteja mesmo na distribuição social, na capacidade econômica, quer dizer, a capacidade da pessoa se desenvolve muito perto da sua faixa econômica”. Por meio dos seus estudos, Guenther (2021, p. 15) percebeu que “[...] os meninos que têm mais dinheiro, mais condições, mais viagens, mais livros e etc., desenvolvem duas vezes mais em comparação àqueles que não têm”. Seus dados estão baseados nos estudos que ela realizou na Flórida, nos Estados Unidos e, posteriormente, na Universidade de La Laguna, em Tenerife. Os estudos envolviam crianças mais capazes de classe pobre, muito capazes e muito pobres, comparadas com crianças menos capazes de classe pobre, crianças muito pobres e com pouquíssima capacidade. Guenther ainda mencionou acerca de um estudo que ela fez na Fazenda do Rosário em Ibirité/MG, quando trabalhou com a psicóloga Helena Antipoff:

[...] você começa a ver aquelas crianças naquelas escolas ruins, a família não tem nada em casa... No Rosário, eu fiz outro estudo, um dos primeiros com as crianças da vizinhança, no Canal de Ibitaré, ainda na época em que eu morava lá. A pergunta era: você tem livros em casa? As crianças respondiam: Tenho sim. Todo mundo tinha livro em casa. Mas quando eu perguntava que livros ela tinha em casa, aí se descobre que os livros que tinham em casa eram aqueles que alguns religiosos dão: folhetos sobre Deus e tal. As crianças guardavam esses folhetos como se fossem enciclopédia, um amor que tinham para ter livros! (GUENTHER, 2021, p. 15)

Guenther (2021) defende a observação direta para identificar as habilidades e os talentos das crianças e adolescentes, em detrimento aos testes de inteligência. Em razão de as habilidades das crianças que estão vivenciando condições menos favorecidas economicamente não aparecerem nos testes de Q.I. elas podem permanecer à margem na dinâmica escolar, evidenciando ainda mais a desigualdade social. Em nossa compreensão, na dinâmica escolar, precisamos nos ocupar da produção de práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento de todos/as os/as estudantes. Nesse sentido, não nos parece possível e nem mesmo desejável ou necessário mensurar a capacidade/predisposição biológica, ou aquilo que, nos termos eliasianos, constitui a primeira natureza de um/a ou outro/a estudante. Insistir na identificação e na mensuração das ditas disposições biológicas nos leva a gerar expectativas que em nada colabora na produção da ação pedagógica que enriqueça o desenvolvimento intelectual dos/as estudantes. Em última instância, a mensuração das capacidades intelectuais segue pautada nos fundamentos da ciência moderna, que supõe a criação e ordenação do mundo como obra divina baseada na lógica matemática.

Portanto, a mensuração das capacidades intelectuais humanas nos coloca numa “leitura” da dinâmica social como o resultado das condições ou da ação isolada do indivíduo. Concorrendo para a legitimação dos “tetos de aprendizagem” que, ao fim, estabelece o indivíduo e a sua estrutura biológica como “limite” e “fim” de seu desenvolvimento intelectual.

No entendimento da professora Violeta, entender o que se passa na vida pregressa da pessoa seria uma maneira de compreendê-la/a e ajudá-la em sua condição de estudante:

Abrange trabalhar e aprofundar os aspectos da vida social em conjunto com atendimento psicólogo na psicologia clínica, para ajudar esse aluno. Mas isso **prevalece, na maioria das vezes, quando o aluno com indícios de altas habilidades vem de uma classe social baixa**, nem sempre acontece quando o aluno/a vem de uma classe social mais favorecida.

(Violeta – professora do AEE – curso de extensão em 19/07/2021)

A professora Violeta ainda nos relatou uma situação que aconteceu quando começou a trabalhar com os/as estudantes na condição de altas habilidades no AEE. Disse-nos que trabalhava em uma área de extremo risco⁴⁷, onde conheceu um estudante que havia aprendido matemática de uma forma brilhante, pois só de observar uma quantidade de terra, por exemplo, imediatamente ele já dizia quantas gramas havia ali. Isso acontecia sem que ainda tivesse efetuado o cálculo, pois, de acordo com ela, ele fazia isso em outros locais. Mediante a habilidade apresentada pelo estudante, a professora Violeta fez o seguinte comentário: “[...] gostaria de saber que rota é essa que eles buscam e como que eles buscam, como que eles articulam o saber deles”. Na concepção da professora, quando esse estudante traz uma linguagem com um vocabulário melhor do que o dos pais, porque estes não tiveram acesso à educação, “[...] é porque, de alguma forma, ele está tendo um acesso a isso e nós temos que compreender de que forma que ele está buscando isso” (Violeta – professora AEE – curso de extensão – julho de 2021).

Recorremos à teoria figuracional eliasiana cujo autor entende que nenhum indivíduo constitui-se no vácuo, “[...] não existe um grau zero de vinculabilidade social” (ELIAS, 1994, p. 31). O ingresso do indivíduo na sociedade não é algo que vem de fora, mas da rede de relacionamentos que ele consegue vincular com outros indivíduos. Nesse encontro com o outro, na parceria que se vai estabelecendo entre indivíduos e entre ele e a sociedade em que habita, o indivíduo vai adquirir “[...] sua marca individual a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive” (ELIAS, 1994, p. 31). Na situação evidenciada pela professora, inferimos que o conhecimento do estudante foi sendo ampliado e alargado por meio das outras figurações nas quais que ele estava inserido.

Na percepção da professora Margarida, os estudantes na condição de altas habilidades “[...] são alunos que vêm buscando mais, vêm se movimentando no sentido de construir melhor suas relações e seus conhecimentos” (Margarida – professora AEE – curso de extensão em 19/07/2021).

Em consonância com a fala e percepção da professora Margarida, a professora Hortência, que é regente de classe de ensino comum, assim percebe:

Os alunos na condição de altas habilidades/superdotação **imprimem uma curiosidade potencialmente maior em relação a outros alunos**. A capacidade de

⁴⁷ Risco no sentido de morar em lugar dominado pelo tráfico de drogas.

links que eles fazem com acontecimentos reais do dia a dia é notável e **enriquece as aulas**.

(Hortência – professora de Física – curso de extensão em julho de 2021)

Já a professora Melissa, que é professora de Artes em classe de ensino comum, disse perceber nos estudantes na condição de altas habilidades

[...] originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas ou percepção, oralidade de forma diferenciada e inovadora. Muitos deles com sensibilidade interpessoal ou intervenções inconvenientes que tenho que mediar, apesar de concordar muitas vezes; atitude cooperativa ou de contraposição; capacidade de resolver situações sociais complexas ou de sugerir, poder de persuasão e de influência no grupo, que geralmente cede.

(Melissa – professora de Artes – curso de extensão em 30/06/2021)

Mediante tais comentários, observamos que na percepção apresentada pelos/as professores/as quanto a condição de altas habilidades vivenciadas pelos/as estudantes perpassa por diferentes questões. Os/as professores/as percebem que os/as estudantes demonstram potenciais, são criativos, curiosos, apresentam originalidade de pensamento, capacidade para resolver problemas, demonstram cooperatividade com os/as demais colegas e se movimentam no sentido de construir relações e buscar conhecimentos.

No entanto, observamos, através das falas de alguns/mas professores/as, dentre os quais destacamos o professor Florêncio, que, por aprenderem os conteúdos “com mais facilidade”, tais estudantes, embora demonstrem interesse, acabam apresentando dificuldades de focar em determinadas atividades. Em seu entendimento, em tais situações, os/as professores/as poderiam se colocar em uma posição de ajuda e encorajamento aos estudantes. Todavia, por lhes faltarem conhecimentos, ou mesmo habilidade, os/as docentes podem se sentir embaraçados e não conseguir conduzir os/as estudantes em suas tomadas de decisões (Professor Florêncio, 2021). Nesses termos, compreendemos que o ato de ensinar pode evidenciar-se como uma circunstância potente e vigorosa à aprendizagem do/a professor/a, posto que, por meio do processo de ensinar, o/a professor/a pode se ver envolvido/a na dialética da sua própria demanda de saber (KUPFER, 1990), que se configura por meio de constantes movimentos na relação com o outro.

Percebemos, por meio das falas, que tanto os/as professores/as da sala de aula comum como os/as do AEE têm buscado atender aos questionamentos dos/as estudantes, bem como estimulá-los/as em pesquisas de temas que demonstram interesse, aguçando sua curiosidade e direcionando-os/as a fazer intervenções. Outros/as professores/as procuram instigá-los/as para

se aprofundar nas áreas que “melhor” se sobressaem, levando-os/as a reconhecer as atividades que são capazes de criar e executar.

No momento em que o/a professor/a consegue perceber no/a estudante determinadas qualidades em seu modo de vivenciar o processo educativo, ele/a oportuniza condições para que várias possibilidades de investimento pulsional sejam experienciadas. Ademais, as relações que vão sendo construídas com o outro, as figurações que se constituem com pais, professores/as e colegas se fazem importantes para a aquisição e expansão do conhecimento dos/as estudantes. Contudo, se as vivências nas dinâmicas figuracionais constituídas nesse processo mostrarem-se adversas para o desenvolvimento das habilidades e investimento pulsional, o aprendizado poderá permanecer latente ou mesmo passar por outros desvios. Em termos psicanalíticos, poderá desenvolver uma formação reativa – na qual tende a substituir condutas e sentimentos diferentes ao desejo real.

O movimento do próximo tópico estará relacionado à percepção e vivência dos próprios estudantes na condição de altas habilidades nas escolas de ensino comum estaduais capixabas e no atendimento educacional especializado (AEE).

6.2 PERCEPÇÕES DOS/AS PRÓPRIOS/AS ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE AH/SD ACERCA DE SUAS VIVÊNCIAS NA DINÂMICA ESCOLAR

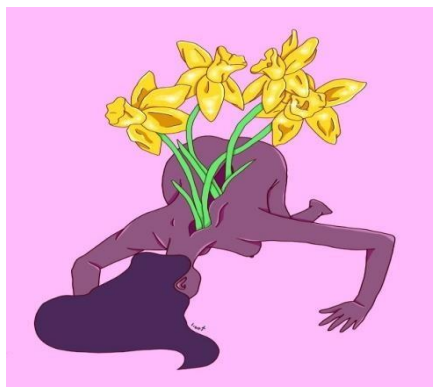
Neste segundo tópico, buscamos mostrar como os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação veem e vivenciam suas aprendizagens no processo educacional escolar. Trazemos produções e fragmentos de conversas que tivemos com os/as estudantes que retratam suas vivências tanto na sala de aula de ensino comum quanto no atendimento educacional especializado. Dividimos esse tópico em duas partes, pois percebemos que as vivências desses/as estudantes se mostraram divergentes em algumas situações no que concerne à sala de aula comum e às salas de recursos multifuncionais.

Na primeira parte deste segundo tópico, evidenciamos fragmentos de falas nas quais trazemos as condições vivenciadas pelos/as estudantes nas salas de aula comum. Já na segunda parte, enfatizamos as condições vivenciadas por eles/as no atendimento educacional especializado.

6.2.1 Percepções dos/as estudantes na condição de AH/SD acerca de suas vivências nas salas de aula comum

Começamos esse tópico com uma criação artística de uma estudante que chamou bastante a atenção do grupo de professores.

Figura 2 Produção da estudante Açucena



Fonte: Dados da Pesquisa, Vitória-ES, 10/07/2021.

No desenho, Açucena buscou representar a sua concepção sobre altas habilidades e falar de sua condição de estudante, da maneira como, pelo olhar do outro, ela se sente e vivencia esse processo. A estudante se expressou da seguinte forma em relação à sua produção:

Eu usei flores porque são vistas como algo belo e incrível de certa forma, mas o narciso em específico é por causa da história, **já que pessoas com altas habilidades são vistas como arrogantes por outras, por algumas pessoas.** Então é algo lindo, mas também é um peso de certa forma.

(Açucena – estudante – 12/07/2021).

A professora Margarida, especialista em AEE, que trabalha na sala de recursos multifuncionais, disse-nos que questionou a estudante do porquê ela perceber tal condição como sendo um peso. A esse respeito ela obteve a seguinte resposta:

Às vezes sim, mas, às vezes, também **me sinto incrível**; às vezes, **duvido da minha capacidade**; às vezes, aparece assim dentro de mim a síndrome do impostor⁴⁸.

(Açucena – estudante – 12/07/2021).

⁴⁸ Desordem psicológica que, embora a pessoa seja capacitada, ela sofre de uma inferioridade ilusória, não acredita na capacidade que possui e ainda subestima as próprias habilidades, acha que outros indivíduos menos capazes também são tão ou mais capazes do que ela.

De acordo com a professora Margarida, a estudante Açucena costuma produzir muito. Contudo, quando a autoestima dela não está “legal”, ela se mostra bastante sensível às condições sociais em que se encontra e acaba ficando muito tempo sem fazer nada. Disse-nos também que costuma acompanhar a estudante nas redes sociais, local utilizado por ela para publicar suas produções/criações, pois:

Ela tem um *blog* e uma página no Instagram, e eu a acompanho. Às vezes, ela fica muito tempo sem colocar nada, e eu a chamo para ver o que está acontecendo na tentativa de mobilizá-la, para que ela volte a produzir.

(Margarida – professora AEE – curso de extensão em 12/07/2021).

A respeito da situação trazida pela professora no que está relacionado ao intervalo em que a estudante deixa de produzir, é importante ressaltar que a entendemos como uma condição que acontece corriqueiramente na vida das pessoas e, em especial, na das pessoas que estão constantemente investindo suas pulsões libidinais em atividades que as conduzem ao processo de sublimação (produção acadêmica, escrita literária, obras de arte), por exemplo (SANTOS, 2016). Sabemos que, em situações como essas, o processo de criação não flui necessariamente o tempo todo. Interessante destacar na fala da estudante supracitada que, mesmo achando incrível as habilidades que desenvolve, às vezes sente que é “um peso”, e há momentos em que duvida da própria capacidade de criação.

No intuito de aprofundarmos a análise para ampliar a compreensão sobre o relato dessa estudante, recorreremos ao texto “*Além do princípio do prazer*”, escrito por Freud em 1920, no qual Freud trabalha as pulsões de vida e de morte. Esclarece o autor que, enquanto a pulsão de vida está relacionada a Eros – pulsão sexual que tende à preservação da vida, autoconservação –, a de morte está vinculada a Tânatos – que tende à segregação e à autodestruição. Ou seja, ao mesmo tempo que a pulsão de vida direciona o sujeito para a atividade de criar, produzir e realizar projetos, a pulsão de morte o conduz para a inércia, a estagnação, o isolamento. Ainda que tais pulsões comandam o sujeito para lados opostos, elas não agem de forma isolada, atuam concomitantemente, dando um movimento à existência do ser humano.

Desse modo, entendemos que tais pulsões – uma mantenedora da vida e a outra incentivadora da morte – residem em todos nós e se manifestam a todo o momento. Essas manifestações acontecem inclusive por meio de conflitos que emergem de nossos pensamentos, como no caso que descrevemos da estudante Açucena. É importante

salientarmos que a maior parte de nossos pensamentos e ações é resultado tanto de uma dessas forças quanto da combinação de ambas, pois, conforme vimos na perspectiva psicanalítica freudiana, somos conduzidos ora pela pulsão de vida, ora pela pulsão de morte. Ressalta o autor que o excesso de pulsão de morte pode levar o sujeito à desintegração, à destruição e ao aniquilamento. Por outro lado, não estamos afirmando que as pessoas não adoecem ou estão livres de ficar adoecidas. Entendemos, pois, que, nas figurações, as condições sociais, biológicas, psicológicas que o indivíduo vivencia constituem seus afetos que são vividos e (re)construídos nas teias de interdependências.

Por meio das atividades realizadas, observamos como esses/as estudantes se sentem sobre suas experiências, como eles percebem seu potencial, como eles mostram suas habilidades criativas. Por outro lado, ao mesmo tempo, sentem-se inseguros e expostos a opiniões alheias, pois a cobrança que pode vir do outro faz com que tenham medo de não conseguir atender às expectativas dos demais, causando-lhes sofrimento.

Sufrimento este, que, por vezes, pode se tornar bastante peculiar na vida dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades, pois, não necessariamente darão conta de corresponder às expectativas das pessoas com as quais convivem (colegas, professores, familiares) e formam relações de interdependência. Acontece que, em determinadas situações, até mesmo as expectativas do sujeito são minadas (SANTOS, 2016; OLIVEIRA; VESTANA; CRISTO, 2023). Vemos essa condição na fala supracitada de Açucena e no desenho feito por ela, em que, por meio de uma representação simbólica, a estudante expressa sua condição de altas habilidades. Condição que é percebida por ela como vivendo uma dubiedade, pois a relaciona como experiências bastante antagônicas. Vivenciar a condição de altas habilidades têm ascendido na estudante sentimentos dúbios, em suas palavras: “me sinto incrível; às vezes, duvido da minha capacidade”.

A estudante utiliza flores, pois são belas, algo lindo de se ver, que nos transmite leveza, ternura e que, geralmente, oferecemos às pessoas às quais atribuímos certo valor. Porém, há um detalhe no desenho que não podemos deixar passar despercebido, as flores foram colocadas nas costas. Essa parte do corpo humano, além de possuir outras funções, também é utilizada para carregar objetos mais pesados, quando apenas os braços não são suficientes para sustentar. Alternativa usada como forma de dividirmos o peso, tornando-o possível de ser carregado. Ou seja, na concepção da estudante, estar na condição de altas habilidades lhe dá prazer, sente-se incrível, envaidecida, mas, ao mesmo tempo, estar nesse

lugar lhe traz certa preocupação, “é como um peso que carrega”, sente como sendo uma tarefa árdua.

Do ponto de vista da psicanálise “[...] é nessa existência concomitante de sentimentos contrários que reside o caráter essencial daquilo que chamamos de ambivalência emocional” (FREUD, 1914/1996h, p. 249). Trata-se da presença simultânea de sentimentos e/ou atitudes opostas vividas em relação à mesma pessoa ou objeto. É interessante notar que a produção emerge exatamente a partir de vivências dúbias; na medida em que os sentimentos vão sendo introjetados, a estudante consegue, por meio do processo de sublimação, investir a sua libido em produção socialmente aceita. Conforme citado pela professora Margarida, quando está investindo sua libido em atividades que lhe dão prazer, Açucena expõe seus desenhos nas redes sociais, lugar cujas produções expostas despertam sentimentos em outras pessoas. Por meio das suas obras, os artistas “[...] podem contar com a simpatia dos outros homens, porque elas são capazes de evocar e satisfazer neles as mesmas inconscientes aspirações de desejo” (FREUD, 1910/1996f, p. 72).

Vemos situação semelhante em “*Mozart: sociologia de um Gênio*” (1995), em que a condição de ambivalência é analisada por Elias, pois se “[...] por um lado, Mozart se movia nos círculos da aristocracia, onde devia adotar e seguir um gosto musical, por outro lado, como filho de família pequena burguesa, era tratado como um criado de nível médio pertencente ao mundo “do rés do chão” (HONORATO, 2022, p. 47). O artista viveu em meio a um conflito que perpassou toda a sua existência, pois desejava sair da condição de artista cortesão e tornar-se um artista autônomo. Embora tivesse consciência do cargo que ocupava na corte de Salzburgo, possuía o anseio de ganhar a vida de forma consistente, condição que desencadeou nele sentimentos ambivalentes. Se por um lado tais vivências lhe trouxeram grandes sofrimentos e dissabores, levando-o ao fracasso social, por outro lhe proporcionou condições que influenciaram diretamente na produção de suas fascinantes óperas (LANDINI; LEÃO, 2021).

Seguidamente, trazemos um desenho acompanhado de um poema elaborado pela estudante Jasmim, trazido pela sua professora Violeta, especialista do AEE.

Figura 3 Produção da estudante Jasmim



Fonte: Dados da Pesquisa, Serra/ES, 09/07/2021.

Observamos, por meio do poema criado pela estudante Jasmim, a ênfase dada por ela às inter-relações e às emoções que narram o cotidiano (escolar) das pessoas que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação. A estudante explica o desenho da seguinte maneira:

O desenho que eu fiz **simboliza como o cérebro funciona a meu ver, cada um com a sua peculiaridade e maneira de lidar com as coisas.** Alguns cérebros são mais artísticos e livres, e outros lógicos e objetivos, mas cada um desses deve ser tratado com respeito. E **o atendimento em altas habilidades me faz sentir assim.** Quando não só eu, mas **todo aluno é tratado com respeito e recebe a oportunidade de se expressar como bem entende.** O atendimento faz com que nós **melhoremos nossas habilidades,** dando-nos críticas construtivas quando necessário. Resumindo: o atendimento de altas habilidades é um recurso mais que útil não só para mim, mas para todos os alunos que dele participam. **Eu estou muito contente em participar e poder melhorar minhas habilidades.** Obrigada.

(Áudio da estudante Jasmim comentando seu desenho em 14/07/2021, grifo nosso).

No áudio, a estudante faz menção ao acompanhamento que vem recebendo junto à professora especialista na sala de recursos multifuncionais e demonstra a importância de ter encontrado um espaço que lhe proporcionasse condições para aprimorar e alargar as habilidades na área que apresenta interesse. A estudante destacou que busca ampliar o conhecimento por meio da relação que foi sendo construída com a professora no AEE.

A expansão do conhecimento foi possibilitada à estudante por meio das experiências e da convivência entre ela e a professora em relações de interdependência, em que os indivíduos estão conectados uns aos outros por uma dependência recíproca, cujas vivências

contribuíram para “melhorar suas habilidades”. A propósito, quando a estudante menciona que “o atendimento de altas habilidades é um recurso mais que útil não só para mim, mas para todos os alunos que dele participam”, reiteramos que, fundamentalmente, no campo educacional como o compreendemos, torna-se premente orientar as práticas pedagógicas no sentido de explorar as “habilidades”, a potência do desejo de aprender/saber que é constitutivo dos seres humanos. Afinal, apoiados na teoria sociológica figuracional, almejamos que, numa circunstância como essa,

[...] nenhum ser humano pode ser considerado um ponto de partida; nós nos encontramos sobre os ombros de outros, de quem aprendemos um cabedal já adquirido de conhecimento que, se tivermos a oportunidade, poderemos ampliar (ELIAS, 2008, p. 544).

Neste estudo, buscamos desvincular-nos da ideia de que a aquisição do conhecimento acontece de modo universal e da mesma maneira para todos os seres humanos, sem considerar a época em que vivemos, assim como as teias de interdependências que são constituídas (ELIAS, 1998). A busca pelo saber nos seres humanos, na perspectiva da teoria sociológica figuracional, ocorre por meio dos conhecimentos que vão sendo adquiridos e estão diretamente relacionados com as figurações que o indivíduo vai constituindo. A possibilidade de alargar o conhecimento sucede em consonância com a aprendizagem, que só é permitida aos seres humanos e os diferenciam dos outros animais. Os animais irracionais possuem conhecimento inato, o seu saber não se modifica, não sendo, portanto, ampliado com a evolução da espécie (ELIAS, 1998).

Já o ser humano, à medida que vai interagindo com outros seres humanos, a capacidade de ampliar e aumentar o conhecimento, também vai se expandindo, pois, o saber vai sendo transmitido de uma geração para outra. Percebemos essa condição na fala da estudante Jasmim, pois, à proporção que ela vai participando da sala de recursos e interagindo com outras pessoas, formando novas figurações (com colegas e professores), consegue adquirir mais conhecimento e elevar o nível de aprendizagem. Essas circunstâncias lhe proporcionam o desenvolvimento de habilidades, visto que tais atributos não se afluam na vacuidade, mas por meio do contato e das relações que são constituídas com o outro.

Elias (1994) ressalta que indivíduo e sociedade são indissociáveis, pois, conforme as transformações sociais vão acontecendo de maneira processual, os seres humanos também se vão transformando e se desenvolvendo ao mesmo tempo que a sociedade vai se constituindo. A transformação ocorre de forma contínua ao longo de toda a existência humana; à medida

que o ser humano vai formando laços, o fundo social de conhecimento vai se expandindo e, em consequência, mais saberes vão sendo adquiridos. Observamos essa condição por meio da fala da estudante Jasmim, quando verbaliza o atendimento que vem recebendo pelos/as professores/as no AEE: “o atendimento faz com que nós melhorem nossas habilidades”. Ao aprimorar as habilidades, a estudante consegue investir as pulsões que não param de pedir satisfação – implicação contínua – que advém por meio de outros dispositivos como a arte, a ciência, o esporte, atividades que lhe dão prazer e são socialmente aceitas.

A estudante menciona uma questão importante acerca do funcionamento cerebral, cada pessoa apresenta uma peculiaridade e maneira de lidar com as circunstâncias, uma vez que “alguns cérebros são mais artísticos e livres, e outros lógicos e objetivos” (Estudante Jasmim, 2021). Ou seja, devido à plasticidade a que o cérebro se encontra, cada pessoa desenvolverá o potencial de maneira distinta, pois, à medida que o cérebro vai sendo estimulado, mais habilidades vão sendo adquiridas. A plasticidade do cérebro muda de acordo com as circunstâncias vivenciadas. O inato e o adquirido são indissociáveis. Em vista disso, a condição de altas habilidades não é determinada a priori, ela se faz e se refaz a cada experiência vivida. Por isso, não adianta medir a inteligência de uma pessoa, acreditando que o número evidenciado no teste de Q.I. é fixo e imutável. Essa é uma crença equivocada, pois à medida que as teias de interdependências de uma pessoa vão se expandindo e novas figurações vão sendo formadas, seu nível intelectual também vai se ampliando e desenvolvendo.

Compatibilizamos com Guenther (2021) quando questiona acerca da necessidade que algumas instituições apresentam, dentre elas a escola, de medir a inteligência das pessoas. Do ponto de vista da autora não faz muito sentido e nem é interessante “[...] declarar que A é mais capaz do que B, que é mais capaz do que C. O interesse é saber do que cada um precisa mais, e é justamente nesse ponto que deve entrar o educador: para localizar do que a pessoa necessita, e onde a criação está” (GUENTHER, 2021, p. 20).

Seguidamente, trazemos um conto produzido pela estudante Petúnia, que frequenta o AEE, e foi trazido pela professora Violeta em um dos encontros no curso de extensão.

Sem título.

– *Muito obrigada por ficar com ela, Stephanny. Não queríamos ter que deixá-la sozinha, mas é inevitável.*

– *Tudo bem, senhora, sei bem como é. Se o dever chama, então é bom que vocês o cumpram – Stephanny sorriu para Carla, mãe da pequena Maria. Aceitar esse trabalho foi a coisa mais certa que Stephanny poderia ter feito. **Ser babá de uma menininha de sete anos que passava a maior parte de seu tempo quieta assistindo filmes na TV era a coisa mais fácil de fazer. Era só não perturbá-la.***

No entanto, mesmo que Stephanny não fosse uma das melhores babás do mundo, ela tinha

experiência o suficiente para sempre ficar de olho quando uma criança era quieta demais, principalmente as mais novas. Logo mais ela poderia se deparar com uma parede branca toda pintada de tinta vermelha ou algo bem pior que isso se não ficasse esperta.

Mas três horas se passaram desde que os pais da menina foram embora e ela ainda continuava sentada no sofá assistindo um filme animado enquanto desenhava os personagens em uma folha de papel. Ela só saía do sofá quando sentia fome ou tinha alguma outra necessidade. Mal se dava ao trabalho de olhar para Stephanny, que estava vigiando com olhos bem atentos. Nem com isso ela pareceu se importar.

Então, quando Maria se levantou para pegar uma travessa de frutas na geladeira, Stephanny saiu de onde estava para dar uma espiada no que a garotinha estava desenhando. Eram vários personagens idênticos aos da animação que passava na TV. Stephanny nunca tinha visto uma criança tão talentosa antes!

Maria, por outro lado, não se sentia lisonjeada com aquilo. Quando Stephanny foi pega no flagra pela garota, colocou o caderno de desenhos em cima do sofá o mais rápido que conseguia, mas aquilo não apaziguou a expressão franzida da garotinha.

– Seus desenhos são lindos! Onde aprendeu a desenhar assim? – Lugar nenhum. Eu só desenho – a menina falou emburrada, tomando o caderno para si.

– Ah, então deve ser talentosa de nascença. Sua mãe já pensou em te colocar em uma escola de arte?

– Eu não sei...

– Você quer entrar para uma?

– Não sei, a escola deixa tudo mais chato.

– Claro que não! A escola é para te ajudar a desenvolver suas habilidades, te ensinar...

– Tá, tá, eu entendi. Mas ainda não quero entrar para uma escola de artes.

– Por quê?

– Porque eu só desenho quando eu quero.

– Tudo bem, tudo bem. Posso pelo menos ver seus desenhos mais uma vez?

Maria pareceu relutante em responder, mas no final das contas ela deu de ombros e voltou sua atenção para seu filme, enquanto entregava o caderno para a babá.

Além dos desenhos de personagens de filmes, os desenhos mais antigos pareciam ser de uma família feliz e unida; a família da menina. Outros desenhos eram mais melancólicos, os personagens tinham expressões tristes e estavam sempre sozinhos.

Maria sabia que Stephanny estava vendo seus desenhos antigos, então tomou o caderno das mãos dela e o guardou em um armário em seu quarto. Quando retornou à sala, ela mostrou um desenho diferente, feito em material um pouco melhor que a folha de seda do caderno. Uma personagem de olhos brilhantes, de cabelo e roupa colorida estava pintada em aquarela.

Devia ser o desenho que Maria mais se orgulhava de ter feito. Stephanny ficou se perguntando como aquela garotinha tão jovem conseguia fazer retratos tão bonitos como aquele. A solicitude e diversos filmes de TV deveriam ter cooperado na descoberta desse talento.

Fim

(Conto escrito pela estudante Petúnia em agosto de 2021, grifo nosso)

Nesse conto, de acordo com a professora Violeta, a estudante fala da questão do “jovem diferente” e de sua forma de expressão. Observamos também que Petúnia elabora uma história evidenciando questões pelas quais estava passando. Isso se evidenciou ainda mais nos comentários feitos pela professora Violeta e na conversa que ela desenvolveu posteriormente à leitura do conto com o professor Florêncio. A professora traz dados importantes acerca da história de vida da estudante, em que a criação do conto evidencia indícios de simetria com a realidade.

Imediatamente, após a leitura do conto, a professora Violeta fez o seguinte comentário:

Bom, esse conto que a menina escreveu trouxe **uma jovem que tem habilidade no desenho, que articula o que ela vê no filme naquilo que ela produz**. Mas, quando a babá mexe em situações que **mostram as emoções dela, ela bloqueia a babá**, ela a afasta dos sentimentos expressos nos desenhos que até então não era para ela ter visto e retorna para a babá alguma coisa que, para ela, era conveniente mostrar. **Um padrão de desenho que satisfaz todo mundo naquilo que as pessoas chamam de talento**. Essa é a base do conto dela. Então, **para essa aluna, o que é a expressão de altas habilidades? É que o outro perceba até onde ela quer que se perceba. Onde ela não quer, ela não vai deixar perceber**.

(Fragmento de fala professora Violeta do AEE, agosto de 2021, grifo nosso)

A professora Violeta continua sua fala, desta vez, expressando sua observação acerca da estudante Petúnia:

Essa menina hoje esteve comigo e eu fiquei muito surpresa porque ela veio dialogando. Ela passa um relato de que tudo que ela escreve ou que ela **produz em arte e desenho ela não quer que a família tenha acesso e que eu sou uma das poucas pessoas que têm acesso ao que ela faz**. Ela é relutante a isso, mas ela tem seus motivos, que a gente vai entender no decorrer quando ela se perceber e se sentir segura. Uma menina talentosíssima, brilhante.

(Fragmento de fala professora Violeta do AEE, agosto de 2021, grifo nosso)

Evidenciamos nessa fala da professora Violeta, que o processo transferencial entre ela e a estudante Petúnia foi sendo estabelecido de maneira afetiva, por meio de sentimentos amorosos constituídos na relação de interdependência. Quando Petúnia diz à professora que é “uma das poucas pessoas que tem acesso ao que faz” porque permite que ela veja suas produções/criações, esta é uma permissão que não é dada a ninguém, nem mesmo aos membros da própria família da estudante. Em outros termos, ao receber esse “aval” a professora passou a deter certo valor na vida acadêmica da estudante. Provida por esse valor especial, ressaltamos que a professora pode levar a estudante a investir suas pulsões em produções de seu interesse. Inferimos que, não sem razão, Petúnia tem produzido tanto nas aulas ministradas pela professora Violeta.

Voltando às falas dos/as professores/as, o professor Florêncio fez o seguinte comentário sobre o conto:

Eu achei interessante a atividade porque, a meu ver, ela mostra uma situação em que a criança entende que aquilo que ela desenha é bonito de se ver, mas ao mesmo tempo, ela também sabe que aqueles desenhos que estão relacionados **às suas emoções, às suas vivências** quanto à família, aquilo é um implicador para ela. **Ela**

fica querendo omitir, fica bloqueando, porque, de repente na cabeça dela, a pessoa que ver isso vai ficar sabendo das suas coisas mais íntimas, das situações, das vivências. Ela não gosta que as pessoas vejam os desenhos dela relacionados à família. É como se ela tivesse expondo a vida dela, ela gosta que a pessoa admire os desenhos que ela faz da forma que passa na televisão, aquilo que passa nos filmes, **mas aquilo que está relacionado à sua família, sua intimidade, ela fica retraída.** Por isso, ela cria esse bloqueio.

(Fragmento de fala do professor Florêncio, curso de extensão, agosto de 2011, grifo nosso)

A professora Violeta complementou a fala do professor Florêncio evidenciando a seguinte fala:

É isso que ela traz no texto também. Até onde é interessante o personagem deixar o outro ver e compreender sua expressão artística, tudo bem. **A partir do momento em que ela consegue desnudar a sua intimidade pela sua expressão artística, ela já não quer.** Esse é o ponto que ela trouxe. E isso é uma **característica dos alunos com altas habilidades**, pelo menos dentro daquilo que eu atendo, **percebo que eles colocam limite até onde eles expressam o que é real e o que é imaginário deles.** Quando é conveniente ele vai falar com você o que é e o que não é.

(Violeta – professora do AEE, curso de extensão em agosto de 2021, grifo nosso)

Na perspectiva freudiana, quando apreciamos uma produção artística, costumamos sentir uma imensa curiosidade em saber de que fontes aquele autor retirou o seu material. Tal situação consegue impressionar-nos e despertar emoções das quais talvez não nos julgássemos capazes. Freud (1908), no texto “*Escritores criativos e devaneios*”, faz uma comparação entre o escritor criativo e a criança que brinca. Em seu entendimento, ambos criam um mundo de fantasia – roteiro imaginário de um desejo inconsciente – que é levado muito a sério, no qual investem uma grande quantidade de emoção, mantendo, porém, uma separação clara entre a fantasia e a realidade. A esse respeito ele nos diz:

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, consequências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, **se fosse real, não causaria prazer**, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, **e muitos excitamentos que em si são realmente penosos**, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor (FREUD, 1908/1996d, p. 136, grifo nosso).

Para a teoria psicanalítica, existe uma evidente conexão entre a vida do autor e suas obras, de maneira que uma forte experiência no presente pode despertar no escritor criativo lembrança de uma vivência anterior, provavelmente de sua infância, a qual desperta um

desejo e dá origem à obra criativa, que revela fragmentos dos dois momentos, isto é, da cena motivadora do presente e daquela vivida no passado. Desse modo, a ênfase dada às lembranças infantis da vida do escritor leva-nos a supor que tanto a obra literária quanto o devaneio servem para dar uma continuidade ou vem para sublimar momentos do brincar infantil. Uma obra criativa está carregada de materiais já conhecidos pelo seu criador que um dia foram vivenciados por ele.

Situação que percebemos no conto escrito por Petúnia. A estudante utiliza o conto como forma de satisfazer os impulsos que antes estavam reprimidos, de uma maneira indireta, ela consegue descarregá-los por meio do processo de sublimação. Momento em que a pulsão libidinal é investida em atividade criativa e, conseqüentemente, por meio da produção a estudante consegue ativar a fantasia das pessoas. Petúnia descreve, a partir do conto, situações que, muito provavelmente, estaria vivenciando na dinâmica familiar. Nesse sentido, o conto é a maneira que ela encontrou de expressar as angústias e tensões. Ao invés de reprimir tais tensões, ela as sublima e evita que as pulsões sejam reprimidas e retornem mais tarde como enfermidade, por meio de sintomas.

Dessa maneira, inferimos que um indivíduo que devaneia oculta com cuidado suas fantasias dos demais, transformando-as em produções criativas que, ao moverem nossas fantasias, nos causam um enorme prazer e abrem uma via de escape para liberarmos nossas tensões. Tensões que são também liberadas pela pessoa no momento da criação. Circunstância em que o individual age no social, as pulsões são socialmente processadas, porém, o artista não tem controle das emoções que são despertadas nas pessoas que apreciam a sua produção (conto, poesia, pintura, música). As ideias do artista agem como uma habilidade específica de comunicação em que se busca, de maneira inconsciente, despertar, arrancar dos outros sentimentos por vezes dúbios e inimagináveis por ele (alegria/tristeza, complacência/raiva, amor/ódio, aplausos/vaias).

Freud (1908) assinala que a criatividade e a imaginação são elementos essenciais para o processo sublimatório. O autor reporta a sublimação como uma maneira de usar o pulsional para alcançar a satisfação, cuja conversão acontece por meio de uma construção simbólica. A sublimação estaria ligada à satisfação de desejos em diferentes contextos. Na construção artística, o indivíduo transforma seus sonhos, desejos, vivências, em produções criativas que lhe dão grande deleite ao movimentarem as próprias fantasias, momento em que são criadas rotas de fuga no intuito de aliviar a tensão. Conforme observamos, no conto escrito pela estudante Petúnia, similaridade com a realidade, pois determinadas circunstâncias ali postas,

pareciam representar as condições que a estudante estaria vivenciando. Embora não fale de maneira explícita, aberta, “ela deixa de forma subliminar”, como nos disse o professor Florêncio.

Conforme vimos, por meio das produções criativas, os/as estudantes expressam situações vivenciadas nas figurações às quais constituem (na escola, na família, com colegas). Por meio dos desenhos, do conto, da poesia, percebemos que de maneira sublimatória e indireta, mas não sintomática e não adoecedora, os/as estudantes conseguem satisfazer os impulsos e projetar situações de tensões e conflitos que estariam experienciando nas redes de interdependências. As pulsões que antes estavam reprimidas são direcionadas para o processo de criação que é socialmente aceito e agradável aos olhos dos outros.

Na perspectiva eliasiana “[...] a capacidade para produzir conhecimento baseado na fantasia é um dom humano fundamental e distintivo quanto à capacidade para produzir conhecimento e pensamento congruentes com a realidade” (ELIAS, 2002, p. 78). Enfatiza o autor que a incapacidade de encontrar um lugar para a fantasia nos modelos teóricos da humanidade é um dos fatores responsáveis pela incapacidade de articular as teorias na cultura, dado que “[...] a necessidade da representação das fantasias é uma necessidade humana básica e premente” (ELIAS, 2002, p. 78). O autor cita como exemplos a ubiquidade dos jogos, peças teatrais, óperas, recitais de poesia, concertos sinfônicos, entre outras atividades culturais, todas essas representações são formas de fantasias coletivas simbolizadas coletivamente por seres humanos que evocam emoções agradáveis em atores e espectadores (ELIAS, 2002).

Trazemos no próximo subitem situações que apareceram nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes que retratam suas vivências nas classes de ensino comum. Circunstâncias que, a propósito, têm provocado nos/as estudantes tensões, confrontos, conflitos, ambivalências, sentimento de inferioridade, mal-estar, dentre outros sentimentos.

6.2.1.1 Situações de tensões vividas pelos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação

Neste subtópico pudemos observar que, embora os/as estudantes estivessem vivenciando situações tão adversas que os direcionavam para episódios de conflitos, tensões, revoltas – tudo isso sendo experienciado por meio das figurações sociais construídas na dinâmica de sala de aula – ainda assim, eles/as buscavam canalizar suas pulsões em atividades

que lhes proporcionavam satisfação e prazer, por meio das produções de desenhos, poesia, contos, dentre outros.

Começamos com a fala da estudante Açucena que, durante a nossa conversa, nos descreveu como tem percebido e se sentido em relação às suas experiências no contexto educacional. Em sua concepção, a escola não está preparada para lidar com o/a estudante que não se enquadra dentro dos moldes desejados, ao qual Açucena se refere como “estudante padrão”. Na conversa, a estudante nos disse que gosta da área de ciências humanas, sempre se interessou por Filosofia, Sociologia e Artes, inclusive o desenho da figura 1, exposto anteriormente neste texto, é de sua autoria. Disse-nos que, desde muito cedo, se interessou pelas obras de Nietzsche. Ainda assim, ela apresenta dificuldades nas áreas de exatas, como Matemática, Física e Química. Abaixo trazemos fragmento de sua fala.

Em suas palavras:

Na minha visão, o **sistema educacional não sabe lidar com quem é diferente, isso é um fato, não sabe**. Não só diferente de a pessoa ter altas habilidades, déficit de atenção, autismo, não só nesses casos. **Mas o sistema educacional é literalmente moldado para um modelo de aluno**, para um tipo de aluno. **Aluno que pega tudo, que consegue sentar e ficar lá olhando para o quadro e para o professor, anotando e entendendo**. Sendo que não tem como você dar aula de um jeito para um aluno, para uma espécie de aluno, para um tipo de aluno e esperar que 30 pessoas, 40 pessoas dentro de uma sala entendam. Então, quem, por exemplo, é **ruim em exatas, mas é bom em Ciências Humanas, que é uma área que é menos valorizada**, Sociologia, Filosofia e Artes, mesmo que ele não tem grande dificuldade na área de exatas, **ele vai se sentir estúpido**. Então, **é como se a escola, ao invés de ajudar o aluno a desenvolver essas áreas, ela o reprimisse, porque não valoriza**. E, nas áreas em que valoriza, Química, Física, Ciências em geral, **que são os gênios mais famosos**, é muito fácil você virar para identificar uma pessoa muito inteligente olhando para ela e vendo que ela sabe fazer uma conta muito difícil de Física do que a **ver desenhando alguma coisa**. Então, **o aluno se sente burro, se sente rejeitado**, isso não é só pessoas que não são neurotípicas, mas **alunos diferentes em geral, que aprendem de outras formas**, que precisam de outras formas para aprender.

(Fragmentos de conversa virtual com estudante Açucena, em 02/09/2021, grifo nosso).

A estudante nos relatou que, para compreender melhor e não se sentir tão estúpida nas disciplinas de exatas, há momentos em que recorre ao auxílio de colegas que apresentam melhores habilidades que ela nessas áreas. Na concepção de Açucena, a área de humanas é menos valorizada dentro da dinâmica escolar, pois ainda que a pessoa apresente mais saber nessa área, mesmo assim ela vai se sentir ignorante, posto que, além de a escola não reconhecer as habilidades que a pessoa apresenta nessas disciplinas “ela reprime e não valoriza”.

Em conformidade com sua fala, Açucena ainda nos relatou situações que tem vivenciado na sala de aula comum. Mencionou que, dependendo do tema que está sendo discutido, ela se empolga e gosta de participar. Entretanto, aconteceu de ela estar falando e o/a professor/a tentar contê-la. Situação, que segundo ela, a deixou enraivecida e frustrada. A esse respeito, disse-nos ela:

Falar para um extrovertido, uma pessoa comunicativa ficar quieta é a mesma coisa de você pedir para um introvertido falar mais alto. Então, tipo assim, **meio que a pessoa morre por dentro, sabe? Eu odeio** isso, quando **eu estou empolgada falando sobre um assunto**, eu estou interessada demonstrando interesse e **o professor me poda**.

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Açucena, setembro de 2021, grifo nosso)

Os dois fragmentos retratados por Açucena evidenciam sua percepção de estudante na condição de altas habilidades na sala de aula comum. Buscaremos compreendê-los a partir da teoria psicanalítica freudiana. Freud em (1915), no texto *“As pulsões e suas vicissitudes”*, descreve acerca das várias vicissitudes pelas quais as pulsões podem ser direcionadas no decorrer da vida humana: reversão a seu oposto; retorno em direção ao próprio eu (*self*) do indivíduo; sublimação e repressão. As duas primeiras vicissitudes não serão retratadas aqui. Com relação à sublimação, conforme já evidenciamos, quando ela acontece a libido é direcionada para produzir alguma atividade que costuma dar prazer, nessas circunstâncias o sujeito vai escrever, pintar, praticar esporte, dentre outras atividades.

Já no que concerne à repressão, a pulsão pode passar por resistências e ficar inoperante, momento em que as vivências são reprimidas, sendo direcionadas para o inconsciente. Em partes, isso não é de todo ruim, pois determinadas situações que vivenciamos existe, de fato, a necessidade que se tornem inconscientes, uma vez que não suportaríamos lidar com elas o tempo todo, de maneira consciente. Entretanto, muitos dos acontecimentos que foram reprimidos podem retornar à consciência por meio dos sonhos, atos falhos e sintomas, estes podem estar condicionados a altos níveis de ansiedade, por exemplo. O propósito da repressão é fugir do desprazer, entretanto, diferentemente do processo de sublimação, a repressão da pulsão pode desencadear no sujeito sintomas. Existe nesse mecanismo uma retirada da catexia de energia, ocorrendo um afastamento da libido. A emoção que foi reprimida retorna em forma transformada, como uma ansiedade social, ansiedade moral, por exemplo. Na perspectiva freudiana, “[...] deve-se descrever uma

repressão, tal como a que ocorre numa fobia animal, como sendo radicalmente destituída de êxito. Ela apenas remove e substitui a ideia, falhando inteiramente em poupar o desprazer” (FREUD, 1915/1996j, p. 160).

Por isso, no texto “*O interesse educacional da psicanálise*”, Freud (1913) escreve que os educadores precisam ser informados de que a tentativa de supressão das pulsões não só é inútil, como pode gerar efeitos na pessoa, como desencadeamento de uma neurose, por exemplo. Pode acontecer de, ao se tentar suprimir a manifestação de determinadas pulsões numa criança e/ou adolescente, por meios externos e de maneira forçada, “[...] o efeito de essas pulsões se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro” (FREUD, 1913/1996g, p. 191). Desse modo, no entendimento do referido autor, a escola consegue contribuir no sentido de, ao invés de coibir e reprimir determinadas atitudes manifestadas pelas crianças e adolescentes, ela pode desviar tais pulsões de seus objetivos originais para outros fins mais valiosos, por meio do processo de sublimação (FREUD, 1913). Kupfer (2006) ressalta que o/a professor/a pode, por exemplo, transformar a pulsão escópica do/a estudante – que é ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo a partir de novas ideias, de diferentes perspectivas e com isso despertar nele/a o desejo pelo saber.

De modo geral, as pessoas criativas querem ter espaço e serem reconhecidas dentro das teias de interdependências nas quais estão inseridas, contudo, nem sempre é o que acontece. Mozart também viveu questões de tensões e conflitos dentro das figurações de interdependências das quais fazia parte. O músico teve suas pulsões represadas e cerceadas durante boa parte do período produtivo, embora desejasse “[...] poder criar livremente, seguir suas vozes interiores sem se preocupar com os compradores [...], pois possuía peculiares padrões de sublimação. Sua música fluía espontaneamente, realçando as palavras graças à sua magia” (ELIAS, 1995, p. 42). Entretanto, sua condição de músico em Salzburgo ficou difícil de ser mantida uma vez que “[...] seu empregador determinava quando e onde deveria fazer um concerto e, muitas vezes, o que compor” (ELIAS, 1995, p. 33). Situação insustentável e complexa para aquelas que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, pois, em geral, suas fantasias fluem e elas, necessariamente, demandam de meios para investirem suas pulsões, e não as reprimirem.

A estudante Azaleia também nos relatou que vivenciou situações na sala de ensino comum, que não foram agradáveis. Disse-nos que já houve momentos em que o/a professor/a pediu para não responder às questões, porque, na concepção dele/a, se comparada à do

restante da turma, ela já estava mais avançada no conteúdo; e, se por acaso, ela respondesse às perguntas, poderia atrapalhar o rendimento e aprendizado da turma. De acordo com essa estudante, vivenciar tais situações deixava-a triste e chateada, considerando que ela também poderia ter dúvidas na matéria. Em suas palavras:

Tinha vez que a professora dava matéria e ela fazia pergunta para o resto da turma e **pedia para eu não responder**, porque ela sabia que eu já sabia a matéria, pois eu já havia comentado aquele conteúdo com ela. Eu já estava mais avançada e **ela perguntava para o resto da turma e pedia para eu não responder**.

No começo, **eu ficava meio chateada**, porque eu sabia, mas ela não queria que eu respondesse, mesmo sabendo que eu sabia. **Mas eu poderia ter alguma dúvida na matéria também, mesmo ela achando que eu sabia tudo**.

(Fragmentos de conversa virtual – estudante Azaleia, em setembro de 2021, grifo nosso)

A situação vivida no contexto de sala de aula trazida pela estudante Azaleia nos remete à teoria eliasiana, quando Elias (1994) escreve que, já na infância e início da adolescência, é ensinado ao indivíduo desenvolver um nível elevado de autocontrole e de independência pessoal. O indivíduo fica também acostumado a disputar com os outros; aprende desde cedo quando alguma coisa lhe aufere aceitação e lhe deixa envaidecido, já que lhe é desejável destacar-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais. De maneira que a pessoa aprende a encontrar satisfação nesse tipo de sucesso.

Na situação retratada por Azaleia, ela indica que não podia participar ativamente da aula e responder às perguntas feitas pela professora. Situação que, segundo ela, a deixava bastante chateada. Compreendemos, pois, que nessas condições “[...] o autocontrole do indivíduo, por conseguinte, é dirigido para ele não sair da linha, ser como todos os demais. Conformar-se” (ELIAS, 1994, p. 120). Entendemos que, ao impedir a estudante de participar da aula, o/a professor/a, além de querer igualá-la aos demais colegas, acabou gerando nela níveis de tensões, já que suas pulsões foram reprimidas e represadas, não sendo possível sublimá-las e externalizá-las por meio do desejo pelo saber.

Essa estudante relatou-nos, ainda, que, em outros momentos, o/a professor/a lhe solicitou que ela fosse fazer um “passeiozinho” pela escola. Acontecia-lhe o seguinte:

Às vezes, os professores me colocavam para fora, **me pedia para dar um passeiozinho**, porque o que eles iam falar eu já sabia. Mas, na maioria das vezes, eu ficava lá e ouvia tudo de novo.

Eu ficava **meio isolada no meu canto** enquanto os outros aprendiam aquela matéria, porque eu já sabia. **Eu ficava quietinha, me sentia meio diferente deles.**

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Azaleia, em agosto de 2021, grifo nosso)

Recorremos novamente à teoria eliasiana para retratarmos acerca da fala da estudante Azaleia. Elias (1994) vai nos dizer que as pessoas se relacionam harmoniosamente como sociedades quando suas demandas e objetivos socialmente formados na condição de indivíduos atingirem um alto nível de realização. Em seu entendimento, um alto nível de realização individual só pode ser alcançado se a estrutura social formada e sustentada pelas ações dos próprios indivíduos for constituída de tal forma que não leve a tensões destruidoras permanentes nos grupos e nos indivíduos. O autor ratifica que em determinadas figurações “[...] é pequena a capacidade de harmonizar a modelagem das necessidades e objetivos individuais, através da educação, por exemplo, [...]” (ELIAS, 1994, p. 123). Há de se perguntar como a estudante Azaleia conseguirá atingir “um alto nível de realização” se as circunstâncias vivenciadas na dinâmica de sala de aula comum não lhe proporcionam condições para tal realização? Conforme assegura Elias (1994, p. 124): “lado a lado com o desejo de ser alguém por si, ao qual a sociedade dos outros se opõe como algo externo e destrutivo, frequentemente existe o desejo de estar inteiramente inserido na sociedade”, dado que a necessidade de se destacar caminha de mãos dadas com o desejo de fazer parte.

A estudante Yasmim também nos relatou situações vivenciadas por ela dentro da dinâmica de sala de aula comum que geraram muita tensão e angústia. A estudante nos disse que gostava de estudar e expandir seus conhecimentos nas disciplinas de História e Matemática. Por essa razão, ela se punha “[...] a prestar mais atenção à aula, fazer perguntas e de respondê-las também” (Yasmim, agosto/2021). Entretanto, de acordo com a estudante, isso não estava mais sendo oportunizado. Ela assim comenta:

A professora de matemática **não quer que eu responda mais.**

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Yasmim, agosto de 2021, grifo nosso)

Observamos que vivenciar tais situações deixava a estudante Yasmim muito triste. Ela nos disse:

Eu fiquei triste porque eu queria responder.

Eu me sentia deslocada, porque as pessoas eram diferentes de mim. Então era como se eu estivesse fora, à parte.

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Yasmim, agosto de 2021, grifo nosso)

Na concepção eliasiana, a convivência com outras pessoas “[...] apesar de implicar algumas restrições específicas do prazer, oferece à espécie humana benefícios de sobrevivência superiores ao de qualquer outra espécie” (ELIAS, 2002, p. 92). A possibilidade de aumentar e expandir o conhecimento faz parte desses benefícios, pois apenas os seres humanos apresentam condições para adquirir conhecimentos. Por meio do processo de aprendizagem, o ser humano consegue ampliar a sua capacidade de conhecer e alargar o fundo social de conhecimento, visto que “[...] o potencial de aprendizagem dos seres humanos cresceu para uma dimensão tal que eles, e somente eles, ficaram totalmente dependentes de formas de conhecimento adquirido [...]” (ELIAS, 2009, p. 27). Contudo, salienta o autor, “[...] as características individuais básicas da natureza humana se desenvolvem apenas através da vida em conjunto com outros, através da vida em sociedade” (ELIAS, 2002, p. 128). Tendo em vista que o aumento do conhecimento acontece de maneira contínua, progressiva, consideramos a escola como um lugar potente para que esse desenvolvimento aconteça, em função de ser, por excelência, local de convivência com outras pessoas, em que é possibilitado à criança formar novas relações de interdependências.

Na perspectiva da teoria psicanalítica, “a criança é impulsionada pela pulsão de saber para aprender e estabelecer novas relações com o mundo ao seu redor” (MIKOWSKI, 2015, p. 30), sendo o desejo/demanda de saber e de aprendizagem construído na intersubjetividade, no “entre sujeitos”, condição que possibilita a partilha de sentidos, de experiências, de conhecimentos. Na relação estudante e professor, este poderá ser um agente alinhador dessa (re)construção, desse desejo que está sempre em operação (KUPFER, 1990). O desejo de aprendizagem é característico do ser humano, na escola, por meio das relações de interdependências que se estabelecem entre o/a professor/a e o/a estudante, o/a professor/a consegue engendrar condições para que o/a estudante amplie seus conhecimentos e canalize suas pulsões em atividades pelas quais apresenta interesse.

Conforme comentários tecidos pelos/as estudantes envolvidos em nossas conversas, em outros momentos, a participação deles/as na sala de aula comum ficava condicionada ao/à

professor/a que estava ministrando a aula, como também dos/as colegas presentes. No tocante a isso, a estudante Açucena fez as seguintes ponderações:

Depende de quem está na sala de aula, por exemplo, se, dentro da sala de aula, tiver **pessoas com a mente mais fechada**, mais **conservadora, seja o professor**, seja aluno, eu não vou me sentir à vontade para falar, **então eu vou ficar quieta**. Claro que depende do assunto, né?

[...] depende do professor, porque, se for um professor que não gosta, por exemplo, de ser interrompido, um professor que não gosta de muita participação... Por incrível que pareça, existe professor desse tipo, eu não entendo por quê. **Mas, se for um professor que não gosta muito desse tipo de aluno, aluno sabe tudo**, porque é irritante, eu reconheço que é irritante. Mas normalmente professores de filosofia costumam dar esse aval para quem sabe mais, gostam de conversar sobre. O meu professor de filosofia do primeiro ano foi excelente, não tenho do que reclamar, ele foi o (professor) nome do professor. **Nossa, se eu tivesse oportunidade, eu tinha estudado com ele durante cinco anos direto**.

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Açucena, em setembro de 2021, grifo nosso)

Nessas situações, percebemos como as estudantes, em determinados momentos, vivenciaram situações dentro da sala de aula comum cujas condições as deixavam reprimidas, tristes, deslocadas, quietas, sem poder de fala, pois não podiam responder às questões, permaneciam inertes e sem participação. Dessa forma, o controle exercido pela escola em relação aos/às estudantes por meio “[...] dos dispositivos de correção, modelação, moralização e instrução, mostram o quanto o caráter civilizador escolar foi ‘cego’, vigoroso, adestrado, intenso e condicionador na formação da criança brasileira escolarizada” (XAVIER; SARAT, 2012, p. 197). Esses dispositivos a que os autores se referem, habitualmente ainda continuam vigorando em determinadas dinâmicas escolares, como as situações relatadas por meio das conversas que estabelecemos com os/as estudantes.

Quando a possibilidade de adquirir e alargar o conhecimento não está sendo visibilizada pelo/a professor/a na sala de aula comum, a ida à escola pode não se apresentar prazerosa além de tornar-se desinteressante. A esse respeito, evocamos a seguir dois fragmentos de conversa nos quais as estudantes expõem suas vivências.

No ensino fundamental, eu gostaria muito de ter tido mais espaço para desenvolver as minhas habilidades. **Eu sempre gostei muito de ir para a escola**. Só que, quando eu sabia que era uma matéria que eu já sabia, **eu ficava desanimada em ir**. Porque eu estou indo para escola para aprender coisas novas, não para ouvir o que eu já sabia. Então, **tinha vez que eu não tinha vontade de ir**.

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Azaleia – em agosto de 2021, grifo nosso)

Eu fico muito triste, porque a matéria que está dando agora eu já sei, então é **como se eu não tivesse tendo nenhum desafio**. É tipo isso.

(Fragmento de conversa com a estudante Yasmim – agosto de 2021, grifo nosso)

Observamos, por meio desses fragmentos de conversa, que as estudantes gostam de ir à escola quando aprendem novos conteúdos que apresentam algum desafio. Entendemos, pois, que, com o auxílio do/a professor/a, tal condição pode ser alterada, e a ida à escola possa despertar prazer e tornar-se interessante. Tais circunstâncias podem ser criadas por intermédio das teias de interdependências que são estabelecidas entre professor/a e estudante, cujo desejo de aprender poderá ser despertado e suas pulsões serem direcionadas para o processo de sublimação.

A esse respeito, nos sobrevém a seguinte pergunta: Como o/a professor/a pode contribuir para gerar desejo de aprendizagem no/a estudante e conduzi-lo/a ao processo de sublimação? Para Philippe Meirieu (2011), “[...] a verdadeira função do mestre é desenvolver no aluno o desejo de aprender”. Na perspectiva de Meirieu (2011), o/a professor/a não deve aproveitar tão somente os conhecimentos trazidos pelos estudantes, tampouco se contentar com eles; “[...] é preciso criar neles novos interesses e novos conhecimentos. Se o desejo não está lá, é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo” (MEIREU *apud* FRANCO, 2011, p. 280). Como fazê-lo? A esse respeito, o autor nos propõe o seguinte desafio:

A escola não caminha sozinha, ela ressoa a sociedade que lhe dá sustentação. Como educadores não podemos apenas dar de comer a quem tem fome; **é preciso recriar e construir fomes nos educandos... É preciso criar fome em quem não quer comer**, este é o grande desafio pedagógico dos dias atuais (MEIRIEU *apud* FRANCO, 2011, p. 281, grifo nosso).

Não por acaso, nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes, percebemos que existem professores/as que vêm praticando, na sala de aula de ensino comum, esse desafio proposto por Meirieu. Pois estão encontrando diferentes meios para atender à demanda desses/as estudantes dentro da dinâmica de sala de aula comum, sem que seja necessário que eles/as deixem o espaço, porque já sabem o que vai ser ensinado e/ou não podem participar porque vão atrapalhar o aprendizado da turma. Em nossa perspectiva, é na dimensão social, espaço de elaboração da segunda natureza, que se coloca sempre “em aberto” e em processo, que se revela o lugar potente do pedagógico. Ao prestar atenção às diferentes formas sobre como os/as estudantes expressam suas habilidades criativas, temos a oportunidade de expandir e melhorar o nível intelectual deles/as.

As estudantes Azaleia e Yasmim contaram-nos acerca de situações vivenciadas por elas nas salas de aula comum que as deixavam bastante satisfeitas. A estudante Azaleia disse-nos que gostava bastante quando, na sala de aula comum, o/a professor/a lhe passava atividades extras, enquanto os/as colegas terminavam de fazer a atividade que ela já havia concluído. Circunstâncias que, segundo ela, lhe possibilitavam avanços e agregavam mais conhecimentos.

Eu gostava, porque eu acabava aprendendo mais um pouquinho sem ser aquilo que eu já sabia, **eu avançava e aprendia** mais um pouquinho, **diferente daquilo que eu já estava acostumada**.

Eu estudava em casa as matérias que eu não sabia, quando passava na escola, eu já sabia. **Aí a professora avançava o assunto comigo, separado dos outros alunos**.

(Fragmentos de conversa virtual com a estudante Azaleia, em agosto/2021, grifo nosso).

A estudante Yasmim também verbalizou sua participação na sala de aula comum. Disse-nos que gostava de participar, fazer e responder às perguntas, pois tais vivências, além de deixá-la contente, lhe possibilitava aprimorar ainda mais as habilidades. Quando isso acontece

Eu me sinto bem, porque é um jeito que tenho de **conseguir aprender mais**, de **melhorar minhas habilidades**.

(Fragmento de conversa estudante Yasmim, agosto de 2021, grifo nosso)

Acreditamos que, ao vivenciar tais experiências, a ida à escola pode ser transformada e vista pelos/as estudantes como uma atividade prazerosa. Em função das atitudes adotadas pelos/as professores/as, mais desejo de aprendizagem pode ser fomentado e despertado nos/as estudantes, viabilizando a inclusão e permanência deles/as na escola. Nessas circunstâncias, as pulsões são investidas e direcionadas para atividades que proporcionam vivências de satisfação.

Fundamentados nas concepções pedagógicas de Meirieu (2002, 2005, 2011) em associação a Vieira *et al.* (2020), defendemos escolas mais inclusivas, em que as instituições escolares sejam entendidas como espaços-tempos, capazes de contribuir para o progresso pessoal e profissional dos/as estudantes, sem se ater às trajetórias e condições de vida deles/as, pois, conforme preza a Constituição de 1988, a educação é um direito de todos/as cidadãos/ãs.

Buscamos, no próximo tópico, enfatizar as situações vivenciadas pelos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado, porque esse é um direito que lhes assiste.

6.2.2 Percepções dos/as estudantes na condição de AH/SD acerca de suas vivências no AEE

As Salas de Recursos Multifuncionais são os locais onde, preferencialmente, ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A implantação dessa política aconteceu em 2007, criada pelo governo federal, com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, ofertado no contraturno da escolarização, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2007).

Reiteradamente temos acompanhado, no Brasil, uma expansão da inclusão escolar, cuja organização vem ocorrendo por meio de metas para a escolarização das pessoas público-alvo da Educação Especial (BAPTISTA, 2011). Em vista disso, vivenciamos, nos últimos tempos, a implantação de leis, decretos, resoluções, às quais nos referimos no início deste trabalho. A aprovação e implementação da PNEE – 2008 trouxeram avanços significativos ao atendimento a esse público. No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, a Resolução n.º 04/2009 determina que o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorra no contraturno ao horário escolar, de modo complementar e suplementar.

Já o Decreto n.º 6.711/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o compreende como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos, acessibilidade, organizados institucionalmente para serem prestados continuamente das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes na condição de altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Tais documentos enfatizam que os serviços no AEE devem ser prestados de maneira complementar ou suplementar, e não como forma de substituir o ensino em salas de aula comum, como outrora sucedeu com as classes especiais. “Em função dessas diretrizes, a sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características” (BAPTISTA, 2011, p. 61).

Por meio da pesquisa empírica, ratificamos esse “protagonismo” evidenciado nas salas de recursos multifuncionais. Na sistematização dos dados, observamos que o AEE vem se destacando no processo formativo dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação. Conforme fragmentos de conversas, observamos que eles/as vêm encontrando, nesses espaços, apoio e abertura nas áreas em que têm demandado mais aprendizado. Ali, seus conhecimentos são intensificados, conseguem alargá-los em atividades que apresentam mais interesse.

Nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes, percebemos que, ao se referirem às suas experiências nas salas de recursos multifuncionais, a maioria nos relatou ter vivenciado momentos de prazer, satisfação e aprendizado. Tais situações aconteciam principalmente quando participavam de projetos. A fim de retratarmos tais vivências, começamos com a declaração do estudante Amaranto, cuja participação nos projetos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais, em parceria com a professora Acácia, viabilizou a expansão do conhecimento em áreas que antes eram desconhecidas. O estudante falou-nos acerca de sua participação:

[...] a professora me mostrou aquele espaço [aqui ele está se referindo ao projeto], ali realmente existe e traz pessoas para um novo contexto, uma nova realidade de perspectiva de vida. Aquilo **foi importante para me dar um alerta, para eu acordar um pouco para a vida**, porque o projeto não é só uma simples coisinha que acontece no colégio e morreu ali. Não, como **a banda** que eu tive lá atrás, ela **me proporcionou um conhecimento que eu não tinha**.

(Fragmentos de conversa virtual com Amaranto, em agosto de 2021, grifo nosso)

No decorrer da conversa, o estudante relatou-nos como conseguiu expandir o conhecimento por meio dos projetos.

Eu expandi em Artes, porque a professora começou a me dar trabalho, em questão de pontos turísticos. Você pega esse ponto turístico aqui, você desenha, faz que a gente vai expor. Então houve um projeto que a gente começou a elaborar sobre pontos turísticos. Tanto que **esse projeto rendeu uma entrevista em jornal**, e, nessa questão das artes plásticas, ela foi o princípio, o pontapé. Depois eu comecei a fazer locução com a professora, não algo assim tão formal, mas a gente começou a criar um vídeo, e, em uma das partes narrativas desse vídeo, eu **fazia a locução**. **Essa área foi se expandindo** até que eu **comecei a fazer pintura** e agora nós estamos aí, caminhando.

(Fragmentos de conversa virtual com o estudante Amaranto, em agosto de 25/08/2021, grifo nosso)

Durante a conversa, foi notória a empolgação e euforia apresentada pelo estudante ao nos relatar os vários projetos que havia desenvolvido e ainda estava concretizando com a professora no AEE. Participava de atividades que, inicialmente, ele nem sabia que existia. Condição que, segundo ele, só foi possibilitada quando conheceu a professora da sala de recursos e começou a desenvolver projetos com ela. Naquele local, a professora apresentou-lhe um universo de possibilidades, pois, ao interagir com os outros, professora e colegas, o estudante teve a oportunidade de impulsionar o desejo/demanda de saber e de aprendizagem, que até então se encontravam latentes, ocultos e, por vezes, cerceados. Nas palavras da professora Margarida: “De certa forma, quem lida com pessoas, como, no caso, o professor, tem, sim, essa contribuição de despertar esse desejo pela aprendizagem no seu aluno” (Margarida, professora AEE – curso de extensão – julho/2021).

Percebemos, na fala do estudante Amaranto, que a professora Acácia conseguiu identificar que ele estava imerso de desejo por saberes, momento em que ela buscou proporcionar-lhe condições para que alargasse o conhecimento nas áreas em que estava demonstrando interesse. O estudante aproveitou a oportunidade e investiu suas pulsões em diferentes áreas do saber, conforme citado por ele: pontos turísticos, criação de vídeo, locução de rádio, pintura, entre outros. Em seu entender, tais investimentos lhe proporcionaram vivências satisfatórias.

Em conformidade com a fala de Amaranto, na conversa que estabelecemos com a estudante Azaleia, ela nos disse como se sentiu com o atendimento educacional especializado quando começou a participar dos projetos. Em suas palavras:

Eu comecei a participar do projeto no primeiro ano do ensino médio, porque, no ensino fundamental, eu não sabia que existia isso ainda, nunca tinha ouvido falar. Quando eu entrei no primeiro ano, **o professor de matemática percebeu que eu tinha alguma habilidade a mais** e veio falar comigo. **Eu sempre gostei muito da área de exatas**. Ele pediu para eu falar com Acácia⁴⁹, que me explicou sobre o projeto, e eu comecei a participar do **grupo de robótica**, do projeto de **teatro** e também da **experimentoteca da Ufes**. **Comecei a participar de vários projetos que me ajudaram demais**.

O teatro me ajudou muito na parte da comunicação. Depois que comecei a frequentá-lo, na sala de aula, **meus colegas comentavam que eu estava conseguindo me comunicar melhor e também estava apresentando melhor os trabalhos**. As pessoas comentavam sobre eu ficar na escola no horário extracurricular, ficava na parte da tarde para fazer o projeto. Elas conheceram o projeto também, mas ninguém chegou a participar.

⁴⁹ Trata-se da mesma professora que referenciamos na conversa com o estudante Amaranto.

Participar desses projetos começou a estimular **mais o meu raciocínio lógico-matemático, que é o que eu sempre gostei.**

(Fragmentos de conversa virtual com a estudante Azaleia, em agosto/2021, grifo nosso)

Inferimos, com base nos fragmentos de conversa, que tanto a estudante Azaleia quanto o estudante Amaranto conseguiram, por meio dos projetos, ampliar seus conhecimentos em várias áreas, cujos interesses foram sendo despertados. A estudante Azaleia relatou-nos que gostou de participar dos vários projetos, pois conseguiu estimular ainda mais seu raciocínio lógico. As situações apresentadas pelo/a estudante nos levam a inferir que, ao participarem do AEE e executarem os projetos, eles/as vivenciaram momentos de contentamento e satisfação, visto que, além do desafio de lidar com situações novas e estimulantes, adquiriram mais conhecimento e alargaram as habilidades em áreas pelas quais demonstraram interesse.

A partir das vivências trazidas pelos/as estudantes, podemos inferir que o AEE se tem colocado como um lugar potente e instigante. Em virtude disso, acreditamos ser importante a constituição de espaços mais sistemáticos na escola que favoreçam a ampliação das “habilidades” dos/as estudantes, em que a experiência vivida e narrada entre os/as profissionais se ponha no intuito de impulsionar a expansão do conhecimento. Ainda que, conforme vimos por meio das leis, resoluções e decretos, nesses lugares, o ensinar e o aprender ocorram de forma “suplementar” para esses/as estudantes.

Entendemos que tal condição se faz imprescindível, principalmente em se tratando dos/as estudantes na condição de altas habilidades, em função de na sala de aula de ensino comum, conforme vimos, eles/as têm encontrado pouco ou nenhum espaço para produzirem e investirem suas pulsões. Seja nas SRM ou em outros espaços, como laboratórios e experimentoteca da Ufes, ao estar em contato com os pares, cujas necessidades são semelhantes, além de não serem silenciados e negligenciados, as propostas de atividades podem ser construídas e elaboradas pela interação e mediação mais próxima dos seus interesses. Mesmo não sendo um grupo homogêneo no que diz respeito às características individuais, a aprendizagem pode ser amplificada, os aspectos socioemocionais melhorados e o saber potencializado (ESPANHOL, 2020), posto que “[...] trata-se de um grupo mesclado entre a formalidade e informalidade em um acendendo coletivo de trocas de experiências” (ESPANHOL, 2020, p. 26).

Inferimos que a implementação das políticas públicas direcionadas para essa forma de atendimento são recentes e ainda necessita de estudos, análises e aprofundamentos acerca do

ensinar e aprender nesses espaços. Outrossim, devido às diferentes particularidades das demandas apresentadas pelo público-alvo da Educação Especial, faz-se necessário constantes ajustes tanto na prática pedagógica, como também na organização e planejamento das atividades escolares (ALMEIDA *et al.*, 2018).

Ainda assim, na pesquisa de campo que realizamos, os/as estudantes foram unânimes ao perceberem as oportunidades de desenvolver, aprimorar e potencializar as habilidades, que tiveram ao frequentarem o AEE. Condição também evidenciada por Piske (2018); em sua pesquisa, a autora também percebeu diferença na satisfação dos/as estudantes em relação à sala de recursos multifuncionais em detrimento da sala de ensino comum. Nesta, conforme observou Piske, as crianças se sentiam frustradas e com potencial criativo limitado.

Contudo, nesses termos, entendemos que só o/a professor/a especialista ou só o/a professor/a de sala de aula comum não darão conta de atender às demandas dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial e, no caso em questão, daqueles/as na condição de altas habilidades. Por isso, acreditamos ser importante o trabalho desenvolvido em parceria entre esses/as professores/as, visto que o desejo que esses/essas estudantes apresentam em desenvolver as habilidades e expandir o conhecimento acontece em todos os lugares. Sendo assim, de nada adianta oferecer-lhes condições para alargar o conhecimento e aprimorar as habilidades apenas nas salas de recursos e deixá-los/as entediados/as e ociosos/as na sala de aula comum, sem condições de participar ativamente da aula, como vimos nas falas evidenciadas pelas estudantes Azaleia, Açucena e Yasmim.

Em razão disso, inferimos que o trabalho do/a professor/a especialista da sala de recursos multifuncionais e o do/a professor/a de sala de aula comum não são independentes, mas complementares. Faz-se importante que compartilhem do mesmo propósito, propiciem condições aos estudantes para expandirem os potenciais onde quer que estejam na dinâmica escolar. A própria Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 ressalta que as atividades direcionadas aos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação sejam organizadas de modo a favorecer “[...] o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2001, p. 03), ou seja, em diferentes locais e onde existirem desejo e demanda.

No tocante a isso, a nossa defesa é a de que a escola se configure como um espaço vigoroso no processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, e que o/a professor/a – esteja ele/a na sala de aula comum ou no

atendimento educacional especializado – se coloque como agente transformador desse processo.

No próximo tópico, abordamos o fazer do/a professor/a no que diz respeito ao trabalho que ele/a vem desenvolvendo na sala de ensino comum e no AEE com os/as estudantes na condição de AH/SD.

6.3 O FAZER DOCENTE A PARTIR DAS EXPECTATIVAS ACERCA DO/A ESTUDANTE NA CONDIÇÃO DE AH/SD

Como vimos, para a maioria dos/as estudantes com quem conversamos, as condições que vivenciam nas salas de recursos multifuncionais representam situações diferentes em relação às salas de aula comum em determinadas circunstâncias. Observamos que as condições vivenciadas no AEE foram pautadas em situações relacionadas à satisfação, prazer, aprendizado, conhecimento e movimento constante. Com relação à sala de aula comum, os/as estudantes se sentem integrados e inseridos nessa dinâmica quando o/a professor/ar percebe a demanda/desejo de saber e de aprendizagem apresentadas por eles/elas e procura intensificá-las, como vimos nas situações evidenciadas pelas estudantes Azaleia e Yasmim.

Por outro lado, quando as expressões e a criatividade dos/as estudantes não são estimuladas, são proibidas e até reprimidas, como vimos nas conversas, as vivências desses locais acabam sendo associadas a situações de tristeza, tédio, desprazer, repressão e estagnação.

Conversar sobre os modos de intervir nessas circunstâncias tem sido a via eleita para repensar os sujeitos no processo educativo, pois o conhecimento que adquirimos provém exatamente de uma análise que integra a história das relações e instituições que frequentemente têm criado “formas de viver” e nelas se apoiado, as quais, muitas vezes, nos são apresentados como uma moldura estática: o autista, o deficiente intelectual, o superdotado, entre outras nomenclaturas (BAPTISTA, 2004). Nesse aspecto, “O professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar” (BAPTISTA, 2004, p. 13).

Entendemos que os desafios são grandes, conforme nos disse a professora Violeta no curso de extensão: “Constantemente me fazem a seguinte pergunta: você não tem medo do que eles vão te perguntar? E se você não souber? Nossa! É muito difícil trabalhar com eles.

Existe algum livro de atividades? (Violeta, professora AEE – curso de extensão julho/2021). A referida professora diz não acreditar “[...] que seja possível criar um livro que orienta as atividades com os alunos como uma receita de bolo” (Professora Violeta). Em sua concepção, o/a estudante na condição de altas habilidades mostra-nos o que ele é e não o que a gente gostaria que ele fosse com suas habilidades. A professora salienta que, por vezes, o/a estudante pode ser um/a exímio/a desenhista, mas isso não significa que ele/a queira trabalhar ou ser o/a produtor/a de cartazes da escola; nessas situações, ele/a ama o desenho e comunica-se com ele. Ele/a também pode ser um/a incrível articulador/a e uma grande liderança, mas isso não significa que ele/a queira ser líder de turma; nessas circunstâncias, ele/a apenas quer ser aquele/a que instiga o diálogo e as reflexões.

De certa forma, a professora “acredita que é possível ter as vivências e experiências com os alunos retratados, mas nunca repetido com outros alunos de altas habilidades” (Violeta, 19/07/2021), ou seja, trata de experiências únicas, singulares. Na sua concepção, ao lidarem com os/as estudantes, é importante os/as professores/as entenderem que “[...] o aluno com altas habilidades, apesar do seu saber aguçado e suas habilidades, ele é um jovem que está vivenciando um processo histórico bem diferente do professor” (Violeta, 19/07/2021).

A professora ressalta, ainda, que “[...] em momento nenhum os/as alunos/as deixam de demonstrar seus saberes e o desejo de aprender mais” (Violeta, 19/07/2021). Situações que podemos constatar por meio das conversas que referenciamos neste estudo. A esse respeito, Elias (2009) nos fala que o ser humano já nasce com a estrutura biológica propensa para aprender e com disposição para alargar o nível de conhecimento, que é aumentado quando são “[...] estimulados por um grande desejo de aprendizagem” (ELIAS, 2009, p. 27). Esse desejo costuma manifestar-se por meio das relações que são estabelecidas com outras pessoas. Na escola, os/as estudantes costumam constituí-las especialmente com seus/suas professores/as.

Em vista disso, as teias de relações que serão estabelecidas *com o e/ou no* entorno do/a estudante é o que vai possibilitar canalizar e investir suas pulsões de maneira a levá-lo/a a desenvolver habilidades e direcioná-las para o processo de sublimação, no qual a participação do/a professor/a se faz imprescindível, visto que é ele/a quem conduz seu/sua estudante na dinâmica de sala de aula.

Em sua prática, a professora Margarida tem procurado meios de estimular seus/suas estudantes. Em seu entendimento:

Alunos precisam ser estimulados, precisamos compreender esse saber para ajudar o que o outro deseja saber. Na minha prática, a todo o momento, estou fazendo isso,

pois não só alunos com AH/SD precisam ser estimulados e ouvidos, **todos precisam de incentivo.**

(Margarida, professora AEE, curso de extensão, agosto de 2021, grifo nosso).

Na concepção da professora Violeta, “talvez o nosso desafio seja o de não colocarmos o aluno em um caminho que pensamos, mas, sim, caminhar com ele lado a lado na sua jornada” (Violeta, professora AEE, 19/07/2021). A esse respeito, evocamos a seguinte pergunta: Como o/a professor/a na sala de aula de ensino comum conseguirá caminhar lado a lado com o/a estudante? Já sabemos de antemão, conforme evidenciado pela professora Violeta, “que não existe uma receita”. Por outro lado,

[...] **sabemos que alunos superdotados não têm os mesmos conjuntos de características.** Quando se fala de superdotação, vem logo o pensamento de perfil acadêmico (alunos com altas notas, supermemória, vocabulário verbal, etc.). [...] sabemos que as características do aluno produtivo-criativo (resiste a rotinas, nem sempre apresenta boas notas, é original, criativo, etc.), **cada um apresenta suas habilidades específicas em uma ou várias áreas do conhecimento** e apresenta estratégias diferentes de resoluções dos problemas.

(Margarida, professora AEE, curso de extensão, julho de 2021, grifo nosso)

Logo em seguida a professora complementa sua fala dizendo-nos como vem desenvolvendo, em sua prática, o trabalho com esses/as estudantes. Em suas palavras:

Eu procuro **buscar o que tem de melhor em cada um deles**, não gosto de ficar focada naquilo que para eles não é considerado interessante. **Eu gosto de instigar mesmo**, de aprofundar no que eles têm de melhor e os fazer reconhecerem do que são capazes de produzirem.

(Margarida, professora AEE, curso de extensão em 19/07/2021, grifo nosso)

A professora Hortência também nos dá pistas de como tem buscado trabalhar com o/a estudante dentro da dinâmica de sala de aula comum. Então,

como professora procuro atender os questionamentos, **estimular as pesquisas, não minimizar as curiosidades**, as intervenções. Proponho um ambiente confortável, de respeito às diferenças e à vivência de cada aluno.

(Hortência, professora de Física, curso de extensão, em julho de 2021, grifo nosso)

Seguindo as pegadas das professoras especialistas do curso de extensão, “o segredo talvez seja mostrar os diversos caminhos que cada saber traz e aí fazer com que cada um/uma escolha um novo caminho, adapte o seu caminho, repense o seu caminho, mas que não deixe

de caminhar” (Violeta, professora AEE, julho, 2021). Esta professora evidenciou-nos que tem utilizado o seguinte lema em seu trabalho: “aprendendo a ensinar, ensinando a aprender, o que torna tudo mais simples, respeitoso, sem competição de saberes, mas de encontro de saberes, onde cada um, da forma que sabe, interage” (Violeta, professora AEE, julho, 2021). Na perspectiva de Baptista (2004):

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra (BAPTISTA, 2004, p. 2).

O autor destaca que, se essa reflexão se aplica à educação em geral, ela se torna ainda mais evidente quando se refere ao/à estudante cuja constituição é vista como um sujeito que se desvia da norma estabelecida pela sociedade, como é o caso dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação. Freud (1937), no texto “*Análise terminável e interminável*”, disse-nos que educar, governar e psicanalisar são profissões da ordem do impossível, pois, em nenhum desses ofícios, temos a garantia de que chegaremos a resultados satisfatórios. O exercício dessas profissões transcende a técnicas e conteúdos didáticos, e tais ocupações são apontadas como exclusivamente humanas. Para Freud (1937), o impossível nessas profissões diz respeito em não saber *a priori* o que acontecerá, pois não há garantias.

Do ponto de vista da psicanálise freudiana, alguma coisa é produzida no encontro da cena educativa, na qual o/a professor/a ensina e o/a estudante aprende. Todavia, sabemos que nem sempre o que o/a professor/a ensina é o que o/a estudante aprende e vice-versa. Essa condição evidencia quanto o processo de aprendizagem não pode ser previsto, pois não há como presumi-lo. Portanto, no fazer, na experiência prática, confrontamos a dimensão do impossível, pois não sabemos de antemão se o que realmente ensinamos é o que realmente aprendemos (CRUZ; BORGES, 2014).

Contudo, entendemos que o/a professor/a trabalha transformando desejos, o processo sublimatório é entendido como uma transformação de desejos. Na sala de aula, o/a professor poderá conduzir o/a estudante ao processo de sublimação por meio da palavra, do ato, da escrita, ao transformar desejo em sublimação, a energia que estava contida, represada encontra formas de expressão na arte, no esporte, no trabalho, na produção acadêmica, pois “[...] nada senão o desejo pode colocar nosso aparelho anímico em ação” (FREUD, 1900/1996b, p. 517).

Conforme vimos na construção deste texto, previamente sabemos que não existe uma receita que oriente o trabalho do/a professor/a. Porém, existem muitos desafios a serem superados no processo educativo, principalmente em se tratando da educação dos/as estudantes que se “desviam” do modelo esperado pela escola, condição referenciada pela estudante Açucena. Entretanto, conforme mencionado, “a escola não caminha sozinha”, ela reflete a sociedade em que se encontra. Em nossa concepção, o grande desafio da escola atualmente, talvez seja o de transformá-la em um lugar que fomente em todos/as os/as estudantes o desejo pela aprendizagem, pois, tendo desejo, encontram prazer em frequentá-la e nela permanecer, que seja um espaço de vivências e experiências prazerosas e instigantes.

Afinal, “[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1914/1996h, p. 248). Freud ressalta que a segunda preocupação faz parte de uma corrente oculta e se faz constante na vida de todos nós, de uma forma ou de outra, pois, para muitos, os caminhos das ciências passam apenas por interferência e ajuda dos mestres. “Alguns se detém a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir. Outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada” (FREUD, 1914/1996h, p. 248). As relações de interdependências que estabelecemos com nossos/as professores/as podem tanto nos motivar na realização dos nossos desejos, no investimento de nossas pulsões, como pode também nos trazer bloqueios que impactará no decorrer de nossas vidas.

Na perspectiva eliasiana, por se tratar de um processo de longo prazo, “[...] o conhecimento pode avançar ou regredir, expandir-se ou reduzir-se” (ELIAS, 2002, p. 119), em função de não ser compatível, por exemplo, com o modelo da relação sujeito-objeto, segundo o qual a imagem do sujeito é modelada a partir do pressuposto de que os indivíduos adquirem conhecimento para si mesmos como sujeitos totalmente independentes (ELIAS, 2002). Reforça o autor que “[...] o conhecimento que chega a um indivíduo através dos sentidos, sob a forma da experiência individual imediata, nunca é independente” (ELIAS, 2002, p. 126), pois, além de sermos dependentes das gerações anteriores, o conhecimento é constituído por meio das relações de interdependências que estabelecemos com os outros, no caso da dinâmica escolar, com os/as professores/as.

No próximo tópico, trazemos fragmentos das conversas que estabelecemos com os pais dos/as estudantes na condição de AH/SD. Por meio das conversas, pudemos observar

que, na dinâmica familiar, o estímulo para o desenvolvimento das habilidades sucedeu de forma bastante incipiente.

6.4 OS/AS ESTUDANTES E A DINÂMICA FAMILIAR

Nesta pesquisa, conforme dissemos, conversamos também com os pais dos/as estudantes na condição de AH/SD. Neste subitem, primeiro trazemos alguns fragmentos das conversas que tivemos com os pais, momento em que eles/as nos retrataram como as teias de interdependências entre eles/as e seus/suas filhos/as foram sendo construídas. Como, a partir da vivência, do convívio, eles/as foram estimulando e proporcionando condições para que seus/suas filhos/as pudessem aprender e alargar o fundo social de conhecimento. Logo em seguida, trazemos fragmentos das conversas que tivemos com os/as estudantes, cujas falas dizem respeito às suas vivências dentro da dinâmica familiar.

Nesses primeiros fragmentos, as mães dos/as estudantes contaram-nos como seus/suas filhos/as foram sendo inseridos/as no universo da leitura. A seguir, trazemos alguns fragmentos de fala:

Ele desenvolveu o interesse por meio da leitura que eu sempre apresentei a eles. **Desde muito pequenos, eu lia para eles.** Lia quando estava grávida, lia depois que nasceram. **A gente tinha o ritual de leitura,** tinha os tradicionais livros de leitura, exibia no banheiro, no quarto, na casa toda tinha livro, **até hoje a casa toda tem livros.**

[...] Ele gosta de trabalhar com o que ele faz, e, por eu ser artesã, **eu sempre incentivei tanto a ele quanto ao irmão à criação [...].**

(Fragmentos de conversas virtuais com Flora, mãe de Oleandro, em agosto de 2021, grifo nosso)

Eu contava dos livros que eu estava lendo pra ela. Ela me perguntava: **mãe, você já leu mais um pouco para você me contar?** [...] Eu me lembro de que, com 4 aninhos, meu pai brincava com ela: pega esse jornal, lê essa manchete aqui, e ela já lia. [...] Com 10 anos, o sonho dela era ter uma biblioteca em casa.

Quando ela era criança e a gente ia ao shopping, ela perguntava: mãe, vamos fazer o quê? Vamos ao cinema. **Mas antes a gente vai passar na Saraiva⁵⁰?** Vamos. Com isso, ficávamos duas horas na Saraiva e depois a gente ia ao cinema. Ela não queria ver loja, ela não queria ver outra coisa, **ela queria ficar na Saraiva.** Quando chegávamos à Saraiva, ela perguntava: **mãe, hoje eu posso levar quantos livros?** Eu falava 1 ou 2, mas aí ela escolhia uns 3 ou 4. Deixava em cima da mesinha da parte infantil e separava o que ela ia levar para casa e o que ela ia ler lá. Enquanto isso, **eu podia dar uma volta no shopping e ela ficava lendo o que havia escolhido para ler lá.**

⁵⁰ Nome da livraria.

(Fragmentos de conversas virtuais com Hortência mãe de Yasmim, em agosto de 2021, grifo nosso).

Por meio dos fragmentos de conversas, observamos que o incentivo à leitura na dinâmica familiar começou de maneira embrionária e contribuiu para o desenvolvimento e alargamento das habilidades das crianças e adolescentes, pois despertou neles/as o gosto pela leitura. O ser humano, além de conseguir aprender mais do que qualquer outra espécie, necessita aprender mais (ELIAS, 2009). Tal condição se faz imprescindível para aprimorar o ato de se comunicar e de se orientar no mundo. Para se orientar, inicialmente, o ser humano precisa do “[...] aprendizado de um fundo social de conhecimento pré-existente” (ELIAS, 2009, p. 27). Sem esse fundo de conhecimento, o ser humano ficaria à deriva, pois não teria condições nem mesmo de distinguir um alimento sadio de outro venenoso e isso comprometeria sua existência terrena. O alargamento das estruturas torna-se mais evidenciado nas crianças mais jovens, pois estão em uma condição de maior flexibilidade e suas estruturas apresentam-se mais flexíveis e maleáveis. A esse respeito, Elias (2009) assinala:

O fato de que a presença de estruturas humanas que permanecem dormentes, a menos que elas sejam despertadas pelo relacionamento com outras pessoas, faz, por si mesmo, maior sentido e é talvez mais óbvio na infância, não significando que possa estar totalmente ausente em outro período da vida (ELIAS, 2009, p. 29).

Na conversa que desenvolvemos com Açucena, ela nos contou como foi expandindo o conhecimento e despertando o interesse pela leitura.

A minha mãe é professora, **eu sempre tive muito acesso a livros, ao conhecimento.** Eu nunca fui podada de pesquisar, pelo contrário, **sempre fui influenciada a estudar.** A minha mãe tinha esse livro aqui “O Mundo de Sofia” (ela o pega no armário e mostra) e ele fala sobre filosofia. Se eu não me engano, esse livro foi uma das minhas primeiras leituras. E tem outro aqui também “A biblioteca de ciências exatas e humanas” (ela mostra o livro), ele está muito velho, muito velhinho, mas eu acho que **foi por esses livros que comecei.** Não tenho certeza da minha idade na época, mas acredito que **eu tinha uns 10, 11 anos, se bobear menos que isso.**

(Fragmento de conversa virtual com Açucena, em agosto de 2021, grifo nosso)

Observamos que, no ambiente doméstico, as condições proporcionadas pela família possibilitaram à criança, desde bem cedo, o acesso a materiais para expandir o conhecimento e investir em seu desejo/demanda de saber e de aprendizagem. Durante o tempo dessa conversa, a adolescente a fez no recinto do seu quarto e, a cada livro que comentava, ela o

pegava dentro do armário para nos mostrar. O interesse pelo universo da leitura lhe era bastante proeminente, tentou ler Nietzsche, “*Genealogia da Moral*”, porém, em virtude de, naquele momento, ainda não possuir outras leituras, não conseguiu concretizá-lo. Em razão de não ter compreendido bem o texto, pois, na época, estava com 10 anos, mencionou que “ficou com raiva e o escondeu no fundo da gaveta”. Mais tarde, quando estava com 13/14 anos, ela o pegou novamente para ler, conseguiu entendê-lo e, a partir daquele livro, começou a aprofundar leituras sobre niilismo⁵¹.

Na concepção eliasiana, o processo de aprendizado da criança está diretamente relacionado a dois processos: “[...] um processo biológico de maturação e um processo social de aprendizagem” (ELIAS, 2009, p. 29). Ambos vão sendo introjetados pela criança, à medida que ela vai compreendendo e distinguindo os sons, a fala, percebendo os fatos a seu redor, dando-lhes significados e valores sociais. Dessa maneira, “[...] a perfeita junção, na criança, de um processo biológico de maturação e um processo social de aprendizagem traz à luz o ‘engate’ que conecta a natureza humana com a sociedade humana e a cultura humana [...]” (ELIAS, 2009, p. 30).

O processo biológico e o social são interdependentes funcionais, isto é, funcionam de maneira recíproca, estão entrelaçados. Elias (2009) entende que o centro do orçamento desses processos não pode ser atribuído apenas ao genótipo ou apenas ao meio, que não têm como determiná-los, visto que estão ligados. Sendo assim, “[...] nenhum processo de aprendizagem é independente dos processos inatos ou naturais e suas estruturas” (ELIAS, 2009, p. 32). O direcionamento das condutas se dará no cruzamento dos processos inatos com aqueles que vão sendo adquiridos. Na condição da criança, Elias (2009, p. 32) compartilha com a ideia de que “[...] o processo biológico de maturação é tão dependente do processo de desejo pelo aprendizado como este é dependente da criança”, ou seja, estão concatenados.

A seguir, referenciamos a fala da estudante Azaleia, que nos diz quando e como ela começou a adquirir mais conhecimento. Em suas palavras:

Eu iniciei quando **comecei a estudar matemática em casa**. E aí, antes de aprender a matéria na escola, já estudava sozinha, comecei a gostar e avançar mais no assunto e aprender sozinha aquilo que não ensinava na escola. **Com 9 anos, eu quis saber o que era raiz quadrada**. Eu vi em algum lugar e eu não sabia o que era. Eu queria

⁵¹ Na concepção nietzschiana, niilista é aquele/a que pauta a vida por valores, que tem princípios e vive a vida de acordo com esses princípios. Exemplo: cristão, comunista, anarquista, democrático etc.

aprender aquilo e aí eu fui olhar na internet até conseguir fazer. No quinto ano, eu já sabia fazer raiz quadrada que a gente aprendeu, acho que no oitavo, nono ano.

(Fragmento de conversa virtual com Azaleia, em agosto de 2021, grifo nosso)

Já a estudante Açucena, para conseguir se comunicar com o pai, desde cedo se pôs a pesquisar direcionando suas pulsões libidinais para a busca do conhecimento e se entregando veementemente à pesquisa.

Meu pai, ele é um cara que é muito interessado e ele é tipo eu. Quando ele gosta de um assunto, ele pesquisa, pesquisa, pesquisa, pesquisa, então ele também me incentivava muito, e a gente conversava muito sobre esse tipo de coisa. **Quando ele conversava comigo sobre alguns assuntos mais de adulto, entre aspas**, porque eu não acho que deveria ser um assunto só de adultos, **ele conversava comigo como uma conversa normal, ele não infantilizava palavras**, ele não infantilizava o jeito que ele conversava comigo. **Isso meio que me estimulava para pesquisar quais eram as palavras que ele usava.** É o jeito dele de falar, **eu comecei a pesquisar sobre oratória muito cedo**, então também **foi por influência dele.**

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Açucena, em 02/09/2021, grifo nosso)

A estudante complementa a sua fala dizendo-nos:

Quando alguma coisa está do meu interesse, parece que essa dificuldade que eu tenho não existe, **eu posso ficar durante horas e horas pesquisando o que eu gosto.** Na verdade, às vezes, eu acho que eu tenho até essa necessidade de pesquisar o que é do meu interesse.

(Fragmento de conversa virtual com a estudante Açucena, em 02/09/2021, grifo nosso)

Vimos, por meio das conversas, que, quando as crianças e os/as adolescentes não encontram nas teias de interdependência familiar respaldo para expandir o potencial e alargar as habilidades, elas/eles/as precisam superar algumas barreiras. Temos, como exemplo, a conversa que estabelecemos com a estudante Azaleia, que nos relatou que, quando criança, não recebeu muito suporte dos pais, ambos estavam separados, e ela precisou ir morar com os avós paternos, sentia falta de alguém em casa para ajudá-la nas lições, como também no momento em que ia fazer as atividades da escola, como os deveres de casa. Por meio dessa fala, podemos observar que as teias de interdependência, as conexões vividas e constituídas pela estudante a conduziam ao processo de busca para formar conexões/figurações que lhe possibilitassem aprimorar o conhecimento, expandir a aprendizagem e canalizar as pulsões em atribuições que estavam apresentando demanda.

Já com relação à fala da estudante Açucena, percebemos, por meio da teia de interdependência que foi se constituindo entre ela e o seu pai, que, ao criar um modo peculiar de se comunicar com a filha, o pai instiga nela a busca pelo desejo de saber e de aprendizagem. Em razão disso, de forma incipiente, buscando melhorar a comunicação com o pai, Açucena se põe a pesquisar e a investir suas pulsões em atividades cujo conhecimento pudesse ser ampliado e otimizado no tocante à linguagem e ao vocabulário. A partir desse momento, conforme mencionado pela estudante, ela continuou canalizando suas pulsões em atividades que lhe dessem prazer e satisfação, como oratória, por exemplo.

Logo, salientamos que a dinâmica escolar e a dinâmica familiar são espaços que propiciam aos/às estudantes e aos/às filhos/as constituir teias de interdependências. Acreditamos que as relações que são ali construídas influenciarão na vida desses sujeitos. Em vista disso, nesta pesquisa, procuramos entender o ser humano em suas diferentes figurações, isto é, buscamos entendê-lo não de maneira limitada, restrita, única, mas em toda sua complexidade, considerando sempre as inter-relações que são por ele vivenciadas e construídas. Desse modo, entendemos que: “O indivíduo nasce em um momento histórico, é inserido em uma rede social e é educado nesse contexto, no qual também passa a interferir mesmo que em condições desiguais” (CARDOZO; HONORATO, 2020, p. 150).

No fluxo deste capítulo, movimentamo-nos no intuito de sistematizar dados relativos à compreensão das condições vivenciadas pelos/as estudantes na dinâmica escolar e na dinâmica familiar. Por meio dos dados referenciados, podemos constatar que a condição de altas habilidades vivenciada pelos/as estudantes está alinhada com o referencial teórico que adotamos nesta pesquisa. Embasados em uma abordagem interdisciplinar, buscamos estimular uma análise mais ampla das experiências das pessoas em condições de altas habilidades. Nesse percurso, trilhamos por diferentes fontes de saberes e de conhecimentos. Conforme evidenciamos, apoiamo-nos nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias, em diálogo com o campo de saber da psicanálise freudiana e em consonância com um conjunto de pesquisas e estudos que agregam conhecimento acerca da temática altas habilidades/superdotação.

Por meio das conversas, dispositivo metodológico usado para a produção de dados no trabalho de campo, podemos ratificar e legitimar nossa percepção de que a condição específica de altas habilidades/superdotação se manifesta na imbricação entre o biológico e o social, entre a primeira natureza e a segunda natureza. Trata-se de uma produção social, que não é vivenciada por todos indistintamente, pois está vinculada à vivência das emoções, das

inter-relações, do investimento pulsional que começa desde o nascimento e vai se estabelecendo e se ampliando de maneira contínua no decorrer de toda existência.

Reiteramos que no complexo processo de constituição da segunda natureza, eminentemente histórico-cultural, as pessoas podem vivenciar experiências que aumentam notavelmente a predisposição para o desenvolvimento ótimo de suas capacidades intelectuais decorrentes de sua primeira natureza, distintamente biológica. Em outras palavras, vivenciar a condição de altas habilidades/superdotação não depende apenas do talento individual, da condição biológica, da estrutura da personalidade ou da inteligência do indivíduo num vácuo social. Vale reafirmar que a “condição” de altas habilidades vivida por indivíduos não se refere a uma condição estritamente dada, preestabelecida, mas construída socialmente.

Na sistematização dos dados, vimos, nos fragmentos de conversas, que o AEE tem sido vivenciado pelos/as estudantes como um processo formativo mais instigante e estimulante se comparado à sala de aula comum, pois, naquele local, ocorre maior probabilidade de as habilidades serem desenvolvidas e o conhecimento expandido por meio de processos sublimatórios. Conforme fora comentado pelos/as estudantes, eles/as vêm encontrando, nesses espaços, apoio e abertura nas áreas que tem demandado mais aprendizado.

Entretanto, com relação às salas de aula comum, as vivências nesses locais vão depender das relações de interdependências que são construídas com o/a professor/a que está ministrando a aula. Conforme vimos, existem professores/as que percebem o desejo de expansão do conhecimento apresentado pelos/as estudantes e conseguem aproveitar o potencial deles/as e direcionar as demandas manifestadas pelos desejos de saber e de aprendizagem para atividades que os/as estimulam e lhes dão prazer. Em contrapartida, alguns/algumas estudantes ainda continuam convivendo com professores/as que permanecem alheios às suas questões.

Mediante a sistematização dos dados coletados, acreditamos que ainda existem muitos desafios a serem superados no processo educativo, pois nem sempre os/as estudantes que chegam na escola podem estar dentro do “modelo padrão” que é, muitas vezes, o esperado. Dentre esse público estão os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, estes/as, em determinadas situações, podem manifestar habilidades em uma área e, em outra, apresentar dificuldade e até mesmo precisar da ajuda de outros/as colegas, conforme vimos anteriormente na fala da estudante Açucena. Aludimos à situação semelhante na revisão de literatura, na pesquisa realizada por Oliveira (2018), em que a autora retratou algumas crenças ainda vigentes no imaginário de determinados/as professores/as, entre as quais a de que os/as

estudantes na condição de altas habilidades se sobressaem bem em todas as disciplinas e apresentam *expertise* em todas elas. Vimos também acontecimento semelhante na fala da professora Orquídea, que participou do curso de extensão, cujo relato dizia respeito à percepção dos/as professores/as que participaram do conselho de classe, estes/as, acreditavam que “o aluno com altas habilidades tinha que dominar todas as matérias” e, por isso, não precisariam de ajuda.

Independentemente do tipo de mediação ou intervenção que as crianças e adolescentes venham a demandar dos/as professores/as, estes/as têm diante de si pessoas que se encontram em processo de formação, suas estruturas ainda se encontram bastante maleáveis. Em vista disso, as relações de interdependências que serão construídas entre eles/as, fazem-se imprescindíveis, visto que podem contribuir para que seja ativado no/na estudante o interesse na busca pelo conhecimento.

7 ARREIMATE DOS ALINHAVOS: CONSIDERAÇÕES E PONDERAÇÕES

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este **deseja satisfazer**. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, **os desejos vão evoluindo**, através do **convívio com outras pessoas**, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida [...] (ELIAS, 1995, p. 13, grifo nosso).

Trazemos essa epígrafe como fechamento do nosso texto, mas não do nosso estudo, já que este vai se constituindo por meio das teias de interdependências que vamos estabelecendo no decorrer das nossas labutas diárias. Entendemos com Elias e Freud que somos seres movidos por desejos, que se manifestam desde o nascimento e vão se intensificando, à medida que vamos sendo incluídos no universo dos símbolos e da linguagem, por meio das relações de interdependências que constituímos com as outras pessoas. Na melhor das hipóteses, essas relações vão nos possibilitando e facilitando o investimento de nossas pulsões, condição tão importante para nosso crescimento profissional, social e, por que não dizer, pessoal. Por essa razão, desde o início deste texto, mencionamos os diversos motivos pelos quais nossos desejos foram sendo direcionados pelo interesse em compreender como os/as estudantes na condição de altas habilidades vivenciam o espaço escolar e familiar.

Caminhando para os arremates dos fios condutores desta pesquisa, gostaríamos de resgatar algumas análises e discussões, cujas reflexões estão baseadas nos estudos que aqui sistematizamos. Mesmo enfrentando algumas adversidades, em nenhum momento nos foi tirado o desejo de continuarmos firmes em nosso propósito, qual seja: Engendrar análises sobre as vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades na dinâmica escolar e na dinâmica familiar mediante os constructos eliasianos e freudianos.

Para compreendermos acerca do processo de “inclusão” dos/as estudantes que vivenciam a condição de altas habilidades, primeiramente, buscamos entender acerca da implantação das políticas públicas educacionais brasileiras e capixabas. Em nossa percepção, desde o início da implantação dessas políticas, esse público foi sendo renegado e deixado em segundo plano. Conforme evidenciamos, até 1967, todas as campanhas nacionais públicas direcionadas para a inclusão do público-alvo da Educação Especial foram conduzidas e voltadas para os/as estudantes com deficiências. Até então, nenhuma campanha havia sido efetivada para os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Talvez isso devesse ao fato de acreditarem que as pessoas na condição de altas

habilidades/superdotação por serem “super”, não precisariam de ajuda. Conforme evidenciamos, o uso deste prefixo para nomear as pessoas que manifestavam algum dote, talento e/ou habilidade, levou à estigmatização e exclusão desse público. Os próprios estudantes não se sentem confortáveis com o uso desse termo, dado que, ao serem nomeados como superdotados, são lhes dirigidas cobranças vindas das mais diversas figurações (sociais, familiares, escolares), às quais não estão dispostos a se submeterem. Conforme vimos, nas conversas que estabelecemos com os/as estudantes, ocasionalmente, o termo superdotado tem despertado neles/las sentimentos ambivalentes. Em determinados momentos, receber esse nome é bom, gratificante, porém, em outras circunstâncias, recebê-lo evidencia um peso, um fardo a ser carregado. Situação expressada pela estudante Açucena, por meio do desenho e da fala, e também por outros/as estudantes.

Adicional à aplicabilidade desse termo, outro episódio que serviu para a exclusão e estigmatização dos/as estudantes na condição de altas habilidades, diz respeito ao uso da expressão “excepcional” que fora utilizada, logo no início da implantação das leis educacionais brasileiras. Conforme vimos, essa palavra foi retratada para referir-se tanto aos/às estudantes que se encontravam abaixo da média de seus pares, como também aqueles/as que estavam acima. Nessa direção observamos que, ao fazer uso do mesmo termo para descrever públicos tão diferentes, as pessoas que se encontravam acima da média de seus pares foram as mais prejudicadas. Dada a condição vulnerável que, por vezes, as pessoas que estão abaixo da média se encontram, normalmente a balança de poder tende a pender para o lado delas, pois estão numa posição mais fragilizada. No caso em questão, diz respeito às pessoas com deficiência intelectual e física. Circunstância que evidenciamos, neste texto, durante o percurso realizado acerca da implantação das políticas públicas educacionais brasileiras.

De certa forma, podemos ratificar que a inclusão dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação, desde o início, estava carregada de fatores geradores de exclusão. Com isso, a implementação das poucas políticas públicas, que foram sendo criadas com o propósito de incluir esses/as estudantes, receberam pouca atenção e apoio dos governos, se comparada àquelas direcionadas às pessoas com deficiências. Conforme demonstramos, os poucos programas que ainda resistem e persistem direcionados para os/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação são, em sua grande maioria, mantidos por profissionais e familiares comprometidos com a educação desse público.

Com o propósito de impulsionar uma produção de análises mais alargadas acerca das experiências vividas e constituídas pelas pessoas que vivenciam a condição de altas habilidades, elaboramos uma produção específica conceitual acerca desse termo. A articulamos por meio de uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, a partir dos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação à psicanálise freudiana. Em nosso entendimento, essa condição é constituída em meio à *emocionalidade* vivida nas inter-relações humanas, porém não é vivenciada por todos indistintamente, não se trata de uma condição fixa, imutável e mensurável. Ela é vivenciada desde um processo de sublimação de emoções específicas, que se manifesta na imbricação/associação entre o biológico e o social. Entre a primeira natureza e a segunda natureza. Mais especificamente, nas múltiplas possibilidades que delineiam o processo da constituição humana, no fluxo das inter-relações sociais as pessoas podem desenvolver mais ou menos essa alta capacidade criativa e criadora, de base eminentemente biológica.

Vale ressaltar que, no desenvolvimento desta investigação, não encontramos pesquisas que tratassem diretamente do tema aqui proposto, ou seja, que utilizassem de abordagens teórico-metodológicas pelo prisma de uma visão interdisciplinar cujo diálogo fosse pautado entre as teorias (figuracional e psicanalítica) no campo da Educação Especial, mais precisamente acerca das vivências dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação.

Para entendermos sobre os modos como os/as estudantes na condição de altas habilidades vivenciam o espaço escolar e familiar, realizamos a pesquisa de campo que se efetivou por meio da conversa, metodologia utilizada para a produção/recolhimento dos dados. A pesquisa foi de natureza qualitativa e assumimos a teoria figuracional como embasamento teórico. Essa também pode ser observada como uma contribuição importante da nossa pesquisa, uma vez que não encontramos produções acadêmicas que utilizassem a conversa como metodologia de pesquisa sob o prisma da teoria figuracional. Desse modo, sistematizamos reflexões e apontamentos que colaborassem na produção de outros modos de produzir conhecimento em pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Outra contribuição desta pesquisa diz respeito a minha atuação profissional, conforme mencionado na introdução deste texto, atuo como psicóloga em uma instituição de ensino e faço parte da equipe do Napnee. Nesse núcleo trabalhamos com os/as estudantes público-alvo da Educação Especial e, dentre esse público, estão aqueles/as que vivenciam a condição de altas habilidades/superdotação, cuja demanda vem se potencializando e ganhando espaço.

Além disso, tenho contribuído e compartilhado conhecimentos e saberes com colegas do IFMG e com outros profissionais da rede educacional federal acerca das características e necessidades acadêmicas apresentadas por esses/as estudantes.

Nas conversas que realizamos com os pais/familiares dos/as estudantes na condição de altas habilidades, constatamos que, em sua grande maioria, o potencial e as habilidades começaram a ser impulsionados de maneira preambular em/na dinâmica familiar.

Observamos que, embora o diagnóstico não seja pré-requisito para o atendimento/acolhimento dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, ainda existem professores/as que se prendem a ele. Contudo, entendemos que, dentro da instituição escola, o professor/a é a pessoa que permanece a maior parte do tempo com o/a estudante, sendo-lhe oportunizado condições para perceber as demandas pelo desejo de saber e aprendizagem destes/as, não havendo necessidade de um diagnóstico para trabalhar com o/a estudante na condição de altas habilidades/superdotação.

Não obstante, pudemos perceber, por intermédio do curso de extensão, que o olhar dos/as professores/as em relação aos/às estudantes na condição de altas habilidades pode passar por transformações. Circunstância que constatamos por meio da fala da professora Hortência (2021) que ministra aulas na sala de aula comum. Conforme evidenciamos, esta professora nos relatou que, a partir das leituras e discussões que estavam sendo realizadas no curso, estava desenvolvendo “outro olhar” em relação aos estudantes. Durante o curso, essa professora disse-nos que chegou a fazer encaminhamento de um estudante da EJA para o AEE. Diante dessa fala, percebemos o quanto nos foi imprescindível levar informação e conhecimento para esses/as profissionais. Quando iniciamos o curso, havia professor/a cuja concepção acreditava que a pessoa já nascia em uma condição de altas habilidades, entendendo-a como uma situação fixa, determinada e não sendo passível de mudanças e transformações.

Felizmente essas concepções não fazia parte do universo de todos/as os professores/as. Nas conversas que mantivemos com os/as estudantes na condição de altas habilidades e com os pais/familiares, apreendemos que alguns/algumas professores/as⁵², na sala de aula comum, têm agido com mais veemência em relação ao potencial apresentado por eles/as. Em algumas situações, conforme mostramos no capítulo seis, por meio dos fragmentos de conversas, determinados/as professores/as, quando percebiam que o/a estudante havia concluído a

⁵² Essa situação se refere a alguns/algumas, pois, conforme mencionamos, nem todos/as os/as professores/as utilizavam-se desse artifício na sala de aula comum.

atividade e os/as outros/as continuavam fazendo, eles/as iam em direção a esse/a estudante, de maneira que ora passavam mais exercícios que exigiam um pouco mais de esforço, ora solicitavam dele/a a ajuda para outros colegas que estavam com dificuldades. Com essa atitude, além de procurar manter o/a estudante em atividade, não o/a deixando ocioso/a, o/a professor/a proporcionava-lhe condições para expandir o conhecimento e encontrar meios para fazer o investimento pulsional, alimentando, assim, a demanda/desejo de saber e de aprendizagem do/a estudante.

Na perspectiva da teoria psicanalítica, Freud (1914) ressalta que costumamos estabelecer com nossos mestres uma relação de forma ambivalente. Ora nós os cortejamos, ora lhes viramos as costas; em outros momentos, imaginamos neles simpatias e antipatias que supostamente nem existem; em determinadas circunstâncias, buscamos informar a respeito do seu caráter e sobre este formamos e deformamos o nosso. Em vista disso, ficamos inclinados a amá-los ou a odiá-los, a criticá-los e até mesmo rejeitá-los. Nesses termos, acreditamos ser importante a relação de interdependência que se constitui dentro do processo educacional entre professor/a e estudante.

A relação de interdependência que vai sendo constituída entre o/a professor/a e o/a estudante possibilita a manifestação do processo transferencial, visto que, do ponto de vista da teoria psicanalítica, tendemos a transferir para nossos mestres os mesmos padrões que desenvolvemos com as pessoas com as quais mantivemos contatos na infância, principalmente com os nossos pais e/ou cuidadores. No momento em que prevalece nessa relação sentimentos amáveis, afáveis, o/a professor/a, muito provavelmente, conseguirá, de maneira mais dinâmica, manejar as pulsões e conduzir os/as estudantes a investi-las por meio do processo de sublimação em produções acadêmicas. Logo, quando a transferência se instala nessa relação, o/a professor/a começa a fazer parte do universo do/a estudante e o que ele/a falar poderá ter um valor significativo e será escutado pelo/a estudante conforme o lugar que este/a o/a colocou (SANTOS, 2016).

Vale ressaltar que a sublimação das pulsões dos/as estudantes será direcionada para as áreas que apresentem certo reconhecimento social, que correspondam aos ideais simbólicos e aos valores sociais que estão vigentes em uma determinada sociedade, pois “[...] as oportunidades entre as quais a pessoa se vê forçada a optar não são, em si mesmas, criadas por essa pessoa. São prescritas e limitadas pela estrutura específica de sua sociedade e pela natureza das funções que as pessoas exercem dentro dela” (ELIAS, 1994, p. 148).

Na perspectiva eliasiana, as teias de interdependências que se estabelecem entre os indivíduos são específicas de cada sociedade, pois que não existe “abismo” entre indivíduo e sociedade, “nenhum dos dois existe sem o outro”: o indivíduo existe na companhia de outros e a sociedade, por sua vez, existe como uma sociedade de indivíduos. Desse modo, “[...] os indivíduos só podem possuir característica especificamente humanas tais como capacidades de falar, pensar e amar *nas* e *pelas* suas relações com as outras pessoas, ou seja, em sociedade” (ELIAS, 2005, p. 123).

Complementarmente, acreditamos que uma prática viável para potencializar as demandas apresentadas pelos/as estudantes na condição de altas habilidades dentro das salas de aula comum seria um trabalho cooperativo entre o professor/a de classe comum e o/a professor/a especialista, utilizando, principalmente, da construção de projetos.

Finalizamos nossas considerações e ponderações evidenciando o nosso estudo como ferramenta potente que pode impulsionar futuros trabalhos na área da Educação Especial, especificamente, acerca do tema das altas habilidades. Salientamos que, devido à delimitação de tempo e de espaço, não nos foi possível aprofundar em questões que emergiram ao longo de nossa pesquisa, que são relevantes e, em nosso entendimento, agregariam mais conhecimento no estudo das altas habilidades. Gostaríamos de elencá-las e sugerí-las para possíveis pesquisas futuras, a saber:

- investigar a interdependência do trabalho do/a professor/a da sala de aula comum, em interlocução com o/a professor/a do atendimento educacional especializado;
- comparar/analisar, por meio de um estudo mais aprofundado, os modos de vivenciar a sala de aula comum e a sala de recursos multifuncionais dos estudantes na condição de altas habilidades/superdotação nas escolas públicas;
- investigar o processo de inclusão, se acontece e como acontece, dos/as estudantes na condição de altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino privado;
- engendrar compreensões acerca da condição dos/as estudantes indicados/as com altas habilidades/superdotação no ensino superior das escolas públicas capixabas, observando se, nesses espaços, suas demandas de desejo de saber e de aprendizagem estão sendo fomentadas.

Certos de que o processo de construção de uma tese não se encerra em sua última página, a aposta que fazemos é que tantas outras frentes de investigações eclodam com base no que elucidamos neste estudo. Nosso desejo é que estes escritos contribuam com aqueles

que, de algum modo, lidam com estudantes que estão na condição de altas habilidades. De nossa perspectiva, acreditamos que temos um longo caminho a percorrer, seja como pesquisador/a, seja como profissional atuante na área da educação. Esse é o desejo que nos move.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinante, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Mariangela Lima de.; MILANESI, Josiane Beltrame.; MENDES, Enicéia Gonçalves. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.22, n.1, p. 395-409, jan./abr., 2018, ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10722 Acesso em: 06 jan. 2023.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MELO, Douglas Christian Ferrari de; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e 217129, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217129>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ALVES, Veronice Suriano. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2017.

ANTIPOFF, Helena. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff. **Infância Excepcional**, ano 1, n.1, p.10-27, 1963.

ANTIPOFF, Helena. A educação do bem-dotado. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**, vol. v, Senai, Rio de Janeiro/RJ, 1992. Repositório do Centro de Documentação & Pesquisa Helena Antipoff. <https://cdpha.pro.br/coletaneas-antipoff/>. Acesso em: 03 maio 2019.

ARDITI, Jorge. Exploring Netiquette: Figurations and reconfigurations un cybernetic space. *In*: SALUMETS, Thomas. **Norbert Elias and Human Interdependencies**. Quebec City, 2001. p 84-98.

ASPESI, Cristina de Campos. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: orientação a professores**. v. 3, p. 29-48. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 maio de 2020.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? *In*: MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n. esp., p.59-76, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-602216> Acesso em: 08 jun. 2022

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública. Educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423> Acesso em: 29 jan. 2023.

BORBA, Renata Siqueira Teixeira. **Altas Habilidades ou Superdotação: visíveis ou invisíveis na educação?** 2015. 140 f. (Dissertação Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói – RJ- 2015.

BRASIL, Conselho Nacional de Secretários da Saúde (CONASS). **O que é a Covid-19?** Disponível em: <https://www.conass.org.br/> Acesso em: 16 de fev. 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 out. 2020, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988a). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União** - Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971); LDB (1971). Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em 01 jul. 2020

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), 2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 05 jul. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos multifuncionais**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/ de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018**. Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 03 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 21 jan. 2021.

CARDOZO, Mariana Montagnini; HONORATO, Tony. História da educação do corpo: uma leitura com Norbert Elias. *In*: VIEIRA, Ana Flavia Braun; FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo de (Orgs.). **Norbert Elias em debate: usos e possibilidades de pesquisa no Brasil**/ [livro eletrônico] / Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. (Coleção Singularis, v.6) 658 p.; e-book pdf Interativo. Disponível em: <https://www.textoecontextoeditora.com.br/assets/uploads/arquivo/1bd69-ebook-norbert-elias-em-debate.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

CHARTIER, Roger. Formação e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. *In*: ELIAS, Norbert **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Zahar, 2001b, p. 7-25.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **A processualidade da aprendizagem e do ensino na educação superior: um estudo comparado internacional no campo da educação especial**. 2021. 182f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a psicanálise: envolvimento e alienações. **Psychologica**, Coimbra. v. 61 nº1. 2018, p. 143-158. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_61-1_8. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_8. Acesso em: 24 nov. 2019.

COSTA, Felipe Irnaldo Cruz. **Figuração e sublimação: indivíduo e sociedade em Freud e Elias**. 2018. 90f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Amazonas (UFMA), Manaus, 2018.

CRUZ, Carly. **Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas**. 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2007.

CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2014.

CRUZ, Cristiane; BORGES, Sônia. Saber e conhecimento: a psicanálise na escola. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 651-663, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CUNHA, M. I. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. v. 23, n.1-2, p.185-195, 1997. *On-line*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010.1997.p.187>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2001.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Questões sociais e emocionais na superdotação/ Dificuldades e ajustamento escolar/ Família e Escola: Perspectiva na educação de alunos superdotados. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol. 1 Orientação a professores. cap.2, p. 25-39, 2007, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/altashab2.txt. Acesso: 19 nov. 2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, [S. l.],

v. 27, n. 50, p. 675–688, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14323. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 20 fev. 2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Ensaio autoral sobre a trajetória da educação dos superdotados no Brasil**. [Rio de Janeiro: CONBRASD, 2019]. Disponível em: <https://conbrasd.org/info.php>. Acesso em: 07 de janeiro de 2023.

DOI, Francislaine Wiczneski. **Representações sociais de professores sobre alunos com altas habilidades: uma contribuição da psicologia social comunitária**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2018.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização** (Vol. 2) (Tradução de Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Obra original publicada em 1939).

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. (Tradução de Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (Obra original publicada em 1987b).

ELIAS, Norbert. **Mozart: Sociologia de um Gênio**. (Tradução de Sérgio Goes de Paula). Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Obra original publicada em 1991).

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação** (Tradução de Álvaro de Sá). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. (Obra original publicada em 1983).

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L.; **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. (Tradução de Vera Ribeiro); (tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süsserkind) – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte** (Tradução de Pedro Susseking). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b. (Obra original publicada em 1969).

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. (Tradução de André Telles). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a. (Obra original publicada em 1990).

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. (Tradução de Paulo Valverde). Oeiras: Celta, 2002. (Obra original publicada em 1994).

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios: 1. Estado, processo, opinião pública**. (Tradução de André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2006. (Obra original publicada em 1939).

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. (Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira) Lisboa, Edições 70, 2008. (Obra original publicada em 1971).

ELIAS, Norbert. Sobre os Seres Humanos e suas Emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. *In*: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas (Orgs.) **O Controle das Emoções**. João Pessoa, Universitária da UFPB, 2009, p. 18 – 46.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes** (Vol. 1) (Tradução de Ruy Jungmann). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. (Obra original publicada em 1939).

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. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10430/6919>. Acesso em: 05 fev. 2023.

EXCEPCIONAL. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> Acesso em: 13 de jan. 2023.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial** | v. 32 | 2019 – Santa Maria/RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 15 de jan. De 2023. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda Guimarães. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. Coleção Ciência e pesquisa em questão, 1, p. 46 - 60.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco - Philippe Meirieu: fragmentos de uma Conversa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** – p. 274- 281 - v. 03, n. 06 - jul. – dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br>. Acesso em: 12 ago. 2022

FREDO, Solange Cleia Bencke. **Mobilização das inteligências múltiplas para a alfabetização científica em um contexto de atendimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2019. 207f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel/PR, 2019.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graziela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: respostas a 30 perguntas**. Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD) - Porto Alegre: Redes, 2011.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graziela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. (2ª ed.). Marília: ABPEE, 2012.

FREUD, Sigmund. Carta 61 de 2 de maio de 1897. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v.1, p. 296-297. (Trabalho original publicado em 1897).

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (Parte I e II) (1900). *In*: **Edição Digital Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, v. IV e V. (Trabalho original publicado em 1900).

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 7, p. 119-229. (Trabalho original publicado em 1905)

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1908). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. 9, p. 133-143. (Trabalho original publicado em 1908)

FREUD, Sigmund. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna (1908). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. 9, p. 167-186. (Trabalho original publicado em 1908)

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v. 11, p. 69-141. (Trabalho original publicado em 1910)

FREUD, Sigmund. O interesse educacional da psicanálise (1913). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996g. v. 13, p.169-192. (Trabalho original publicado em 1913)

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. (1914). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996h. v. 13, p. 243-250. (Trabalho original publicado em 1914)

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996i. v. 14, p. 77-108. (Trabalho original publicado em 1914)

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes (1915). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996j, v. 14, p. 117-144. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996l, v. 18, p.13-75. (Trabalho original publicado em 1920)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Imago, 1996m, v. 21, p.67-148. (Trabalho original publicado em 1930)

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável. (1937). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1996n, v. 23, pp. 239-287. (Trabalho original publicado em 1937)

FREUD, Sigmund. Esboço de Psicanálise. (1940 [1938]). *In:* FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Imago, 1996o, v. 23, pp. (Trabalho original publicado em 1940)

GAGNÉ, François. **Construindo o talento a partir da dotação: Breve visão do DMTG 2.0.** Fev. 2009. Disponível em: <https://gagnefrancoys.wixsite.com/dmgt-mddt/portuguese>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GAGNÉ, François. From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. **Revista de Educación**, n. 368, abril./jun., 2015, p. 12-37. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281951734> From genes to talent the DMGT/CM TD perspective. Acesso em: 23 nov. 2022.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana.** Artigo de metapsicologia. v.3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences* (Trabalho original publicado em 1983).

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolvendo capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento: Um programa para a escola.** São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos - O CEDET. **Revista Educação Especial.** Santa Maria/RS, v. 1, n. 30, p. 1-9, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4054>. Acesso em: 08 mar. 2019.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: Editora Ufla, 2011.

GUENTHER, Zenita Cunha. Metodologia Cedet: caminhos para desenvolver potencial e talento. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 22, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/rp.v22i1.21211. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/21211>. Acesso em: 27 nov. 2022.

GUENTHER, Zenita Cunha; RANGNI, Rosemeire de Araújo; PEREIRA, Josilene Domingues Santos; KOGA, Fabiana Oliveira. Entrevista - Zenita Cunha Guenther: filosofia, psicologia e experiências na educação de dotados e talentosos no Brasil. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 14-25, 2021. DOI: 10.22481/aprender.i26.10045. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10045>. Acesso em: 30 abr. 2023.

HADAS, Miklós. Hegemonic and counter-hegemonic masculinities in the Middle Ages. **Masculinities and Social Change** 8(3): 251- 275, 2019. <https://doi.org/10.17583/MCS.2019.4519>. Acesso em: 12 maio 2020.

HONORATO, Tony. A escola como um lugar de poder onde as individualizações se encontram. In: **II Jornadas Internacionais: “Sociedades Contemporâneas, Subjetividad Y Educación**, 2014. 9, 10 y 11 de abril de 2014. ISBN 978-987-3617-11-9. Buenos Aires. 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/view/1949/746>. Acesso em: 03 fev. 2022.

HONORATO, Tony. Elias, Mozart e notas para uma história dos intelectuais da educação. *In: Norbert Elias: educação, política e processos sociais* [recurso eletrônico] / organizadores Pantaleão, Edson (*et al.*). Vitória, ES: EDUFES, 2022; (Coleção Pesquisa UFES; 27).

Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/12142/4/Livro27NorbertElias_ebook%20final_MENU.pdf. Acesso em: 06 jan. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da; MENDES, Valdelaine da Rosa. Tendências metodológicas nas pesquisas em políticas educacionais (2000-2010): análise de procedimentos de coleta e análise de dados. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** 2004-2019 | Universidade Estácio de Sá *ISSN online: 2238-1279*.

Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6706>. Acesso em: 10 mar. 2021.

KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. **Pelas lentes eliasianas**: a dinâmica constitutiva de ser professora de educação especial na área da deficiência. 2021, 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

KUFTER, Maria Cristina Machado. **Desejo de saber**. 1990. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo – USP. Instituto de Psicologia. Curso de pós-graduação em Psicologia. São Paulo, 1990.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação o mestre do impossível**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 2006.

KUFTER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. 4ª ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LANDINI, Tatiana Savoia; LEÃO, Andréa Borges. indivíduo e individualismo em Norbert Elias. **Sociol. Antropol.** Rio de Janeiro, v.11.03: 891 – 911, set. – dez., 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/7zFSVKymB5vZdtgSs3W5ZbK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. – 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação** – 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 96 p. – (Pensadores & Educação, 11).

LEÃO, Andréa Borges; FARIAS, Edson. Reinventar Norbert Elias. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 458–468, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5678>. Acesso em: 03 set. 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista rev. [online]**. 2015, v.31, n.1, p.17-44. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MACHADO, Roberto Carlos. **Notas sobre o trabalho docente em Sala de Recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação**. 2021, 137 f. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória-ES – 2021.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005.

MEZAN, Renato. **Freud, o pensador da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

MIKOWSKI, Esther Maynart Pereira. **Pulsão de saber: uma leitura na obra freudiana**. Dissertação de mestrado. 2015. 98 f. Universidade Federal de Sergipe – UFSE.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NUNES, Isabel Matos. Sociologia Figuracional e a Pesquisa em Educação Especial: possíveis contribuições. *In: [Anais do] XVI Simpósio Internacional Processos Civilizadores: diálogos interdisciplinares: política, contextos e processos*. 2017. Reginaldo Célio Sobrinho, coord. Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Vitória/ES: Proex, 2017. Disponível em: <https://processocivilizador.ufes.br/anais-do-simposio-internacional-processos-civilizadores>. Acesso em: 06 fev. 2020.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Católica se São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Carla Sant’Ana; VESTENA, Carla Luciane Blum; CRISTO, Leandro Cordeiro. Conflitos sociais: a perspectiva de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação em situação de vulnerabilidade humana. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 125-142, Jan.-Jun., 2023. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2023> Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13909>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Sexual and Reproductive Health**. WHO, 2006. Disponível em: https://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en. Acesso em: 02 set. 2022.

OUROFINO, Vanessa T. A. T; GUIMARÃES, Tânia G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. Cap. 3. *In: FLEITH, Denise de Souza. (org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial, 2007. v.1. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

PALUDO, Karina Inês. **João Feijão, o superdotado amigo: por uma concepção internacional de assincronismo e superdotação**. 2018. 316 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Sobre perguntas e conceitos. In: Soraia Napoleão Freitas. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. 1ª ed. Santa Maria - RS: Editora da UFSM, 2006, v. 1, p. 37-59.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2023.

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

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 176-197, 2021. DOI: 10.22481/aprender. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner**. 2018. 178f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR – 2018.

RAMBO, Michele Cristiane Diel. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em matemática em um programa de enriquecimento**. 2018. 271f. Tese (Doutorado) - Universidade Anhanguera de São Paulo (Unian-SP), São Paulo, 2018.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2016. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2016.

RELATÓRIO TÉCNICO, 2019. produzido no âmbito do grupo de pesquisa “**Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais**” – Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Vitória/ES, 2019. No prelo.

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60, 180-261, 1978.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII,

n. 52, jan./abr., 2004, p. 75-131. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RENZULLI, Joseph Salvatore. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez., 2014, p. 539-562. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14285>. Acesso em: 23 nov. 2022.

RENZULLI, Joseph. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento do talento para o século XXI: Uma abordagem teórica em quatro paredes. *In: VIRGOLIM, Ângela (Org.). Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Rev. Bras. Educ.** 27, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026> Acesso em: 30 jan. de 2023.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação: a questão do assincronismo**. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, 2017.

SANTOS, Iolete. Ribeiro dos. **Compreendendo a criança com altas habilidades/superdotação para poder atuar: experiências da formação continuada de educadores infantis em Guarapuava/PR**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus Santa Cruz, Guarapuava/PR, 2017.

SANTOS, Rosalva Maria Martins dos. **Transferência de trabalho: aspectos transferenciais na relação professor-aluno em uma instituição de ensino**. 2016. 106 f. Dissertação de mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belo – Horizonte/MG, 2016.

SANTOS, Rosalva Maria Martins dos; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Altas habilidades/superdotação: uma visão psicanalítica e sociológica figuracional. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 28, p. 254-271, 2022. DOI: 10.22481/aprender. i28.11677. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/11677>. Acesso em: 16 fev. 2023.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Diretrizes da Educação Especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº. 974-S. **Diário Oficial**, 2 de julho de 2008. 2ª ed. Vitória/ES, 2011.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). Diário Oficial dos Poderes do Estado. Portaria 148-R, de 17 de junho de 2021. Normatiza a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - NEAPIEs, e demais providências. **Diário Oficial**, Vitória, ES, p. 19 - 23, 18 de junho de 2021.

SILVA, Franciele Ramos da Costa. **Altas Habilidades/Superdotação:** abordagem da realidade no Município de Campos dos Goytacazes, RJ - 2019. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Campos dos Goytacazes - RJ –2019.

SUPER. *In: DICIO, Dicionário Online de Português.* Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> Acesso em: 12 de jan. 2023.

TITON, Eliane Regina. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade:** análise de itinerários pedagógicos. 2019. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – 2019.

VIEIRA, Alexandro Braga *et al.* As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas Inclusivas. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2022

VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014. Santa Maria/RS. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14281>. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 24 nov. 2022.

VIRGOLIM, Ângela Márgda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. Dossiê - Criatividade, emoção e educação. **Educar em Revista**, v. 37, e81543, 2021/PR <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Infância, literatura e o processo civilizador da escola. *In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo (Orgs.) Sobre processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias.* Dourados/MS: EDUFGD, 2012, v. 01, p. 169-200. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/sobre-processos-civilizadores-dialogos-com-norbert-elias-magda-sarat-e-reinaldo-dos-santos-orgs.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

WOUTERS, Cas; DUNNING, Michael. **Civilisation and informalisation:** Connecting Long Term Social and Psychic Processes. Switzerland: Springer Nature Switzerland, 2019.

ANEXO

6 — Diário Oficial

Vitória, sexta-feira, 25 de julho de 1991

LEI Nº 4.544

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º — O estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas, receberá atendimento especial do Poder Público nos termos do Art. 197 e § 1º, da Constituição Estadual.

Art. 2º — O atendimento ao superdotado no sistema educacional poderá optar por diferentes alternativas, segundo plano estratégico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, desde o processado na própria sala de aula, até o seu desenvolvimento em centros específicos.

Parágrafo único — O atendimento a que se refere este artigo, deverá ser oferecido através de apoio técnico e financeiro no âmbito estadual e, se necessário, em qualquer Estado da Federação ou País que possa atender o superdotado, de acordo com sua peculiaridade.

Art. 3º — Observar-se-ão as seguintes prescrições no atendimento ao superdotado:

I — Participação de todos os segmentos da sociedade;

II — Identificação e assistência precoce de modo a assegurar o plano desenvolvimento dos talentos do estudante;

III — Aperfeiçoamento nos termos do Art. 170, II, da Constituição Estadual, dos profissionais do magistério, administrativo e técnico envolvidos no processo de aprendizagem;

IV — Inclusão do atendimento nos planos estaduais de educação;

V — Integração de esforços de diferentes órgãos e instituições governamentais e não governamentais no processo, na forma prevista no Art. 170, VI, da Constituição Estadual;

VI — Estímulo às pesquisas de interesse do ensino especial, na forma do Art. 176 e Art. 197, da Constituição Estadual;

VII — Instalação de serviços e condições materiais indispensáveis à garantia de qualidade do atendimento.

Art. 4º — Cabe à Secretaria de Educação e Cultura, na forma do Art. 170, VI, da Constituição Estadual, promover a assistência ao estudante superdotado, em integração com as famílias, os municípios e a sociedade em geral.

Art. 5º — Fica o Poder Executivo autorizado a criar, junto à Secretaria de Estado da

Educação e Cultura, serviço multidisciplinar, com recursos humanos especializados em educação de infra e de superdotados.

Parágrafo único — O serviço multidisciplinar incumbirá, entre outras, proceder à seleção e seleção precoce de estudantes superdotados de educação especial, deficientes e superdotados, promovendo o planejamento e a assistência ao educando, bem como a avaliação, o acompanhamento e a avaliação dos programas, projetos e atividades vinculadas ao atendimento.

Art. 6º — A Secretaria de Estado da Educação e Cultura formulará programa específico de atendimento a estudantes necessitados de educação especial, e a sua inclusão no plano estadual de educação, no prazo de cento e vinte dias a contar da publicação.

Art. 7º — Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º — Revogam-se as disposições em contrário.

Ordeno, portanto, a todas as autoridades que a cumpram e a façam cumprir como nela se contém.

O Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania faça publicá-la, imprimir e correr.

Palácio Anchieta, em Vitória, 23 de julho de 1991.

ALBUINO CUNHA DE AZEREDO
Governador do Estado

RENATO VIANA SOARES
Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania

SATURNINO DE FREITAS MAURO
Secretário de Estado da Educação e Cultura

XXXXX

DECRETO Nº 625-P, DE 23 DE JULHO DE 1991

O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta do processo nº 2655566,

RESOLVE:

Colocar o Professor MAURO IV. S. da Cunha de Magistério do Serviço Civil do Poder Executivo, Data de sua Cursada Pontual, matrícula nº 0129.77, na forma do Artigo 11 da Lei nº 1.475, de 22 de novembro de 1977, no Instituto o Programa de Manipulação da Escrita da

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. REGINALDO CELIO SOBRINHO

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES

CEP: 29075-910

Contato institucional:

Telefone: (27) 4009-2534; 4009 – 2537

E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Contato com a pesquisadora: rosalva.santos@edu.ufes.br/rosalva.martins@ifmg.edu.br

Colaboradora: ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A Sr. (a) e o seu (sua) filho (a) o menor sob sua responsabilidade, estão sendo convidados (as) como voluntários (as) a participarem da pesquisa: **POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS**. Um estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa: “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processo inclusivos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.

Neste estudo temos como objetivo "Engendrar análises sobre os modos de constituição da condição de estudante com Altas Habilidades/Superdotação a partir dos constructos eliasianos e freudianos".

Neste momento, a participação de vocês se dará concedendo uma conversa aberta a qual abordaremos sobre os modos dos/as estudantes vivenciarem a sua condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica familiar e na dinâmica escolar.

Destacamos que os dados dessa conversa integrarão a tese de doutorado desenvolvida por ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS, intitulada ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS.

Devido o momento de Pandemia no qual estamos atravessando as conversas serão realizadas de maneira virtual pela plataforma Google Meet. O dia e horário das conversas serão agendados, conforme a disponibilidade e deverá acontecer separadamente. Solicitamos a sua autorização para conversar com seu (sua) filho (a) e bem como para gravarmos a conversa para posterior transcrição. Sua participação e de seu (sua) filho (a) são voluntárias, sendo que vocês não terão nenhum gasto e também não receberão nenhum pagamento por participar desse estudo. Vocês serão esclarecidos (as) sobre o estudo em qualquer aspecto e poderão retirar seus consentimentos ou interromperem a participação a qualquer momento.

O tempo utilizado para a realização da conversa será em torno de 30 minutos. Durante a realização da conversa, prestaremos todas as informações que vocês solicitarem e trabalharemos para evitar que sofram qualquer tipo risco relacionado a algum constrangimento ou acanhamento ao compartilharem informações durante a conversa. Caso aconteça algum desconforto no momento da conversa, esta será interrompida.

Em caso de dúvidas e para esclarecimentos sobre a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado através dos meios disponibilizados. Destacamos que esta pesquisa é um desdobramento de uma pesquisa mais ampla que se encontra em desenvolvimento, tendo em vista a parceria que estabelecemos com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), conforme PROCESSO: 85739227. Além disto, a pesquisa conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0) e foi aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos realizados não oferecem riscos à dignidade dos participantes. A pesquisadora irá tratar da sua identidade e do seu (sua) filho (a) com padrões profissionais de sigilo e vocês não serão identificados (as) em nenhuma publicação resultante deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão as suas disposições, quando finalizada.

Em caso de danos recorrentes da pesquisa, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, que o participante possui direito a indenização.

Nesse sentido, caso vocês tenham necessidade em fazer uma denúncia ou relatar alguma intercorrência sobre a pesquisa o (a) senhor (a) deverá acionar o comitê de ética (CEP). O contato com o CEP poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Cientes de que contaremos com a atenção e participação de V. Sa. desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer contribuições e esclarecimentos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE Em
19/08/2021 às 14:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:

<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/252899?tipoArquivo=>

CONSENTIMENTO

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do estudo “**POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS**”, de maneira detalhada e que esclareci minhas dúvidas. Declaro que compreendi os termos da pesquisa e que declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____, sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA E SOCIEDADE

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. REGINALDO CELIO SOBRINHO

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES

CEP: 29075-910

Contato institucional:

Telefone: (27) 4009-2534; 4009 – 2537

E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Contato com a pesquisadora: rosalva.santos@edu.ufes.br/rosalva.martins@ifmg.edu.br

Colaboradora: ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) estudante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS**. Um estudo desenvolvido pelo grupo de pesquisa: “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (CNPq), vinculado à linha de pesquisa “Educação Especial e processo inclusivos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Neste estudo temos com objetivo: Engendrar análises sobre os modos de constituição da condição de estudante com altas habilidades/superdotação a partir dos constructos eliasianos e freudianos.

Neste momento, a participação de vocês se dará concedendo uma conversa aberta a qual abordaremos sobre os modos dos/as estudantes vivenciarem a sua condição de altas habilidades/superdotação na dinâmica familiar e na dinâmica escolar.

Destacamos que os dados dessa conversa integrarão a tese de doutorado desenvolvida por ROSALVA MARIA MARTINS DOS SANTOS, intitulada **ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: TECENDO COMPREENSÕES E (SEUS) SENTIDOS**. Esse trabalho está vinculado à pesquisa: **POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS**, sendo

supervisionado pelo pesquisador responsável pelo estudo – Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

Devido o momento de Pandemia no qual estamos atravessando as conversas serão realizadas de maneira virtual pela plataforma Google Meet. O horário das conversas será agendado, conforme a sua disponibilidade. O tempo utilizado para a realização da conversa será em torno de 30 minutos. Se for autorizada por você a conversa será gravada para posterior transcrição. Durante a realização da conversa, prestaremos todas as informações que você solicitar e trabalharemos para evitar que você sofra qualquer tipo risco relacionado a algum constrangimento ou acanhamento ao compartilhar informações durante a conversa. Somente utilizaremos os dados e as informações prestadas durante a conversa, com o seu consentimento.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto e poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Caso você sinta algum desconforto durante a conversa, esta será interrompida.

Em caso de dúvidas e para esclarecimentos sobre a pesquisa, o pesquisador poderá ser contatado através dos meios disponibilizados. Destacamos que a pesquisa conta com financiamento do CNPq (processo 429937/2018-0) e foi aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes. A pesquisadora irá tratar da sua identidade com padrões profissionais de sigilo e você não será identificado (a) em nenhuma publicação resultante deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição, quando finalizada.

Em caso de danos recorrentes da pesquisa, conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, que o participante possui direito a indenização.

Nesse sentido, caso você e/ou seus pais tenham necessidade em fazer uma denúncia ou relatar alguma intercorrência sobre a pesquisa vocês deverão acionar o comitê de ética (CEP). O contato com o CEP poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Cientes de que contaremos com a sua atenção e participação, desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para quaisquer contribuições e esclarecimentos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
REGINALDO CELIO SOBRINHO - SIAPE 1786005
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE Em
19/08/2021 às 14:54

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:

<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/252899?tipoArquivo=>

APÊNDICES C

TEMAS DISPARADORES DAS CONVERSAS

TEMAS DISPARADORES PARA INICIAR AS CONVERSAS COM OS/AS ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DAS/NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO COMUM DO ESPÍRITO SANTO.

EXEMPLO DE TEMAS PARA AS CONVERSAS INICIAIS:

1 – Participação nas atividades escolares em sala de aula.

Gostaríamos de saber sobre as experiências que você já viveu no contexto de sala de aula: Conte-nos uma que você achou legal e uma que foi ruim.

OBS: nessa pergunta o nosso objetivo é entender sobre as vivências do estudante na condição de estudante com Altas Habilidades/Superdotação na sala de aula.

3 – Autoavaliação: percepção como estudante.

Em algum momento, na sala de aula, você já se sentiu diferente dos/as outros/as colegas?

Conte-nos como foi isso para você.

Essa situação despertou em você algum sentimento?

Como você se sentiu?

OBS: Aqui o nosso intuito é buscar entender se o/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação se sente diferente dos outros colegas, pois em algumas pesquisas identificamos depoimentos nesse sentido.

2 – Relacionamentos: Relações com os colegas na sala de aula.

Como é o seu relacionamento com os/as colegas?

Descreva sobre as suas inter-relações na escola.

Você tem amigos/as? Consegue desenvolver uma boa conversa com eles/elas?

OBS: Nesta pergunta queremos compreender como o/a estudante se relaciona com os outros colegas. Fato que acreditamos ser relevante, uma vez que isso pode contribuir também para o seu interesse e a sua permanência na escola, pois na nossa concepção as relações que o ser humano estabelece podem contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social, acadêmico.

3 – Envolvimento: Interesse pelos estudos.

Existe alguma disciplina de que você gosta mais?

Como você desenvolveu o interesse por ela?

Como você faz para aprender mais sobre essa disciplina?

Tem alguma de que você não gosta? Ou não demonstra muito interesse?

Descreva um pouco sobre isso.

OBS: sabemos que os/as estudantes, principalmente, aqueles/as na condição de Altas Habilidades/Superdotação não manifestam interesse em todas as áreas do conhecimento. Queremos entender quando ele/ela gosta como faz para saber mais sobre o assunto. Ele/ela busca além da sala de aula? Em nossas pesquisas observamos depoimentos de estudantes que quando gosta da matéria se dedica além da dinâmica de sala de aula e até mesmo fora da escola.

Para aprofundamento nas conversas com até 05 estudantes objetivamos que a partir desses temas emergirão questões como essas:

4 – Satisfação: Investimentos dos desejos (saber e aprendizagem) na sala de aula

Como você se percebe dentro da sala de aula?

Você se sente compreendido, encontra espaço para compartilhar o seu saber?

As suas expectativas são concretizadas?

Conte-nos sobre a sua condição de estudante.

OBS: Nessa questão, o nosso objetivo é entender se o/a estudante encontra espaço para desenvolver as suas habilidades e como consegue investir as suas pulsões que são manifestadas pelo desejo de saber e de aprendizagem.

5 – Busca pelo conhecimento.

Na sala de aula como você faz para desenvolver o conhecimento?

Você gosta de aprender?

Como você faz para aprender mais sobre o assunto/matéria que você gosta?

E quando você não gosta como você reage quando precisa estudar sobre o assunto?

OBS: Aqui a nossa intenção é entender como o/a estudante faz para desenvolver os seus desejos pelo conhecimento, como os investem. Como também a sua reação/frustração diante daquilo que não lhe desperta interesse.

6 – Direcionamentos e investimentos das pulsões

Você consegue expandir, aprofundar questões do seu interesse na escola? Como você faz?

Já aconteceu de alguém (colega ou professor) pedir você para ficar quieto e deixar os outros colegas responder para que possam participar também da aula?

Como foi isso para você? Como você se sentiu?

OBS: Essa é uma questão que nos dará dimensão sobre a sua condição de estudante com Altas Habilidades/Superdotação, principalmente, em se tratando de alguém que quando gosta da matéria quer dá sua contribuição e participar com mais afinco. Se forem silenciados/as, condição às quais são reprimidos e precisam ficar calados, como se sentem? Queremos entender se situações como essas os deixam desestimulados, desanimados?

7 – Fique à vontade para falar sobre algum assunto que você acha interessante na sua condição de estudante e que não conversamos sobre.

TEMAS DISPARADORES CONVERSAS COM OS PAIS

EXEMPLO DE TEMAS PARA AS CONVERSAS INICIAIS:

1 – Saber das habilidades da (o) filha (o)?

Como você soube ou percebeu as altas habilidades do (a) filho (a).

Qual foi a sua reação e sentimento?

2 - Participação nas atividades escolares em sala de aula.

Gostaríamos de saber sobre as experiências que o seu/sua filho/a viveu no contexto de sala de aula e em casa. Conte-nos um episódio ou uma situação que ele/ela vivenciou nesses locais.

OBS: nessa pergunta o nosso objetivo é entender sobre as vivências do estudante na condição de estudante com Altas Habilidades/Superdotação, dos seus professores e familiares na sala de aula e na escola.

3 – Relacionamentos: Relações com os colegas na sala de aula.

Comente sobre o relacionamento do seu/sua filho/a na condição de AH/SD com os/as colegas de classe.

Você consegue lembrar algum caso e/ou situação que o seu filho/a viveu com esses estudantes dentro da sala e/ou na escola?

OBS: Nesta pergunta queremos compreender como o/a estudante se relaciona com os/as outros/as colegas. Fato que acreditamos ser relevante, uma vez que isso pode contribuir também para o seu interesse e a sua permanência na escola, pois na nossa concepção as relações que o ser humano estabelece podem contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social, acadêmico.

4 – Envolvimento: Interesse pelos estudos.

Você percebe se existe alguma disciplina de que o/a seu/sua filho/a gosta mais?

Como o/a seu/sua filho/a desenvolveu o interesse por ela?

Como o/a seu/sua filho/a faz para aprender mais sobre essa disciplina?

O que tem nessa disciplina que você acredita que provoca tanto interesse o/a seu/sua filho/a?

OBS: sabemos que os/as estudantes de maneira geral não costumam manifestar interesse em todas as áreas do conhecimento escolar, isso acontece também com aqueles/as que estão na condição de Altas Habilidades/Superdotação. Queremos entender quando ele/ela gosta como faz para saber mais sobre o assunto. A sua busca vai além da sala de aula? Em nossas pesquisas observamos em depoimentos de estudantes que quando gosta da matéria se dedicam além da dinâmica de sala de aula e até mesmo fora da escola.

7 – Gostaria que você falasse como é o dia a dia do seu (sua) filho (a).

Fique à vontade para falar sobre algum assunto que você acha interessante na sua condição de mãe de estudante na condição de Altas Habilidades que não conversamos.

TEMAS DISPARADORES PARA INICIAR AS CONVERSAS COM OS/AS PROFESSORES/AS DAS/NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO COMUM DO ESPÍRITO SANTO QUE TRABALHAM COM ESTUDANTES NA CONDIÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

1 – Participação nas atividades escolares em sala de aula. (módulo 4)

Gostaríamos de saber sobre as experiências que você já viveu com os estudantes na condição de Altas Habilidades/Superdotação no contexto de sala de aula. Conte-nos um episódio ou uma situação que você vivenciou.

OBS: nessa pergunta o nosso objetivo é entender sobre as vivências do/a estudante na condição de estudante com Altas Habilidades/Superdotação, dos seus professores na sala de aula e na escola.

2 – Relacionamentos: Relações com os colegas na sala de aula. (módulo 5)

Comente sobre o relacionamento dos/as seus/suas alunos/as na condição de Altas Habilidades/Superdotação com os/as colegas de classe. Você consegue lembrar algum caso e/ou situação que você viveu com esses/as estudantes dentro da sala ou na escola?

OBS: Nesta pergunta queremos compreender como o estudante se relaciona com os outros colegas. Fato que acreditamos ser relevante, uma vez que isso pode contribuir também para o seu interesse e a sua permanência na escola, pois na nossa concepção as relações que o ser humano estabelece podem contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, social, acadêmico.

3 – Envolvimento: Interesse pelos estudos. (módulo 6)

Existe alguma disciplina de que o/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação gosta mais? Você sabe nos contar como o/a estudante desenvolveu o interesse por ela? Como o/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação faz para aprender mais sobre essa disciplina? O que tem nessa disciplina que você acredita que provoca tanto interesse no/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação?

OBS: sabemos que os/as estudantes, principalmente, aqueles/as na condição de Altas Habilidades/Superdotação não manifestam interesse em todas as áreas do conhecimento escolar. Queremos entender quando ele/ela gosta como faz para saber mais sobre o assunto. A

sua busca vai além da sala de aula? Em nossas pesquisas observamos em depoimentos de estudantes que quando gosta da matéria se dedicam além da dinâmica de sala de aula e até mesmo fora da escola.

4 – Interação e autoestima (módulo 6)

Na dinâmica da sala de aula você percebe alguma diferença na maneira de se expressar do/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação? Ou seja, o modo como ele demonstra suas habilidades costuma interferir na relação dele/a com os outros colegas? E com você? Tem algum episódio que você gostaria de nos contar?

OBS: Nessa pergunta queremos saber como o/a estudante na condição de Altas Habilidades/Superdotação se apresenta dentro do contexto de sala de aula. De que maneira ser/estar superdotado interfere na sua condição de estudante?

5 – Percepção do (a) professor (a) com relação às demandas do/a estudante. (módulo 7)

Como você tem se percebido e percebido o (a) estudante na condição de altas habilidades/superdotação no trabalho que vem desenvolvendo com ele (ela). Como você tem conduzindo o desejo de saber e de aprendizagem, os aspectos afetivos, sociais e emocionais manifestados pelas crianças e pelos adolescentes dentro da dinâmica de sala de aula.

OBS: Nesta pergunta queremos compreender qual a percepção do/a professor/a em relação a ele mesmo e ao seu/sua aluno/a na condição de Altas Habilidades. Como ele/a tem feito para despertar e suprir a demanda de desejo de saber e de aprendizagem apresentada pelos/as estudantes? Como também os aspectos emocionais e afetivos apresentados por eles/elas. Entendemos ser importante compreendermos como tais condições são conduzidas pelos professores/as dentro da dinâmica de sala de aula.

6 – Sobre o desejo de saber e conhecimento dos/as professores/as em relação aos estudantes na condição de AH/SD (módulo 7).

“Todos os professores sabem que o que transmitem é, antes de tudo, seu próprio desejo de saber (NOMINÉ, 2002, p. 63)”. É sabido que o ato educativo provoca desejo. Gostaríamos de saber como você lida com a transmissão do conhecimento/saber na dinâmica de sala de aula, principalmente, em se tratando de crianças e adolescentes na condição de Altas Habilidades/Superdotação?

OBS: Nesta pergunta queremos compreender como o/a professor/a lida com o seu desejo no trabalho com o estudante na condição de AH/SD. Uma vez que o desejo do mestre pode interferir no desejo de saber do estudante, momento que ele tende a responder a essa demanda, colocando-se ou não em uma posição de sujeito desejante.