
A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

GIFTEDNESS IN ITS INTERFACE WITH PSYCHOANALYSIS AND EDUCATION: THE CIRCUMSCRIPTION OF A PROBLEM

Cássio Eduardo Soares Miranda

Professor permanente do programa de pós-graduação em Saúde e Comunidade da Universidade Federal do Piauí.

E-mail: cassioedu@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8990-1205>

RESUMO

Este ensaio discute a construção do conceito de superdotação nos campos da educação, psicologia e políticas públicas. Apresenta a diversidade de propostas de identificação da superdotação e os riscos segregativos que ser identificado como superdotado pode gerar. Defende a ideia de que ser classificado como superdotado pode produzir um caráter de esvaziamento da subjetividade, derivando-se em uma segregação ainda que a superdotação seja colocada em uma posição idealizada na cultura. Assim, este artigo propõe uma discussão em torno de como escutar sujeitos nomeados como superdotados sem que se reforce sua condição de excluídos e se garanta a presença do sujeito do inconsciente.

Palavras-chave: Superdotação. Políticas Públicas. Segregação. Inconsciente.

ABSTRACT

This essay discusses the construction of the concept of giftedness in the fields of education, psychology and public policy. It presents the diversity of gifted identification proposals and the segregating risks that being identified as gifted can generate. It defends the idea that being classified as gifted can produce a character of emptying subjectivity, resulting in a segregation even if the giftedness is placed in an idealized position in the culture. Thus, this article proposes a discussion about how to listen to subjects named as gifted without reinforcing their condition of excluded and guaranteeing the presence of the subject of the unconscious.

Keywords: *Giftedness. Public Policy. Segregation. Unconscious.*

INTRODUÇÃO

Este ensaio discute a construção do conceito de superdotação e uma possível contribuição da psicanálise à política de inclusão de crianças e adolescentes nomeados como superdotados. Como se sabe, as políticas públicas visam a generalização, levando-se em consideração uma classe ou uma categoria. A psicanálise, por sua vez, centra suas discussões na sua posição como ciência do particular. O ato inaugural de Freud demonstra que a fala, sempre particularizada, é o que define o lugar da verdade e é tal situação que a história de Anna O. demonstra¹.

O ineditismo do caso Anna O., com o uso da hipnose e o método catártico, delineia a “espinha dorsal” de um dos aspectos fundamentais da psicanálise, que é a experiência advinda dos casos clínicos. Ora, como se sabe, a Psicanálise é um dos marcos do século XX. Os séculos XX e XXI, identificados por alguns autores como o século da ciência propriamente dito², aponta para os universais e para as generalizações, enquanto que a psicanálise, ao se constituir a partir da ciência, apresenta-se essencialmente como uma “ciência do particular”, visto que ela se interessa pelo sujeito do inconsciente.

É nestes termos que Lacan introduz a discussão em torno da problemática científica ao sustentar que a empreitada freudiana se baseia no domínio da verdade do sujeito. Segundo ele, “A pesquisa da verdade não é inteiramente redutível à pesquisa objetiva, e mesmo objetivante, do método científico comum. Trata-se da realização da verdade do sujeito, como de uma dimensão própria que deve ser destacada na sua originalidade [...]” (LACAN, 1953- 1954³, p.31). Ora, as discussões Lacanianas prosseguem apontando para a insistência freudiana em sua busca pela verdade e tal fato só se tornou possível a partir das relações que Freud estabeleceu com seus doentes, uma relação de caráter absolutamente singular.

Assim, a questão lacaniana em torno da psicanálise vai pautar-se sempre na perspectiva da análise como uma experiência do particular e que esta, por sua vez, assume em um modo genuinamente singular. Uma importante discussão a esse respeito Lacan faz em seu instigante texto “Ciência e verdade”, um artigo de 1965, no qual ele problematiza as relações entre esses dois campos destacados, como o próprio título de seu escrito acentua. Ao permanecer na ideia de que a psicanálise é uma ciência do particular, Lacan argumenta que a ciência se caracteriza por uma disjunção entre a verdade e o saber, o que fica claro quando ele enfatiza: “a prodigiosa fecundidade de nossa ciência deve ser interrogada em sua relação com o seguinte aspecto, no qual

1 Para quem tiver maior interesse em conhecer os fatos da vida de Anna O., indicamos o instigante estudo de Ellenberger, H.F. (1993) *The story of ‘Anna O.’: a critical review with new data*. In *Beyond the Unconscious*. New Jersey: Princeton University Press.

2 O século XXI é considerado o século da ciência em função dos avanços, fatos e invenções que têm surgido em nossa época e ainda surgirão. De acordo Pereira (2009), o século XXI apresenta-se como um tempo em que houve um triunfo generalizado e universal do discurso da ciência, em que nada mais tem validade caso não passe por seu crivo. Para a psicanálise, a nosso ver, o triunfo do Capitalismo e da ciência produziu novos impasses, sintomas e modos de vida sem que necessariamente tenha gerado novas formas de produção subjetiva. O que interessa à psicanálise, nesses casos, é acompanhar os efeitos que o “triunfo da ciência” causa ao sujeito e à vida social.

3 Todos os textos serão citados, na medida do possível, em sua data original e, nas referências serão colocadas as edições utilizadas.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

a ciência se sustentaria: que, da verdade como causa, ela não quer-saber-de-nada” (LACAN, 1965, p. 889). Em contraponto, o discurso do analista indica que ambas ocupam o mesmo lugar.

É a partir daí que Lacan sustenta a tese de que a psicanálise só pode ser pensada como uma ciência do particular, ao que ele diz: “[...] a análise como ciência é sempre uma ciência do particular. A realização de uma análise é sempre um caso singular, mesmo que esses casos singulares se prestem não obstante a alguma generalidade [...]” (LACAN, 1954, p.31).

Assim, se a generalidade é possível em psicanálise, isso se deve ao fato de muitos analistas tomarem aquilo que se apresenta como algo particular de um caso para pensar outros, o que o tornaria paradigmático. Se o passo inicial foi dado por Freud, Lacan esforça-se para formalizar o discurso analítico através da produção de matemas que condensariam o real em jogo no inconsciente. É a partir desta formalização que o discurso analítico aposta em uma ciência baseada na dimensão particular, conforme fora dito, não mais aderida a certas construções imaginárias, mensageiras de significações *prêt-à-porter*.

Por esse caminho, este ensaio problematiza a construção do significante superdotação para, em seguida, discutir os riscos que a identificação de superdotados pode levar os sujeitos que recebem tal nomeação ao lugar de sujeitos segregados para, finalmente, apontar proposições psicanalíticas que poderão fazer face à uma política segregacionista crescente.

Um conceito

Há uma série de concepções relativas ao sujeito dito superdotado. É uma noção específica da psicologia e amplamente utilizado pelas Ciências da Educação; trabalhado pela psicologia diferencial, mas também pela psicologia cognitiva e do excepcional, trata-se de um nome que estabelece conexões também com a biologia e a neurologia. Como ponto de partida para uma discussão em torno do conceito, tomaremos as definições oficiais do governo brasileiro para, em seguida, apresentarmos elaborações perpetradas por outros autores.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), são consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Segundo a definição oficialmente adotada no país, a superdotação só pode ser considerada quando os educandos apresentam grande facilidade de aprendizagem, o que acarreta um rápido domínio dos conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1994; 2001).

Nesta concepção, destacam-se duas características: a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes sujeitos se engajam em suas áreas de interesse. Entretanto, já em 1995 uma aceção se esboçava, ao definir a superdotação como uma habilidade especial no aspecto intelectual e/ou cognitivo do aluno, o que não é novo, uma vez que a portaria nº 69/86, de 1986, artigo 3º, já trazia tal definição, com um destaque para a necessidade de atendimento educacional especializado.

De outro modo, de acordo com a pesquisadora portuguesa Margarida Pocinho (2009, p. 6), torna-se importante adotar uma concepção de superdotação que ultrapasse o campo da inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar. Segundo ela, é preciso incluir também, “[...] as habilidades sociais, a liderança ou a criatividade, variáveis mais associadas à personalidade,

à motivação e aos próprios contextos de vida”. Para a autora, existe uma ambiguidade e a falta de consenso no que diz respeito às definições relativas à superdotação e isso, por sua vez, acarreta uma série de dificuldades ao que se refere à identificação das crianças e adolescentes superdotados. Assim, ela defende que o diagnóstico de uma criança superdotada deve se basear em uma perspectiva mais ampla e sua definição aponta para aspectos diferenciados. Declara: “[...] uma criança sobredotada ou talentosa significa uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social” (POCINHO, 2009, p. 7).

Essa autora não desconsidera a dimensão elevada da performance, mas destaca que os ditos superdotados são crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, com liderança acima da média. Para ela, nessas crianças é muito comum observar certos elementos recorrentes e, por isso, as principais características das definições de superdotação devem ser observadas, sendo elencadas como os múltiplos e variados campos nos quais se pode demonstrar a superdotação, tais como o aspecto intelectual, a criatividade, o aspecto artístico, a liderança, a vida acadêmica, mas também “a comparação com outros grupos (POCINHO, 2009).

Como se pode ver, a conceituação de pessoas com altas habilidades tem sido extensa e apresentada de forma distinta (superdotados, bem-dotados, talentosos, crianças precoces, crianças prodígio, quociente intelectual elevado, excepcionalmente dotados ou PAH - portadores de altas habilidades) e a identificação dos sujeitos, delimitada por essas classificações. Cortizas (2000) sustenta que na atualidade existe uma insegurança no momento de se fazer uma definição dos chamados superdotados. Para ela, isso se dá em função de, para um mesmo termo, haver variadas concepções, ou seja, não há unanimidade no conceito, mesmo que haja determinados pontos confluentes nas teorias.

Da mesma maneira, segundo ela, há uma “confusão de conceitos” exatamente por não haver uma “[...]delimitação conceitual do termo para chegar a um melhor entendimento dentro do presente tema”⁴ (CORTIZAS, 2000, p.28). Entretanto, a pesquisadora espanhola entende que a superdotação refere-se ao indivíduo que possui uma inteligência muito acima da média superior a 130, mas sendo vista como um conjunto de capacidades, talentos e habilidades mentais; rapidez na aprendizagem, em função de uma acelerada capacidade cognitiva; habilidade no processamento e uso da informação; grande criatividade e uma motivação elevada.

É certo que, mesmo com o aparecimento de teorias multifatoriais a respeito da superdotação, permanece ainda certa valorização do teste de inteligência, em que o quociente intelectual assume um aspecto preponderante, sendo ainda o critério mais empregado no diagnóstico da superdotação (REIS, 1989). Até os anos 1960, houve uma predominância dos testes de Q.I na classificação da superdotação. Entretanto, com o surgimento de novas concepções a respeito da inteligência, outros aspectos passaram a ser considerados e, de acordo com os professores Leandro Almeida e Ema Oliveira (2000), isso se deu em função de “[...] uma orientação mais cognitivista no estudo da inteligência” (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000, p.45). Todavia, mesmo com a relativa mudança, não houve um abandono total do Q.I como referência para a classificação da superdotação.

4 Livre-tradução nossa de: “delimitación conceptual del término para llegar a un mejor entendimiento dentro del presente tema”.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

Tendo em vista que o referencial teórico adotado pela maioria dos programas brasileiros de atendimento a alunos superdotados é o proposto por Renzulli, é relevante entender sua concepção de altas habilidades. Na década de 1970, esse autor elaborou o “Modelo dos três anéis da Sobredotação” (1978), no qual demonstrou três grupos de atributos que interatuam para definir se um sujeito é ou não superdotado. São eles: i) capacidade intelectual superior à média (podem ser capacidades gerais; ou mais específicas, relacionadas com determinada área); ii) criatividade (capacidade para resolver problemas de forma original) e; iii) motivação ou envolvimento na tarefa.

Desse modo, conforme sustenta o referido autor, a superdotação é vista como um intercâmbio entre estes três grupos básicos de circunSCRIÇÕES humanas. Constata-se assim que um dos marcos da teoria renzulliana foi o desenvolvimento da concepção de superdotação dos *Três Anéis* que, em síntese é: capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Mas, é importante salientar que a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação. A partir de sua caracterização, Renzulli finaliza que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, ou seja, as condutas superdotadas aparecem em determinadas pessoas, em certos momentos e em determinadas circunstâncias, não ocorrendo em todo o tempo.

Como crítica à proposta de Renzulli, surge o modelo de Franz Mönks (2005), classificado como modelo orientado para o psicossocial ou modelo multifatorial. Na perspectiva desse autor holandês, o principal problema da teoria renzulliana reside na negligência da dimensão interativa do desenvolvimento humano associada à reciprocidade dinâmica dos processos de desenvolvimento. Assim, a ideia do pesquisador é ampliar a proposta de Renzulli e não a negar. Em sua perspectiva, a superdotação é uma manifestação intelectual “extraordinária”, resultante da interação entre criatividade, motivação e elevada capacidade intelectual, associada ao meio social representado pela família, pela escola e pelo relacionamento com os amigos e colegas.

Em sua perspectiva, o “social” funda-se como o maior propiciador da aprendizagem para a criança. Trata-se, assim, de uma abordagem em que não bastam os elementos neurológicos ou ainda os “internos”, como a motivação. Para o professor Mönks (2005), as “características de personalidade” de uma criança superdotada podem ser definidas da seguinte maneira: i) elevado nível de aptidão intelectual, o que provoca uma boa capacidade de aprendizagem; ii) uma elevada capacidade de Memorização; iii) uma destacada capacidade de abstração e elaboração de conceitos; iv) uma habilidade para desempenhar novas tarefas e trabalhos em vários domínios, o que sugere uma capacidade de laboração criativa. Tais características são forjadas a partir de uma ação do fator social.

De acordo com esse autor, o Q.I elevado é importante na determinação da superdotação, mas, este fator não é suficiente, principalmente quando se encontra pessoas com Q.I elevado e baixo rendimento escolar. Assim, além de se avaliar a dimensão quantitativa do valor obtido no teste de inteligência, Mönks defende a necessidade de se realizar uma análise qualitativa dos resultados nos testes. Segundo ele, trata-se de verificar o desempenho do sujeito em cada uma das etapas e como ele manifesta as habilidades individuais de raciocínio lógico, abstrato, capacidade de elaboração e desenvolvimento da linguagem, dentre outros.

A professora Alencar (2007) inicia uma discussão que de algum modo toca à psicanálise. Trata-se de uma problematização em torno do significante superdotação. Para ela, existe um fator complicador no que se trata do entendimento acerca da superdotação. A autora afirma que, “No

caso do Brasil, o prefixo ‘super’ contribui para fortalecer a ideia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria independentemente das condições ambientais” (ALENCAR, 2007, p. 19). Embora seja uma discussão que parta para o campo das relações entre ambiente e hereditariedade, serve para ampliar a reflexão em torno do peso que o significante tem sobre os sujeitos e também para uma determinada cultura.

No que diz respeito às dificuldades escolares, a consequência mais evidente da nomeação de crianças e adolescentes como “fracassados” assenta-se na patologização dos problemas escolares e, em muitos casos, com sua respectiva medicalização⁵. Entretanto, talvez um caráter menos evidente, mas também funesto, é a segregação que tal nomeação pode promover nos sujeitos ditos superdotados. No aspecto pesquisado por nós (MIRANDA, 2014), não se trata de verificar uma segregação⁶ que se assenta em um aspecto social, mas antes, na dimensão implicada no campo da subjetividade, tendo em vista que a inteligência é um bem desejado na vida social. É a ocorrência de tal segregação com suas consequências que brevemente discutiremos neste ensaio.

Identificação da superdotação e os riscos de segregação

Conforme dito anteriormente, o tema da superdotação é pouco estudado pela psicanálise. De modo geral, os profissionais que lidam com essa temática são de uma abordagem proveniente da psicologia cognitiva, inspirados pela neurociência. Em função disso, não é muito comum, no cotidiano da clínica psicanalítica, o aparecimento de crianças ditas superdotadas, mesmo porque a superdotação não aparece como um sintoma clínico que busca na psicanálise um tratamento específico. No entanto, apesar disso, a psicanálise não cessa de alertar que as práticas educativas contemporâneas, de modo geral, ao fazerem uma apreensão do discurso da ciência, acabam por promover um fenômeno marcante na contemporaneidade, que é a segregação, conforme fora dito.

Assim, existe a necessidade de se considerar a subjetividade dos sujeitos nomeados superdotados para se verificar o posicionamento que assumem diante do Outro da Cultura, ou o campo simbólico no qual se encontram inseridos. É oportuno destacar que a elaboração lacaniana sobre o Outro se refere à um lugar repleto de significantes que o sujeito encontra desde sua entrada no mundo, aludindo à “realidade discursiva”; em resumo o Outro é o “tesouro de significantes”, é a própria referência do simbólico. Lacan (1964) declara que “O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem de aparecer (LACAN, 1964, p.193-194). No entanto, antes de prosseguirmos com uma discussão referente aos efeitos que o diagnóstico da superdotação pode ter, cabe-nos descrever a maneira como o sujeito dito superdotado é identificado.

5 Conferir as discussões patrocinadas pelo Conselho Federal de Psicologia em torno da medicalização de crianças e adolescentes na contemporaneidade (Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). (2010). *Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 290 p), bem como os trabalhos de psicanalistas ligados ao campo freudiano (DINIZ, Margareth. Os equívocos da infância medicalizada. Ano 7, Col. LEPSI IP/FE – USP, 2009. II Manhã de trabalho CIEN Brasil. A disciplina dos corpos e suas respostas. São Paulo, 19/11/2010).

6 É oportuno verificar no discurso de sujeitos tidos como superdotados, uma queixa em torno da segregação que acontece no espaço escolar. Tal queixa vem marcada por significantes como “falta de compreensão”, “discriminação” e bullying, conforme pode ser visto em Miranda (2015).

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

Segundo Falcão (1992), existe uma infinidade de critérios utilizados para realizar a identificação de superdotados. Para esse autor, o maior problema encontrado nos programas tradicionais de identificação é que eles não levam em consideração os fatores socioeconômicos e outras variáveis no processo de diagnóstico. Entretanto, ele diz também que a tendência atual é realizar uma identificação mais aberta, abrangente e contínua, levando-se em consideração uma variedade de fatores, tais como as dimensões socioculturais, no diagnóstico do superdotado. De modo geral, a identificação circula em torno de oito elementos, a saber: 1) testes de inteligência; 2) testes de realização/desempenho escolar; 3) testes de criatividade e pensamento divergente; 4) informações dos professores; 5) informações dadas pelos pais; 6) testes de aptidões e performance; 7) amostras de trabalhos relevantes; 8) inventário biográfico.

O “Diagnóstico” da superdotação e a exclusão do incluídos

A concepção corrente de segregação baseia-se na ideia de uma exclusão, de separação, fundada em diferenças sociais. Na concepção que destacamos neste ensaio, a mais usual indica a segregação associada diretamente à identificação⁷, com seus respectivos fenômenos de grupo, tais como a paixão e o ódio; quanto mais se identifica a X maior a tendência em odiar (segregar) Y⁸. Desse modo, segregar remete a um efeito de massa em que o outro deverá ser excluído, separado, discriminado. Para Ferrari (2007), “a segregação é uma emergência da verdade que concerne ao gozo, tal como Lacan abordou o sintoma em sua leitura de Marx. Ela é uma solução de compromisso e um erro lógico, maneira de Freud situar o sintoma” (FERRARI, 2007, p.276). Segundo essa autora, trata-se de um compromisso estabelecido entre a dissipação dos ideais e um ambiente crescente de “mais de gozo”; para ela, é possível até mesmo considerar a segregação como um sintoma que permite o saber a tratar o sujeito como objeto de estudo.

Trata-se, assim de um “apagamento” do sujeito frente aos protocolos e modos de pesquisa preconizados pela ciência moderna. Ferrari (2007) concorda que a segregação está associada à identificação. Como se sabe, nos processos identificatórios ocorre o estabelecimento de uma fraternidade a partir de certos traços “[...] e constitui o conjunto dos ‘bons’, dos ‘maus’, dos ‘ricos’, dos ‘pobres’, dos trabalhadores, etc., assegurando certa paz interna à vida em uma comunidade, mas guerra permanente contra os estrangeiros ao conjunto” (FERRARI, 2007, p. 277).

No que tange ao sintoma escolar, por exemplo, ou a algum outro tipo de “problema” presente na infância escolarizada, surge uma insistente medida de exclusão. O uso de classes homogêneas, denominadas também de classes especiais, em que crianças são agrupadas em função das dificuldades escolares, ou a partir de uma constatação de fracasso, ou ainda, em decorrência da defasagem idade/série, a nosso ver, presentifica a segregação em sua forma velada, que é a da insistência em se normatizar a identificação a um tipo de sintoma que não permite a alteridade. Segundo Bastos (2012, p. 24):

7 Segundo Freud (1921) a identificação refere-se ao mais remoto laço afetivo realizado com um objeto, sendo seus efeitos duradouros. Lacan (1961- 1962) vai dizer que a identificação se refere à relação do sujeito com o significante sendo, por isso, uma dimensão simbólica. Trata-se de uma forma de ancoragem do sujeito ao nome que o representa.

8 Para uma discussão mais acurada a respeito do tema, cf: Agamben, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995-2002.

O sintoma analítico não se confunde com o sintoma “socializado”, com a etiqueta tomada de empréstimo ao discurso dominante com a qual o sujeito se faz representar, como no caso do anoréxico, do portador da síndrome do pânico, do débil com dificuldades de aprendizagem e outros suscetíveis de valerem-se deste tipo de identificação, que na atualidade não é privilégio dos adultos e adolescentes. Não empregamos o termo “socializado” numa referência direta às manifestações coletivas e fenômenos grupais que expressam o mal-estar na cultura. O sintoma “socializado” se nutre dos diagnósticos médicos e psiquiátricos tais como eles se difundem socialmente: TOC (transtorno obsessivo-compulsivo), síndrome do pânico, distúrbio do déficit de atenção e hiperatividade, etc. Uma criança de seis anos diz: “sou um hiperativo”, com muito pouco a agregar a isso, além do silêncio.

Na perspectiva trabalhada por essa autora, o “sintoma socializado” tem seu fundamento em uma nomeação proveniente, ainda que parcialmente, do discurso da ciência, produtora de signos universais que causam efeitos também universais, portanto, sem a presença de uma subjetivação particular. Esse tipo de sintoma provoca um modo de segregação coletiva, em que os sujeitos se identificam, de forma narcísica, a certos significantes que circulam no social sob a égide do discurso da ciência.

Costumeiramente, a segregação recai, na contemporaneidade, sobre os sintomas coletivizados que trazem a marca de um adoecimento: anorexia, bulimia, jogadores compulsivos, obsessivos compulsivos, hiperativos, deprimidos, ansiosos, dentre outros. A nossa proposição é a de que mesmo naquilo que poderia ser visto como um aspecto positivo na vida social, a segregação também se estabelece, pois, é em nome do discurso do mestre na atualidade – o discurso da ciência – que alguns sujeitos identificam-se a uma posição de “mais-de-gozo” do Outro e são colocados no lugar de super: os superdotados.

Como implicação disso, programas e projetos de inclusão, classes especiais, políticas públicas e uma série de interrogações aparecem na inquietação de educadores e gestores, na tentativa de se incluir aquele que também é visto como “diferente”. O sujeito com tal nomeação é visto de modo desigual dos demais, sendo colocado em destaque, ao identificar-se como superdotado ou Portador de Altas Habilidades; com isso, tais sujeitos ocupam certa função a ser exercida no campo do Outro, social ou familiar.

O fracasso escolar pode ser entendido como uma patologia recente, conforme faz-nos crer Cordié (1996); é recente em função da patologização inaugurada no final do século XIX, com o aumento da demanda de produção intelectual e a conseqüente massificação da escola, sob o ideal de “Educação: direito de todos”, sucedâneo da política de escolaridade obrigatória instaurada nos principais países europeus. Mesmo com os avanços alcançados a partir das propostas de intervenção dos governos na tentativa em promover o maior tempo das crianças e adolescentes na escola, reduzir a disparidade existente entre idade e ano (série) escolar, o elevado índice do fracasso escolar permanece e um de seus efeitos é o componente segregativo que ele acarreta (COHEN, 2007; PATTO, 1999; SANTIAGO, 2005).

Todavia, a superdotação não é, do ponto de vista social, tida como um problema, como ela também não é considerada uma patologia⁹. Pelo contrário, a superdotação é vista como um *plus*, um “a mais” que o sujeito porta e o faz destacar-se ante aos demais, mesmo que encontremos diversas queixas por parte dos professores ao dizerem das dificuldades em lidar com as crianças

9 É oportuno destacar, aqui, o modo como os manuais de psiquiatria infantil tratam a superdotação. Em alguns manuais (AJURIAGUERRA, 1983; MARCELLI, 1998), a superdotação aparece como um desajuste ou inadequação no campo escolar.

A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO: A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA

e adolescentes que trazem essa nomeação. É um pouco na perspectiva de um *plus* que o trabalho de Alfred Binet, em 1905, inscreve-se. Com a criação de um método de aferição da inteligência, o teste cunhado por esse psicólogo francês permitiu apontar crianças superdotadas, ou seja, aquelas que apresentavam um quociente de inteligência (Q.I) igual ou superior a 140 pontos¹⁰.

É nesse momento que uma nascente ciência psicológica se apropria dos estudos da inteligência e passa a definir quem são os superdotados, os medianamente dotados ou os infradotados. Nesta perspectiva, podemos dizer que Alfred Binet inventou a inteligência ao garantir uma consistência científica a um tema que até então era tomado como um capítulo dos tratados de filosofia.

Conforme vimos rapidamente, várias são as concepções acerca da superdotação e, da mesma maneira, as formas de identificá-la na atualidade. De algum modo, nossa investigação objetiva averiguar os efeitos que “ser nomeado” superdotado tem para crianças e adolescentes que assim foram identificados. A esse respeito, Miranda (2008) chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a “rotulagem” pela qual tais pessoas passarão e ela nos alerta para as “as desvantagens e perigos que traz para as expectativas da criança, família e professores” (MIRANDA, 2008, p.82).

Entretanto, o que chama a atenção é o fato de a superdotação ser colocada como uma proposta de inclusão em função das dificuldades encontradas pelos sujeitos ditos superdotados em se ajustar à escola. Em razão disso, um ideal de adaptação escolar se instaura tendo em vista o melhor desempenho desses sujeitos. É também o que argumenta a investigadora portuguesa, ao discutir os efeitos da “rotulagem”. Segundo ela, vários jovens que frequentavam determinados programas de enriquecimento para superdotado “[...] reagiam negativamente ao rótulo ‘sobredotado’ pois este implicava a perda de amigos, um aumento das expectativas dos professores em relação aos seus desempenhos, maior exigência no seu trabalho e, ainda, uma maior carga de trabalho” (MIRANDA, 2008, p. 86).

Por este caminho, podemos examinar o modo como os programas de inclusão são elaborados e as formas como são colocados em prática. Santiago (2005) argumenta que qualquer programa de enfrentamento do fracasso escolar é falho por não inserir nele a dimensão do sujeito. Segundo ela, tal situação ocorre pela forma como os problemas de aprendizagem são tratados, ou seja, ao se privilegiar o estudo desses distúrbios pelo viés da ciência, o sujeito é ignorado. Para Cohen (2007), o sujeito só pode existir quando sua singularidade é colocada em cena e, de modo geral, nos programas educacionais de atendimento ao fracasso escolar, as soluções são sempre coletivas.

Para essa autora, as soluções deverão ser tratadas no espaço coletivo, mas, no entanto, com respostas sempre particulares que cada sujeito vai construir. A nosso ver, a partir dos documentos e trabalhos científicos produzidos sobre o tema deste ensaio, o modo como a superdotação vem sendo tratada centra-se nos mesmos procedimentos e, como não poderia deixar de ser diferente, forçaram o sujeito em detrimento de categorizações e classificações.

Seguindo esta lógica argumentativa, tentaremos demonstrar como o sujeito dito superdotado é excluído em sua subjetividade e o esforço dos programas que, para incluí-los em uma metodologia de trabalho, acabam fomentando a exclusão; uma exclusão que também é efeito de uma alienação do sujeito ao significante que o nomeia. No que diz respeito ao discurso da ciência, responsável pela maior parte dos estudos acerca da superdotação, a discussão que se segue buscará trazer alguns aspectos importantes sobre a inteligência e suas vicissitudes e as relações que o referido campo discursivo estabelece sobre a superdotação.

10 Ressalta-se que foi Terman, nos Estados Unidos da América, quem primeiro utilizou a proposta de Binet para verificar o Quociente de Inteligência.

A contemporaneidade, de certo modo, fez ressurgir as perspectivas biologistas propostas por Galton. Para pesquisadores atuais (SIMONETTI, 2008; STERNBERG, DETTERMAN, 1986), não há dúvidas que o cérebro seja o grande responsável pela inteligência humana e suas investigações centram-se nas relações das funções cerebrais com o córtex, no metabolismo neural e na atividade elétrica das transmissões neurais. Através do uso das tecnologias de diagnóstico por imagem, a ciência contemporânea centra a problemática da inteligência no cérebro e aposta que suas atividades possam ser todas captadas pelas máquinas de mapeamento cerebral.

Em síntese, segundo Simonetti, existe a descrição do sentido funcional da atividade cerebral, sobretudo as ondas elétricas e sua relação com o processo cognitivo. Ademais, com o incremento das técnicas de neuroimagens, o estudo do cérebro em ação encontra-se mais facilitado e diversas investigações, demonstram que há relação entre o aumento das ramificações dendríticas e maiores possibilidades de conexões sinápticas e circuitos neurais e, segundo essa autora, é um importante caminho para a compreensão da neurofisiologia da superdotação.

A concepção biológica da superdotação centra-se, assim, na hereditariedade, principalmente naqueles estudos realizados com irmãos, sobretudo os gêmeos (FINGELKURTS; FINGELKURTS, 2002). De acordo com essas pesquisas, existe uma forte predisposição biológica para a superdotação intelectual. Andrew Fingelkurts e Alexander Fingelkurts (2002) acreditam que haja uma forte influência dos fatores biológicos, mas, segundo eles, tais fatores devem ser vistos em parceria com a contribuição do meio-ambiente. É esta perspectiva, a interacionista, que tem ganhado maior terreno nos estudos psicológicos sobre a superdotação.

Na perspectiva interacionista, a superdotação deverá ser vista como resultado da inter-relação entre elementos provenientes do cérebro associados ao contexto sociocultural no qual o sujeito encontra-se inserido. Assim, uma criança pode nascer com uma predisposição para a superdotação; no entanto, tal condição só se desenvolverá a partir de uma interação entre organismo e ambiente.

O ponto de partida da abordagem interacionista é a teoria piagetiana da inteligência. Para o pesquisador de Genebra, existe uma “[...] certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e adaptação ao meio” (PIAGET, 1987, p.13). Segundo esse autor, a inteligência é progressiva, na medida em que ela é uma criação contínua de formas que se complexificam, sendo que tal complexificação se dá na relação entre o organismo e o ambiente muito precocemente, estando integrada em função das “[...] adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio [...]”.

A inteligência nada tem de Absoluto Independente, é uma relação entre outras, entre o organismo e as coisas (PIAGET, 1987, p.29). Para esse autor, o funcionamento da inteligência baseia-se na relação do organismo com o meio; seu avanço reside na pressão que o meio exterior exerce sobre o aparelho mental e, pouco a pouco, com o progresso intelectual, os elementos do meio são “gravados” no espírito da criança. Desse modo, podemos dizer que a superdotação não reside nem no ambiente nem no organismo, mas na interação estabelecida entre os dois.

O que encontramos nas descrições a respeito da superdotação, assim como nos relatos de casos dessas abordagens, é que a exclusão da subjetividade fica patente, uma vez em que são descritos aspectos gerais, ambientais ou fenomênicos desses sujeitos, colocando-os em uma condição de meros objetos do discurso universitário ou do discurso da ciência. Para nós, o interesse que a ciência tem em relação a tais sujeitos refere-se apenas pelo nome de superdotado dado a essas pessoas, o que as coloca em uma posição de silenciamento de suas subjetividades.

A PSICANÁLISE FRENTE À SUPERDOTAÇÃO: ENSAIOS DE UMA CLÍNICA ANTI-SEGREGAÇÃO

As diversas abordagens que problematizam a superdotação a tomam pelo viés da cognição, no sentido de que o mais significativo no tema é o modo como a inteligência é empregada por esses sujeitos. Há alguns estudos na psicologia que tratam da dimensão subjetiva da superdotação, tomando-a por uma dimensão em que os aspectos emocionais ou do desenvolvimento moral são colocados em evidência (CHAGAS, 2008; CUNHA, 2003). De modo geral, podemos dizer que em todas as abordagens psicológicas o sujeito dito superdotado é colocado em uma posição idealizada, mesmo em certos estudos em que um aspecto “negativo” de sua emoção é destacado (PEREZ, 1996).

Assim, de maneira geral, a superdotação é colocada como um “plus”, um “a mais” na vida social. É este caráter de ideal no qual a criança é identificada, seja pelos pais, seja pelas instituições, seja, pelo discurso da ciência que, a nosso ver, calam-na como sujeito desejante e a coloca como objeto da cultura e da ciência. A este “silenciar” podemos denominar de segregação.

De acordo com Maria Rita Guimarães (2010), o uso do termo segregação, em psicanálise lacaniana, é mais frequentemente empregado a partir do momento em que surge a inquietação de Lacan com os efeitos dos discursos no laço social, de modo mais preciso a partir de 1967. Nos anos ulteriores, o conceito surge com uma série de indagações às práticas sociais existentes, não se referindo, necessariamente, às concepções de discriminação e exclusão, conceitos caros ao campo das ciências sociais. Sobre esse tema, a leitura lacaniana, irá contribuir tomando como referência a discussão linguística a respeito dos fundamentos da linguagem, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure (1905) e de Roman Jakobson (1965).

Assim, nesse campo do saber, a significação não é uma condição nata da linguagem, mas nasce a partir de um sistema de oposições, fato destacado desde o começo do século XX por F. Saussure (1905). Nesse sistema, um significante só existe como pura diferença, ou seja, por um sistema de exclusão. Melhor dizendo, o significante *homem* só possui uma significação a partir de uma oposição que ele estabelece com o significante *mulher*; *preto* em oposição a *branco*, e assim por diante. Por este caminho, a segregação aparece como princípio, visto que o significante é o fundamento da linguagem e esta, por sua vez, é condição de existência da humanidade. Desta forma, o encontro do vivente com a linguagem o coloca, desde o início, em uma condição de segregação, tendo em vista a exclusão inerente à própria linguagem.

Em uma época em que os “Direitos do Homem” são tomados em seu extremo, o “tudo pelo social”, as políticas públicas do “para todos”, têm um ideal universalizante e isso inclui a superdotação. Os programas governamentais, tomando-a como uma política de excepcionalidade/educação especial, apostam no direito que o sujeito, nomeado como superdotado, tem ao acesso aos meios de caráter universal da estrutura educacional. Isso quer dizer que as políticas públicas voltadas para a Educação Especial – e aqui especificamente falamos da superdotação – preocupam-se em garantir um tratamento diferenciado aos superdotados ao mesmo tempo em que a eles é garantido o acesso à escola comum a todos. Desse modo, concordamos com Guimarães (2010, p.5) ao defender que:

O ideal universalizante (sic) e uniformizante encontrado nos “impasses da época” – época de “todos iguais, e/ou para todos” – tem, como contrapartida, um efeito crescente de segregação. Ou seja, existe uma estrutura pela qual, quanto mais se encaminha para o universal,

mais se segrega o particular. O particular refere-se ao que resta denegado, recalcado, à função estruturante da falta do Outro; é a castração, o mal-entendido que porta cada um dos falantes que somos desde o nascimento.

Ora, ser classificado como superdotado produz um caráter de esvaziamento da subjetividade, derivando-se em uma segregação, mesmo que, conforme fora dito, a superdotação seja colocada em uma posição idealizada, em nossa cultura. Tal fato se deve, para nós, ao caráter de um *a mais* que dá a esses sujeitos uma promessa de terem um lugar de exceção, promessa de gozar de bens que para todos seria impossível, segundo aquilo que tradicionalmente se apresenta no campo da cultura, em relação aos classificados como inteligentes ou muito inteligentes. Paradoxalmente, busca-se incluí-los no universal das classes comuns. Diante da constatação de que a superdotação pode colocar o sujeito em uma condição de segregação operada pelo Outro da cultura, torna-se essencial a discussão em torno de como escutar tais sujeitos sem que se reforce sua condição de excluídos e se garanta a presença do sujeito do inconsciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio apresentou a construção do conceito de superdotação a partir da psicologia, da educação e das políticas públicas. Seu objetivo foi o de discutir como a psicanálise pode contribuir com as políticas públicas de educação especial a partir da concepção lacaniana de que a psicanálise é uma ciência do particular. A noção de segregação foi tomada como orientadora do percurso analítico deste trabalho, ao tentar apresentar a clínica psicanalítica como uma clínica anti-segregação.

Desse modo, discutiu-se a construção do significante superdotação para, em seguida, apresentar os riscos de alienação e segregação que ser identificado como superdotado pode ocasionar. Por fim, apostou na lógica do particular como um modo que a psicanálise encontrou para fazer-face às políticas segregacionistas crescentes e a possibilidade de escuta das crianças e adolescentes nomeados como superdotados tendo em vista o aparecimento do sujeito do inconsciente.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, 1992. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14148931992000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2012.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALENCAR, Eunice Soriano. 1992. Perspectivas e desafios na educação de superdotados. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.60, p. 77- 93. out./dez. 1993.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELINI, Vera Lúcia. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre, Ano 28, v.55, n. 1, p. 45- 64, jan. /abr. 2005

**A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO:
A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA**

- ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. *In*: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (org.). **Alunos sobredotados**: Contributos para a sua identificação e apoio. Braga: ANEIS, 2000, p. 43-53).
- BASTOS, Angélica. Segregação, gozo e sintoma. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. 4, n. 2, set. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15181482004000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2011.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños**. Madrid Hernando, 1928.
- BINET, Alfred; SIMON, Theodore. **Testes para a medida de desenvolvimento da inteligência, nas crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.
- CHAGAS, Jane F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, 2008. Disponível em: http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=artigos+adolescentes+talentosos+caracteristicas+individuais&lr=&as_ylo=&as_vis=1. Acesso em: 20 abr. 2010.
- COHEN, Ruth Helena Pinto. Do universal ao singular: um tratamento possível do fracasso escolar. **Estilos da clínica**. v. 12, n. 23, p. 56- 67, 2007.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de criança com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORTIZAS, Iglesias M. J. En que consiste la superdotación? *In*: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (org.). **Alunos sobredotados**: contributos para a sua identificação e apoio, 2000. p. 28-36.
- ELLENBERGER, H. F. The story of Anna O.: a critical review with new data. *In*: ELLENBERGER, H. F. **Beyond the unconscious**: essays of Henry F. Ellenberger in the history of psychoanalysis. Princeton: Princeton University Press, 1993, p. 254-272. [Trabalho original publicado em 1972].

FALCÃO, I. J. C. **Crianças sobredotadas**: Que sucesso escolar? Rio Tinto: Asa, 1992.

FELDHUSEN, J. F. **Talented Identification and Development in Education (TIDE)**. Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.

FERRARI, Ilka Franco. Realidade social: a violência, a segregação e a falta de vergonha. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, set. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 ago. 2013.

FINGELKURTS, A. Exploring giftedness. *Advances in psychology research*. **Nova Science publishers**, Inc., v. 9, p. 137- 155, 2002.

FREUD, S. **Edición española de las obras completas del Sigmund Freud**. Madrid: Casa Real, 1979. Tomos I y II.

GALTON, Francis. **Hereditary Genius**: an inquiry into its laws and consequences. London Macmillan And Co., 1896.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Maria Rita. A psicanálise na era da criança generalizada. **Almanaque On-line**, n.7. Instituto de Psicanálise e Saúde Mental de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-g.com.br/psicanalise/almanaque/07/Textos/MariaRita.pdf>. Acesso em: 23 out. 2011.

JAKOBSON, Roman. Quest for the Essence of Language. **Diogenes**. v. 13, Issue 51, p. 21- 37. First Published September 1, 1965.

LACAN, Jacques (1963- 1964). **O Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1953- 1954). **O Seminário, livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LACAN, Jacques (1953). Função e campo da fala e da linguagem. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro, Zahar. 1988.

LACAN, Jacques (1966). A Ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques (1965-66). A ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

**A SUPERDOTAÇÃO EM SUA INTERFACE COM A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO:
A CIRCUNSCRIÇÃO DE UM PROBLEMA**

LANDAU, Erika; WEISLER, Kineret. Parental Environment in Families with Gifted and Nongifted Children. **Journal of psychology**, v. 127, p. 129-145, 1993.

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. **Superdotação, psicanálise e nomeação**: Crianças e Adolescentes Superdotados, suas Famílias e as Instituições de Apoio. Curitiba: Juruá, 2015.

MIRANDA, Lucia do rosário Cerqueira. **A identificação às respostas educativas para alunos sobredotados**: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

MÖNKS, F. J.; PFLÜGER, R. **Gifted education in European schools**: Inventory and perspective. Bonn: Federal Ministry of Education and Research, 2005.

NOVAES, M. H. **O desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética: problemas de psicologia genética. *In*: **Os pensadores**. 2ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1987.

PINTO-MAIA, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 15, n. 1, Apr. 2009. Available from Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2011.

REIS, S. M. Reflexions on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. **American Psychologist**, v. 44, n. 2, p.399-408, 1989.

RENZULLI, J. S. What Makes Giftedness? Re-examining a Definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 5, p.180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. Three-Ring Conception of Giftedness. *In*: BAUM, S. M.; REIS, S. M.; MAXFIELD, L. R. (ed.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT:

Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>. Acesso em: 10 ago. 2012.

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de (1905). **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1979.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação**: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia e Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2008.

STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. (ed.). **What is Intelligence?** Norwood: Ablex, 1986.

TERMAN, L. M. **Genetic studies of genius**: Mental and physical traits of a thousand gifted children. California: Stanford University Press, 1925. v. 1.