

# ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA VISÃO PSICANALÍTICA E SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL

*Rosalva Maria Martins dos Santos\**

*Reginaldo Célio Sobrinho\*\**

**RESUMO:** Este ensaio teórico trata de uma elaboração conceitual sobre a condição de altas habilidades/superdotação, fundamentada nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação à Psicanálise freudiana. As reflexões desenvolvidas neste ensaio sustentam a compreensão de altas habilidades 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 em 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.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades/superdotação. Sociologia figuracional. Psicanálise freudiana. Educação especial.

## HIGH ABILITIES/ GIFTEDNESS: A FIGURATIONAL PSYCHOANALYTIC AND SOCIOLOGICAL VIEW

**ABSTRACT:** This theoretical essay is a conceptual elaboration of the high abilities/giftedness condition based on the assumptions of Norbert Elias's figural sociological theory and Freudian Psychoanalysis. The developed meditation supports the comprehension of great skills as a peculiar condition constituted in the middle of the emotionality experienced in human interrelations. Therefore, the condition of great skills is constituted since the sublimation process of specific emotions that, when lived intensively by some people among tensions that narrate the dynamics of the interrelations constitute by themselves, lead a libidinal investment in appreciated activities within a historical, cultural and social process.

**KEYWORDS:** High abilities/giftedness. Figural sociology. Freudian psychoanalysis. Special education.

---

\*Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Psicóloga no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). E-mail: [rosalva\\_santos@yahoo.com.br](mailto:rosalva_santos@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0146-5507>.

\*\*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-doutor pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Associado do Departamento de Educação, Política e Sociedade docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: [rsobrinho2009@hotmail.com](mailto:rsobrinho2009@hotmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4209-2391>.

## Introdução

Este estudo focaliza um grupo específico de estudantes público-alvo da Educação Especial, ou seja, pessoas comumente indicadas com altas habilidades/superdotação. Público considerado pelas políticas de Educação Inclusiva MEC/SEESP (2008) como constituído por pessoas 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.

Os três traços de comportamentos referenciados na definição dessa política estão em consonância com a Teoria dos Três Anéis elaborada pelo psicólogo americano Joseph Renzulli (1978, 2004, 2014, 2018). Desde o final da década de 60 esse autor tem se destacado no estudo da superdotação, cujas construções acerca do tema têm se mostrado imprescindível para os programas de atendimento as pessoas identificadas como superdotadas no cenário educacional brasileiro (ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU, 2014; VIRGOLIM, 2007, 2014). Renzulli (1978) concebe a superdotação como uma 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. Em sua perspectiva, 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, 2004, 2014, 2018).

Na concepção renzulliana (1978, 2004, 2014), 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 identificar estudantes com AH/SD. O segundo tipo abrange princípios que estão diretamente ligados ao desenvolvimento de ideias, de produtos e expressões artísticas. Nesse caso, o pensamento do indivíduo é utilizado com o intuito de criar novas ideias, solucionar problemas e produzir materiais inéditos. Ademais, o indivíduo pode desenvolver comportamentos de superdotação em algum momento da vida; logo, não diz respeito a algo fixo e natural, mas mutável, que passa por alterações.

Em vista disso, a produção deste ensaio nos colocou perante a riqueza de saberes produzidos em pesquisas desenvolvidas sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>1</sup> - um campo de estudo bem fundamentado e já estabelecido na área da educação. Diferentes autores e autoras (ANTIPOFF, 1992; GAGNÉ, 2009, 2015; RENZULLI, 1978, 2004, 2014, 2018; GUENTHER, 2007, 2011, 2012; DELOU,

---

<sup>1</sup> Embora o Decreto 6.571/2008 tenha sido revogado e substituído pelo Decreto 7.611/2011, “[...] responsável pela alteração na terminologia que vinha sendo utilizada até então (Altas Habilidades/Superdotação) ao incorporar a conjunção alternativa “ou”, traz uma ideia de incompatibilidade entre os termos “altas habilidades” e “superdotação”, que frequentemente causam muitas dúvidas e infere uma diferenciação sem defini-la” (PÉREZ, 2021, p. 191). Fato que nos levou a utilizarmos como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste ensaio adotamos “altas habilidades/superdotação”.

2014; ALENCAR; FLEITH, 2001; FREITAS; PÉREZ, 2011, 2012; VIRGOLIM, 2007, 2014) têm colaborado significativamente no reconhecimento da condição de altas habilidades/ superdotação vivida por diferentes pessoas, bem como subsidiado a elaboração e a implementação de políticas públicas educacionais destinadas ao atendimento às demandas de estudantes com altas habilidades/ superdotação.

No estudo intitulado “Política orçamentária e trabalho docente na educação especial em realidades brasileiras e mexicanas”<sup>2</sup>, desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vimos tecendo compreensões sobre os desdobramentos e os modos de implementação das políticas educacionais no campo da inclusão escolar. Por essa via, nos debates e análises que desenvolvemos sobre os processos escolares inclusivos vividos por estudantes público alvo da educação especial matriculadas em escolas públicas de ensino comum no estado do Espírito Santo, temos nos movimentado no sentido de aprofundar nosso conhecimento sobre como os estudantes com altas habilidades/ superdotação vivenciam essa condição.

Nesse sentido, em associação a outros autores e autoras (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), neste ensaio, temos como objetivo sistematizar 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”.

### **Freud: psicanálise e superdotação**

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. Freud (1915), 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, 1915/1996d, 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

---

<sup>2</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação número 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

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, diz respeito à capacidade que o ser humano apresenta de trocar a meta sexual originária por outra, não sexual. 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. 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.

Na perspectiva psicanalítica, o inconsciente será estruturado a partir das vivências que foram estabelecidas pelo sujeito na travessia da dissolução do complexo de Édipo<sup>3</sup> e da castração<sup>4</sup>. Situações que serve para organizar o sujeito, pois ao perceber que houve um corte, que alguma coisa o (des)uniu, o (des)integrou, o desejo foi barrado. Nesse momento, a criança se move para entender o que está lhe acontecendo e com isso ela deseja saber mais. Conforme nos evidencia Kupfer (1990):

O interessante a ser notado nesta perspectiva é o fato de que a castração organiza o sujeito a partir de um ato que corta, desune, aponta para a finitude e a interrupção, opera colocando “pontos finais” nas frases do desejo. Mas justamente por garantir o corte, abre o caminho para a percepção que atua ligando, estabelecendo relações, enunciando porquês (KUPFER, 1990, p. 202).

A criança se movimenta e busca respostas para os seus porquês a respeito dos problemas sexuais, problemas de fertilidade, diferenças de gênero, ou descobre que não é “tudo” para os pais/cuidadores, por exemplo. Momento em que ela se sente incompleta, um sujeito dividido, compreende que alguma coisa lhe falta, ela então se põe a investigar e a pesquisar e “[...] descobre diferenças que a angustiam. Essa angústia que a faz querer saber” (KUPFER, 2006, p. 80). Ao buscar respostas sobre tais fatos a criança busca compreender situações que antes lhe eram desconhecidas, sai de uma posição passiva e passa a agir de maneira mais ativa, ocasião em que ela começa a encontrar respostas para às suas perguntas.

A pesquisa psicanalítica evidencia que grande parte das crianças “[...] atravessam um período de pesquisas sexuais infantis” (FREUD, 1905/1996a, p. 86). Quando o período dessas investigações vai chegando ao fim, momento que costuma ser caracterizado por uma rigorosa repressão sexual, são

---

<sup>3</sup> Circunstância em que ocorre o enamoramento da criança pela figura parental do sexo oposto e a rivalidade com a figura do mesmo sexo.

<sup>4</sup> Trata-se de um complexo centrado na fantasia de castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos (presença ou ausência do pênis) apresenta-se para a criança. Essa diferença é atribuída à amputação do pênis na menina, já o menino teme a castração como realização de uma ameaça paterna e/ou externa em resposta às suas questões de cunho sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

ocasionadas nas crianças três possíveis saídas, que estarão diretamente ligadas à maneira como se deu 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 se estender 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 neurótica<sup>5</sup> (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 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.

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, manifestando-se de forma sublimada. Nesta 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 se associa ao de dominar, ver e sublimar, vinculando a curiosidade, inicialmente, sexual à curiosidade intelectual.

A preocupação e a dúvida que são despertadas na criança com relação as suas curiosidades se tornarão modelo de todo trabalho intelectual posterior, ao resolver os enigmas que lhe apresentam. Caso ocorra um fracasso, este poderá resultar em “[...] um efeito daninho que se fará sentir em todo o futuro da criança” (FREUD, 1905/1996a, p. 87). Por isso a saída mais plausível acontece quando as investidas pulsionais do indivíduo são direcionadas para a habilidade de sublimar. Ocorre quando ele busca desviar a pulsão sexual para outros objetos desprovidos de caráter sexual e 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<sup>6</sup>, e não em consequência dele.

A sublimação das pulsões é um traço bastante significativo da evolução cultural, pois “[...] ela torna possível que atividades psíquicas mais elevadas, científicas, artísticas, ideológicas, tenham papel tão

---

<sup>5</sup> Diz respeito a uma afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

<sup>6</sup> Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão.

significativo na vida civilizada” (FREUD, 1930/1996e, 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.

Para esclarecermos mais pontualmente a proposição que apresentamos neste ensaio teórico, evocamos situações de indivíduos que apresentavam habilidades elevadas na dinâmica social estudadas tanto por Freud (1910) – o pintor e cientista intelectual Leonardo Da Vinci quanto por Elias (1995), que buscou entender as excepcionais aptidões apresentadas pelo músico e compositor Wolfgang Amadeus Mozart.

Em Leonardo, analisando Freud (1910), a pulsão foi sublimada desde o começo e, nesse caso, o recalçamento não afetou a sublimação. Freud, ao fazer uma análise da vida do pintor, coloca-o como um bom exemplo da terceira saída proporcionada pelo fim das investigações sexuais infantis. As habilidades de artista, pintor, escultor e pesquisador, desenvolvidas por Leonardo, estão diretamente relacionados com um talento específico que foi reforçado e instilado logo nos primeiros anos de sua vida, despertando nele a pulsão escopofílica<sup>7</sup>. Nessa situação, a pulsão perverso-polimorfa<sup>8</sup>, por meio da criação sublimatória, desviou-se para outros objetos, em obras de arte e trabalhos intelectuais. “O instinto de ver e o de saber foram os mais fortemente excitados pelas impressões mais remotas de sua infância” (FREUD, 1910/1996c, p. 136).

A força instintual que Da Vinci possuía provavelmente lhe era familiar desde a infância. Freud (1910/1996c, p. 85) entende que é “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”. Nessa circunstância, o vigor pulsional foi reforçado a partir das forças sexuais que substituíram partes da vida sexual do sujeito.

Na perspectiva freudiana, o desejo sexual pode ser usado em algo que proporciona prazer por meio, por exemplo, de uma construção simbólica. Quando apreciamos uma obra de arte, costumamos sentir uma imensa curiosidade em saber de que fontes aquele autor retirou o seu material. Tal situação consegue nos impressionar e despertar emoções das quais talvez não nos julgássemos capazes. Freud (1908) faz uma comparação entre o escritor criativo e a criança que brinca. Em seu entendimento, ambos criam um mundo de fantasia 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

<sup>7</sup> Está relacionada com o olhar.

<sup>8</sup> A sexualidade da criança é denominada por Freud de perverso-polimorfa, uma vez que ela atende aos objetivos de satisfação da pulsão parcial e pode ser induzida a todas as formas de transgressões possíveis.

representação da obra de um escritor (FREUD, 1908/1996b, p.136).

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, à 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 vêm 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. Isso nos remete ao desfecho das experiências das investigações sexuais infantis.

Um indivíduo que devaneia oculta com cuidado suas fantasias dos demais, transformando-as em produções criativas que, ao moverem as nossas próprias fantasias, nos causam um enorme prazer e abrem uma via de escape para liberarmos nossas tensões. No momento 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 obra. As ideias do artista agem como uma habilidade específica de comunicação em que se busca, de maneira inconsciente, despertar, arrancar no outro sentimentos por vezes dúbios e inimagináveis por ele (alegria/tristeza, complacência/raiva, amor/ódio, aplausos/vaias).

O indivíduo que devaneia está encobrendo com cuidado suas fantasias dos demais, transformando seus devaneios em produções criativas na qual, ao mover as próprias fantasias, obtém enorme prazer, em que se acende uma via de escape para liberar as tensões. Freud (1908) 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, 1908/1996b, 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, 1908/1996b, 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, 1910/1996c, p. 86), dentro de um processo cultural e social.

### **Norbert Elias: teoria sociológica figuracional e superdotação**

Por uma variedade de razões, desde seu estilo de escrita não convencional até sua formação judaico-alemã, o reconhecimento do trabalho de Elias se estabeleceu tardiamente, e as opulentas colaborações de sua teoria para o campo da pesquisa em ciências humanas e sociais têm se incorporado ainda de maneira acanhada entre nós (CÉLIO SOBRINHO *et al.*, 2018). Norbert Elias nasceu em 22 de junho de 1897, na cidade alemã de Breslau. Filho único de Sophie e Hermann, viveu sua juventude no período de ascensão do nacional-socialismo e vivenciou a chegada de Hitler ao poder. Inicialmente por influência do pai, começou seus estudos em Medicina, mas os interrompeu, passando a se interessar pela Filosofia, Psicologia/Psicanálise e Sociologia. Atuou como professor na Universidade de Leicester (1945-62) e foi professor visitante em universidades na Alemanha, Holanda e Gana. Além disso, foi um dos fundadores do *Group Analytic Society* filiado à perspectiva freudiana, momento em que se dedicou à terapia de grupo.

Tomando a interdisciplinaridade como a base mais fundamental de suas teses, para Norbert Elias, o conhecimento social se constitui do permanente entrelaçamento das diferentes áreas temáticas ou campos disciplinares. Ele expressou a necessidade de superar polaridades como aquelas estabelecidas entre indivíduo e sociedade, passado e presente e/ou a *relação causa e efeito*, que se revelam como atributos específicos da filosofia positivista (ELIAS, 2014). Em associação, Elias defendia a necessidade de escaparmos a uma teoria reducionista do conhecimento que toma o sujeito em um vácuo de "eu" sem "nós", "você" ou "eles". Teceu profundas críticas à Sociologia, à Psicologia, à História e à Economia, quando entendidas isoladamente como áreas temáticas fechadas em si mesmas. É possível afirmar, então, que Elias renovou e transformou “[...] o estilo dos sociólogos acostumados a dividir o mundo em dois sob o prisma da objetividade e da subjetividade” (LEÃO; FARIAS, 2016, p. 461).

Sob essa abordagem interdisciplinar, Elias avança no debate sobre a produção de conhecimento, entendendo que os seres humanos, assim como o conhecimento que os constituem, devem ser pensados como processos plurais, abertos e dinâmicos. Definitivamente, os seres humanos, em suas condições/experiências, não podem ser compreendidos/estudados de maneira compartimentalizada. Nesse sentido é que, articulado a uma visão interdisciplinar do conhecimento, os seres humanos devem ser estudados/compreendidos a partir de um aparato conceitual que preconize a indissociabilidade indivíduo e sociedade.

Na perspectiva eliasiana, as teorias sociológicas tradicionais têm deixado de resolver a questão fundamental da relação existente entre indivíduo e sociedade. Há um perigo de o indivíduo ser entendido como um ser a-social, como se ele existisse por si mesmo, e, por outro lado, o perigo de “[...] postular um ‘sistema’, um ‘todo’, enfim, uma sociedade humana que existiria para além do ser humano singular, para além dos indivíduos” (ELIAS, 2006, p. 26). Elias elaborou o conceito de figuração<sup>9</sup> como tentativa e possibilidade de evitar cair na armadilha teórica que nos conduz à dicotomia: indivíduo e sociedade.

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 do conhecimento, o qual segue atravessando de uma geração à outra por meio de símbolos linguísticos. Diferentemente das figurações das estrelas, das plantas e dos animais, as figurações humanas são únicas e específicas. O que distingue 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”.

Autor de uma vasta obra, Norbert Elias estudou a vida do músico e compositor Wolfgang Amadeus Mozart trazendo valiosas reflexões acerca do seu estilo musical. Demonstrou com veemência a correlação existente entre a consciência artística exteriorizada pelo músico e o estilo de música característico da sociedade de corte.

Fundamentado na Psicanálise freudiana, Elias constatou que a criatividade artística de Mozart teve grande chance de acontecer devido à sua capacidade pessoal de sublimar mediante as adversidades impostas pelos entraves vividos na organização estrutural da sociedade de corte (COSTA, 2018). “Ninguém pode ter qualquer dúvida de que, desde criança, Mozart mostrou uma capacidade particularmente forte de transformar as energias instintivas através da sublimação” (ELIAS, 1994, p. 58).

O processo de sublimação, na perspectiva eliasiana, reconcilia as três instâncias: ego<sup>10</sup>, id<sup>11</sup> e superego<sup>12</sup>, já que, para Elias (1995, p. 64), “[...] as ideias do artista sempre estão ligadas ao material e à sociedade”. A consciência individual é também uma consciência social e ambas estão interligadas. Elias (1995), ao estudar a vida do músico e compositor Mozart, entende que a consciência artística manifestada por ele estava em reciprocidade com uma música simbólica que se relacionava com o mesmo estilo de música característico da sociedade de corte. Mozart compunha e tocava o mesmo estilo de música que se tocava na sociedade em que ele se constituiu (ELIAS, 1995).

Elias critica veementemente algumas expressões utilizadas para determinar a genialidade apresentada pelo músico e compositor, como “gênio inato”, “capacidade congênita”. Analisando a produção inovadora de Mozart, Elias (1995) evidencia que a capacidade de compor teve forte influência

---

<sup>9</sup> Formação social em que os indivíduos estão conectados uns aos outros por um modo singular de dependências recíprocas.

<sup>10</sup> Ou Eu é uma instância que Freud, na segunda teoria do aparelho psíquico, distingue do id e do superego.

<sup>11</sup> Uma das três instâncias diferenciadas por Freud na sua segunda teoria do aparelho psíquico. O id constitui o polo pulsional da personalidade.

<sup>12</sup> Uma das instâncias da personalidade, tal como Freud a descreveu no quadro da 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).

e foi determinada pela sociedade na qual ele estava inserido, uma vez que “[...] ele compunha exatamente o tipo de música que tinha surgido em sua sociedade” (ELIAS, 1995, p. 58). Há, portanto, implicações sociais envolvidas na emergência do talento pessoal pois:

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).

Assim, temos em Elias (1995) o entendimento de que a formidável facilidade de compor e tocar música apresentada por Mozart estava relacionada com uma alteração sublimatória de suas energias pulsionais. Muito cedo Mozart conseguiu canalizar as suas energias sublimando e desviando as suas pulsões sexuais para outros fins mais valiosos e aceitos socialmente, pois “[...] desde o primeiro dia de vida foi continuamente exposto a estímulos musicais” (ELIAS, 1995, p. 82): ouvia a irmã, o pai e outros músicos tocarem. Tais situações o levaram a desenvolver uma sensibilidade aguçada pela música. Percebia a mínima alteração de tom, ampliou uma consciência musical com alta percepção. Com isso, ele detectava qualquer impureza melodiosa em um instrumento musical. Já a partir dos três anos manteve-se focado compondo peças musicais. Desse modo, é nítida a capacidade apresentada pelo artista para “[...] transformar as energias instintivas através da sublimação” (ELIAS, 1995, p. 59). Há, portanto, uma junção do “Mozart artista” com o “Mozart homem”.

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 à 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.

O músico conseguia dar vazão às suas fantasias como uma maneira específica de associar sua capacidade à *criatividade*. Nesse ponto, Elias (1995) remete a Freud para dizer da importância do processo criativo, das fantasias inovadoras que se transformam em obras de arte. Em seu entendimento “[...] o trabalho pioneiro realizado por Freud e por alguns dos seus discípulos nesta área deixou-o intocado” (ELIAS, 1995, p. 60). Elias (1995) nomeia de *fantasias desprivatizadas* o que em Freud conhecemos como sublimação. Em sua concepção, poucas pessoas conseguem dar vazão a tais fantasias e devaneios. Para que isso aconteça, elas precisam estar livres dos resquícios pautados à experiência do ego. Nas palavras do autor, “[...] além de sua relevância para o eu, elas devem dar a suas fantasias relevância para o tu, o ele, o ela, o nós, e o eles” (ELIAS, 1995, p. 61). Nesse aspecto Elias (2002, p. 78) entende que:

As pessoas vivem em grupos. A representação de fantasias privadas por um indivíduo isolado pode ser perigosa não só para os outros, mas também para o próprio indivíduo. Mas a necessidade da representação das fantasias é uma necessidade humana básica e premente.

Dessa maneira, as manifestações das fantasias coletivas tornam-se imprescindíveis e contribuem para a consolidação das fantasias individuais que se manifestam dentro de uma dinâmica cultural e social. Entendemos que é dentro desse processo que a criança e/ou o adolescente comumente indicado com altas habilidades/superdotação conseguirá desenvolver as suas habilidades, sempre sujeitas à inter-relação estabelecida com o(s) outro(s), cuja construção está permeada de transformações. Nesses termos, coadunamos com Elias quando ele afirma que é bastante correlativo dizermos que “[...] uma pessoa está em constante movimento; ela não só atravessa um processo, ela é um processo” (ELIAS, 2014, p. 129).

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.

### **Compreensão de AH/SD: pressupostos figuracional e psicanalítico**

Compreendemos 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/superdotação é constituída desde um processo de sublimação<sup>13</sup> de emoções específicas

---

<sup>13</sup> Termo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que

que, vividas mais intensamente por algumas pessoas, em meio às tensões em 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.

Essa definição de altas habilidades/superdotação se fundamenta na imbricação de construtos eliasianos e freudianos. Embora nenhum desses autores tenha trabalhado sobre esse tema, no conjunto de suas obras eles sistematizaram elaborações específicas, como sexualidade<sup>14</sup>, linguagem, conhecimento, pulsão<sup>15</sup> e sublimação, que incitam questionamentos, ao mesmo tempo em que reorientam as formas e modos comumente assumidos para pensar questões referentes à vida em sociedade. Tomadas como uma estratégia analítica potente, essas elaborações vêm nos instigando a pensar de outro modo o conceito de altas habilidades/superdotação.

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 inata, mensurável, genética, racional, e/ou estritamente biológica. Argumentamos que essa condição específica se constitui e é constituída na teia de relações com o(s) outro(s).

É interessante observar que, como se trata de uma produção social, a condição de altas habilidades/superdotação não é vivenciada por todos indistintamente. 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 símbolos e, mesmo, construindo o pensamento. Associados a esses primeiros, a vivência da sexualidade, a formação do inconsciente, o investimento da libido<sup>16</sup> pulsional, as sublimações das pulsões sexuais trarão implicações no alargamento do que convencionamos chamar habilidades humanas.

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. De fato, o recém-nascido é amparado pelo outro que o auxilia “[...] a modelar a sua faculdade de falar, de pensar e de conhecer” (ELIAS, 2002, p. 106). 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

---

encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

<sup>14</sup> Diz respeito não apenas a práticas sexuais a toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irredutível à satisfação de necessidades fisiológicas fundamentais.

<sup>15</sup> Processo dinâmico que consiste em uma pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo.

<sup>16</sup> Energia postulada por Freud como substrato das transformações da pulsão.

dinâmica vai constituindo um complexo processo de individualização que somente pode se 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 “peça por peça” por meio da aprendizagem. A criança começa a observar os barulhos que vão se 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.

Faz parte da condição humana a disposição de viver na companhia de outros. Não por acaso, a comunicação está intrínseca à vida em sociedade. 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 vai se constituindo, o conhecimento do indivíduo vai tomando proporção e se alargando.

A capacidade intelectual que o indivíduo vai construindo se delineará na estrutura do grupo em que ele cresce, bem como resultará da sua posição nesse grupo e da *emocionalidade* envolvida nesse processo. Sendo assim, as características flexíveis de uma criança recém-nascida não dependem apenas da sua constituição particular, mas da natureza das relações entre ela e as outras pessoas. Imersa em uma teia de pessoas vivas, o indivíduo tem espaço que, garantindo condições de pensar, de falar, de comunicar, proporciona a liberação de uma pluralidade de emoções, sempre abertas e em constituição.

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 inovação tenha uma recepção social positiva, pois, sem a sociedade, a inovação 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. Conforme evidenciamos, elas, então, começam a questionar para um adulto o porquê dos acontecimentos. Inicialmente, as suas curiosidades são direcionadas para as questões de cunho sexual: querem tentar entender, por exemplo, sobre a origem dos bebês, a diferença anatômica dos sexos, a presença e/ou a ausência do pênis, o porquê nascemos e o porquê morremos. Todas essas questões estão ligadas à pulsão sexual<sup>17</sup> que está presente desde a infância, direcionando-a ao desejo pelo saber que é despertado nelas de maneira bem incipiente.

Kupfer (2006; 2013) assevera que 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.

Na perspectiva eliasiana, a criança nasce em um mundo que já existia antes dela e assim, precisará aprender com os mais velhos por meio das relações pessoais em que estará sempre em jogo às emoções, o intelecto, condições que estão entrelaçadas *com e pelo* desejo de aprendizagem. 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 com os outros, cada relação terá a estrutura própria da sociedade em que vive. A marca individual que ele vai adquirindo ao longo da sua formação, vai se constituindo a partir da história das suas relações, e toda a rede humana em que ele cresce, vive e se desenvolve irá contribuir para essa marca (ELIAS, 1994).

### Considerações finais

Conforme evidenciamos no início deste texto, o campo de pesquisa sobre altas habilidades/superdotação tem-se mostrado fundamentado e consolidado. Em consonância com diferentes estudos (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) e fundamentados nos pressupostos da teoria sociológica figuracional de Norbert Elias em associação à Psicanálise freudiana reunimos condição para/na elaboração deste ensaio.

Entendemos que a condição de estudantes com AH/SD depende não apenas do talento individual, da estrutura da personalidade ou da inteligência do indivíduo, mas estará associada ao quanto o indivíduo consegue se desenvolver, alargar o seu potencial e também à situação geral da sociedade em que vive. Essas circunstâncias fornecem subsídios para suas limitações e/ou possibilidades, podendo ser exploradas ou ignoradas.

Ademais, a condição de sujeito com altas habilidades/superdotação não é experienciada

---

<sup>17</sup> Pressão interna que atua em um campo muito mais vasto do que o das atividades sexuais no sentido corrente do termo.

indistintamente, mas está vinculada à vivência das emoções, das inter-relações, do investimento pulsional, isto é, trata-se de um atributo que é produzido internamente associado às circunstâncias externas ao sujeito. Por esse ângulo, compreendemos com Elias (1994) que sociedade e indivíduo são entes indissociáveis. Não existe “abismo” entre eles, o indivíduo existe na companhia de outros e a sociedade, por sua vez, existe como uma sociedade de indivíduos.

Portanto, as capacidades humanas de falar, pensar, conhecer são construídas pelo indivíduo em sociedade *nas e pelas* relações com as outras pessoas (ELIAS, 2014). Acontecem de maneira bem incipiente e vão se ampliando ao longo de toda a sua existência. Nessa nossa maneira de pensar 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). É importante considerar as condições referentes à vida em sociedade. Dessa forma, desprendemo-nos do modo de pensar a condição de sujeito com AH/SD como inata, genética, mensurável e desvinculada das experiências vividas nas e pelas figurações humanas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ANTIPOFF, Helena. A educação do bem dotado. *Coletânea de Escritos de Helena Antipoff*, v. 5, SENAI-RJ, 1992.

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 de maio 2020.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel; PANTALEÃO, Edson. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, p. 288-315, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180078>. Acesso em: 12 abr. 2019.

COSTA, Felipe Iraldo Cruz da. *Figuração e sublimação: indivíduo e sociedade em Freud e Elias*. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7205>. Acesso em: 02 nov. 2019.

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.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (Obra original publicada em 1987b).

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Obra original publicada em 1991).

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. (Obra original publicada em 1990).

ELIAS, Norbert. *Teoria simbólica*. Trad. Paulo Valverde. Oeiras: Celta, 2002. (Obra original publicada em 1994).

ELIAS, Norbert. *Escritos & ensaios: 1. Estado, processo, opinião pública*. Trad. Sérgio Benevides. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006. (Obra original publicada em 1939).

ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2014. (Obra original publicada em 1971).

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, Sorais Napoleão; PÉREZ, Susana Graziela Pérez Barrera. *Altas habilidades/superdotação: Atendimento Especializado*. Marília: ABPEE, 2012.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. 7, p. 119-229. (Trabalho original publicado em 1905)

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1908). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. 9, p. 133-143. (Trabalho original publicado em 1908)

FREUD, Sigmund. Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância (1910). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 11, p. 69-141. Trabalho original publicado em 1910)

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes (1915). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996d, v. 14, p. 117-144. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). Trad. Jayme Salomão. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. 21, p.67-148.

- GAGNÉ, François. *Construindo o talento a partir da dotação: breve visão do DMTG 2.0*. Feb. 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/CMTD 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.
- 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 Polyphonia*, 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.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a Educação o mestre do impossível*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2006.
- KUFTER, Maria Cristina Machado. *Desejo de saber*. 1990, 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.
- KUFTER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. 4 ed. São Paulo: Escuta, 2013.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean B. *Vocabulário de Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- 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.
- PÉREZ, Susana 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.i26.10043. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, n. 60, p. 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.

VIRGOLIM, Ângela Mágda 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 Mágda 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.

*Recebido em: 19 de outubro de 2022.  
Aprovado em: 10 de dezembro de 2022.*