



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**ARTIGO MONOGRÁFICO**

**“E agora, José?”  
Um Estudo Psicanalítico sobre Altas Habilidades e  
Transtorno Mental**

**Carlos Alberto Severo Garcia Júnior**

**PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM**

**Santa Maria, RS, Brasil - 2008**

**“E agora, José?”**  
**Um Estudo Psicanalítico sobre Altas Habilidades e**  
**Transtorno Mental**

**por**

**Carlos Alberto Severo Garcia Júnior**

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial:  
Altas Habilidades/Superdotação do Centro de Educação da  
Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para  
obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial: Altas**  
**Habilidades/Superdotação.**

**PROESP/SEESP/CAPES/MEC/UFSM**

Orientadora: Mara Regina Nieckel da Costa

Santa Maria, RS, Brasil  
2008

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Pós-Graduação – Educação Especial: Altas  
Habilidades/Superdotação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo  
Monográfico de Especialização

**“E agora, José?”  
Um estudo Psicanalítico sobre Altas Habilidades e Transtorno  
Mental**

elaborado por  
**Carlos Alberto Severo Garcia Júnior**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
***Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação.***

**Comissão Examinadora:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Ms. Mara Regina Nieckel da Costa  
(Presidente / Orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nara Joyce Wellausen Vieira**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisane Maria Rampelotto  
Suplente**

Santa Maria, 25 de Outubro de 2008.

*E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
E agora, você?  
Você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?*

**José**, Carlos Drummond de Andrade (2003)

## **RESUMO**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

**“E agora José?”**

**Um Estudo Psicanalítico sobre Altas Habilidades e Transtorno Mental**

AUTOR: Carlos Alberto Severo Garcia Júnior  
ORIENTADORA: Mara Regina Nieckel da Costa  
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 25 de Outubro de 2008.

## **RESUMO**

O presente estudo tece considerações sobre as características sócio-afetivas em sujeitos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação que apresentam transtorno mental associado. A construção teórica é demarcada através das proposições da educação inclusiva de sujeitos com altas habilidades/superdotação em diálogo com a psicanálise freudo-lacanianana. Nesta pesquisa bibliográfica, são apresentados dois relatos de casos clínicos para ilustrar algumas características marcantes e permitir explorar os distintos laços – cognitivo, social e afetivo – sinalizados no desenvolvimento destes sujeitos. O artigo finaliza apontando a importância da ordem afetiva para o entrelaçamento do domínio cognitivo e social. Deste modo, o rompimento da ordem afetiva ocasiona o isolamento da cognição e, por vez, a falta de sentido da dimensão cognitiva.

**Palavras-chave:** Psicanálise, Altas Habilidades e Transtorno Mental.

## **ABSTRACT**

Specialization Article

Specialization Course on Especial Education: High Abilities/Gifted  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

**“What now Joseph?”**

**A Psychoanalytic Study about High Abilities and Mental Diseases**

AUTHOR: Carlos Alberto Severo Garcia Júnior

ADVISER: Mara Regina Nieckel da Costa

Date and Local of Defense: Santa Maria, 25 de Outubro de 2008.

## **ABSTRACT**

This present study weaves about the social-affect characteristics on individuals who has high abilities/gifted indicators and related mental diseases. The theory construction is based on psychoanalytic freudian-lacanian dialog on inclusive education of individuals who has high abilities/gifted. This bibliographical research, introduces two clinical cases testimonials to illustrate some important characteristics and explore the distinct - cognitive, social and affective- revealed during the growth of these individuals. This article ends indicating the affective order importance and the attachment for the cognitive and social control. Therefore, the breaking of the affective order causes the cognitive loneliness and the lack of good judgment of the cognitive measurement.

**Key-words:** Psychoanalysis, High Abilities/Gifted and Mental Diseases.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as características sócio-afetivas em sujeitos com indicadores de Altas Habilidades que apresentam transtorno mental associado. O objetivo foi balizar as relações desenvolvidas nos laços sociais, cognitivos e afetivos no sujeito com altas habilidades/superdotação e transtorno mental associados. Dentre os aspectos privilegiados, consideramos o encontro entre as áreas da Educação e da Psicologia, debatendo aspectos das experiências externas (educacionais) e a relação com as experiências internas (psicológicas), conferindo um olhar sobre o plano biopsicossocial.

Neste estudo, com base no conhecimento acadêmico-científico, temos as proposições da educação inclusiva de sujeitos com altas habilidades/superdotação em diálogo com a psicanálise freudo-lacanianiana.

### **Um olhar para o outro, um encontro com a falta**

O início da vida humana advém da composição da matéria. Foram os gregos que indicaram as primeiras idéias a respeito da constituição da matéria. Para eles, a matéria seria formada por pequenas partículas que nomearam de *átomo*. Os *átomos* seriam a menor porção em que pode ser dividido um elemento e interligados compõem a matéria. Embora, no século XX, estudos tenham sido realizados e feitas novas descobertas sobre o átomo, ainda podemos caracterizá-lo como a menor partícula de um elemento químico. Estas pequenas partículas compõem, portanto, a vida. Maciços. Indivisíveis. Esses são os átomos. Sua composição nos revela um espaço *vazio*, um lugar da falta entre seu núcleo e seus prótons e nêutrons. Mas, por que falar de átomos, faltas e vazios? Porque o *vazio* oferece a possibilidade de preenchimento. Os espaços vazios são lugares onde se encontra e se constitui a *falta*. E a falta serve de elemento propulsor para buscas e descobertas. Portanto, este escrito nasce do desejo de “olhar” a falta, o *vazio*. E, ao longo desta escrita, contemplamos um olhar sobre os sujeitos com altas habilidades e seus encontros com a falta. A falta é angustiante e inquietante, nos coloca em um não-saber. O que fazer, então, neste *vazio*?

A falta ilustra um problema, isto é, representa a mediação com a impossibilidade. Talvez esta afirmação não seja uma novidade e possa não ter

sentido (ainda). Dificilmente aceitamos a falta. A lacuna do conhecimento, de regras, de questionamentos, de trocas verbais e de tantas outras coisas nos convoca. A falta, também, é cenário no outro. Costumamos olhar para o outro e encontrar o que nos falta ou falta no outro. De uma imperfeição física a uma paralisia cerebral, nosso olhar sempre é crítico. Às vezes, não olhamos e, em certas ocasiões, desviamos nosso olhar. Assim, problematizamos a falta, pois, ao longo deste estudo, enunciamos a idéia de que a falta de laços afetivos pode isolar aspectos cognitivos.

A maneira como percebemos e interagimos é determinante para a nossa relação com os sujeitos e com a nossa própria existência. A partir disto, podemos considerar altamente relevante o estudo acerca de sujeitos com indicadores de altas habilidades e transtorno mental associado, pois as experiências de interação familiar, escolar e social podem auxiliar/atrapalhar (binômio da falta) o desenvolvimento mental, social e afetivo destes sujeitos. Situações singulares e, principalmente, a conjuntura da *diferença* são elementos primordiais nas características biopsicossociais em um sujeito.

Temas que enfoquem as características sociais e emocionais do sujeito com Altas Habilidades ainda recebem menor atenção do que estudos na área das habilidades cognitivas e necessidades educacionais (ALENCAR, 2007b). Por isso, o objetivo principal neste estudo é tecer considerações acerca das características sócio-afetivas, ciente de que as considerações apresentada ao longo deste trabalho são tentativas de trazer “mais um” olhar sobre o tema das Altas Habilidades, diferentemente de apresentar um “novo” olhar.

## **O Sujeito na Psicanálise**

Está sem mulher, está sem discurso, está sem carinho, já não pode beber,  
já não pode fumar, cuspir já não pode, a noite esfriou, o dia não veio,  
o bonde não veio, o riso não veio, não veio a utopia  
e tudo acabou e tudo fugiu  
e tudo mofou, e agora, José?

Carlos Drummond de Andrade (2003)

Neste estudo, através da leitura de autores clássicos como Sigmund Freud e Jacques Lacan, referimo-nos à estruturação do sujeito através da Psicanálise, ou seja, a filiação teórica na qual compreendemos o funcionamento dos sujeitos. Deste modo, arriscamos e aventuramos montar alguns conceitos desta “linha” teórica



extremamente densa, complexa, desafiante, estimulante e original a partir dos diversos registros, estudos, discussões e debates realizados em nossa trajetória acadêmica sobre a teoria psicanalítica, além da nossa prática clínica, infinitamente fascinante.

Do mesmo modo, versamos, nessa produção, sobre os sujeitos com potenciais superiores atravessados pela perspectiva psicanalítica, sabendo que o resultado dessa aproximação é sempre parcial e limitado. Como nota de esclarecimento, conforme nos indica Alencar (2007b), existe uma diversidade de termos utilizados para se referir aos sujeitos que se destacam por um potencial superior: superdotados, talentosos, alunos com altas habilidades, mais capazes ou altamente capazes. A legislação oficial brasileira refere-se a altas habilidades/superdotação. No presente texto, optamos preferencialmente por sujeitos com altas habilidades.

Etimologicamente, “sujeito” significa submetido, subjugado; em psicanálise, o sujeito é subordinado a seu inconsciente, o que Freud, psicanalista judeu-austríaco, nos apresenta como “aparelho psíquico”. O aparelho psíquico representa todos os elementos constitutivos no desenvolvimento da vida mental. Deste modo, buscamos, nas impressões mentais, as origens dos afetos, cujas emoções e sentimentos são as expressões de uma energia pulsional, onde também têm origem as fantasias, os desejos, os sonhos e os interesses, de forma concreta ou simbólica.

O sujeito do inconsciente, conforme o psicanalista francês Lacan, está a serviço de um conjunto de relações entre elementos de um sistema de linguagem<sup>1</sup>. Há um dizer inconsciente, uma verdade referida a uma falta. A linguagem é o predicado para o sujeito obter um lugar simbólico.

O sujeito, pela psicanálise, objetiva-se a partir do outro, ou seja, ao narrar as situações vividas e ser narrado pelos outros, registra o seu próprio Eu. Nesta condição, possibilita dar sentido a suas experiências subjetivas: narrando, refletindo e nomeando as experiências sócio-afetivas e emocionais, organiza-se. Desta forma, ordena uma configuração subjetiva, assume consciência, recebe um lugar para seu discurso e constrói um código, uma visão sobre a própria vida.

---

<sup>1</sup> A tese lacaniana de que o inconsciente é estruturado pela linguagem é pautada na leitura dos textos do antropólogo e filósofo Claude Lévi-Strauss, em especial o livro *As Estruturas Elementares de Parentesco* (1949).

É na presença do outro que se narra, se baliza e se medeia. Nesta condição, é possível estabelecer relações de afeto, isto é, a característica de afetar e ser afetado pelo outro, ser atingido e causar influência sobre algo ou alguém. De certa forma, afeto é um estado em deslocamento que pode experimentar sentimentos tais como o sofrimento, a dor, a felicidade, o vazio, a falta, as inquietações, etc. e assumir significados na vida.

Por isso, quando nos referimos ao afeto, estamos falando de uma qualidade do humano ainda que esta seja ambivalente, ou seja, uma existência simultânea de dois sentimentos antagônicos. Nesse sentido, o afeto pode ser e ter uma impressão diferente sobre cada situação e evento na vida psíquica de cada um. O interessante deste ponto é a interferência do sujeito sobre suas próprias percepções. Mantidas as particularidades e singularidades, os laços de afeto são constitutivos das significações subjetivas, ou seja, a maneira como cada vivência oferece um objetivo, uma memorização e uma comunicação.

Desta forma, o indício afetivo compõe marcas. É o caso de um pai que respeita os desejos do filho, logo, ele marca um lugar. Ou uma mãe que cuida das necessidades de seu bebê, construindo um vínculo amoroso. Ou um psicólogo que escuta seu paciente, que suporta o seu dizer, e junto, procura sentido, constatando um outro possível. Apostando. De certa forma, múltiplos outros participam da narrativa de um sujeito. Estes diferentes lugares dão sustentação ao dizer de um sujeito. O modo como organiza as reflexões e ações se legislam na constituição com o outro. Por isso, diferentes outros também nos dão sentido.

## **O Desenvolvimento Infantil – fatos e ficções**

De maneira geral, a constituição de sujeito relaciona-se a diversos aspectos do desenvolvimento infantil. Inicialmente, crescemos, isto é, aumentamos nossas condições físicas. Logo, passamos para um processo de maturação, ou seja, um aprimoramento do aparato biológico e, em seguida, nos desenvolvemos, uma condição que abrange todas as dimensões biológicas e psíquicas. Mas, por que situar a constituição de sujeito?

Primeiramente, para estabelecer uma relação com aquilo que nos forma, nos inter-relaciona, nos inclui, nos insere e amplia nosso olhar, precisamos compreender nossa constituição enquanto sujeitos, a qual perpassa três âmbitos: biológico,

psicológico e social. Assim, somos um conjunto em formação de elementos biopsicossociais. A formação é um processo contínuo e permanente em transformação.

O bebê desejado, olhado e narrado possibilita mobilizar a presença do outro, do *sujeito desejante*. A saber, começa a distinguir-se de sua mãe, conseguindo diferenciar o que o move do objeto que tem em sua mão. Começa, portanto, a discriminar *eu* e *não-eu*. Ao apresentar-se como outro, ao “falar” de si mesmo, expressa seus desejos, lutando por suas posições na família e na sociedade.

No desenvolvimento infantil, dois aspectos merecem destaque na formação psíquica do sujeito. São eles: os aspectos Estruturais e os aspectos Instrumentais. (CORIAT e JERUSALINSKY, 1996). Ambos são pontos de partida para organizar gradativamente a autonomia na infância e na adolescência.

Os aspectos Estruturais são dois elementos diferentes: a composição orgânica (aparelho biológico) e a psíquica (constituição do sujeito, função psicológica do conhecimento). Esses aspectos são condições e possibilidades para cada sujeito se diferenciar. Os aspectos Instrumentais funcionam como os arranjos de que o sujeito se serve para realizar seus intercâmbios com o meio. Nestes aspectos estão presentes a psicomotricidade, a linguagem, a comunicação, a aprendizagem, os hábitos de vida, os jogos (brincar) e a socialização. Todas estas considerações são importantes para esclarecermos que o sujeito, apesar de constituir-se em meio a todos estes aspectos, apresenta separações em sua composição humana.

A construção da imagem corporal ocorre por insígnias concretas e abstratas. No desenvolvimento da criança, diferentes aspectos externos (concretos) adquirem significados para distinguir o eu do outro. Basicamente, esta diferenciação se dá através da figura materna, que realiza a mediação entre a criança e o ambiente. Já os aspectos internos (simbólicos) adquirem significados através das vivências com o meio, produzindo sensações e sentidos. Logo, esses elementos são internalizados e adquirem representações individuais sobre os fenômenos percebidos.

Quando refletimos sobre a constituição do sujeito psíquico, consideramos seu sistema neurofuncional, a sua estruturação e dinâmica cognitiva, isto para dar conta das particularidades de seu processo de aprendizagem, de sua apropriação da linguagem, de seu desenvolvimento psicomotor, etc. Indagações, enfim, cujas

respostas nos lançam a confluir diferentes discursos para tentar compreender diferentes sujeitos.

Considerando dois conceitos psicanalíticos - Estádio de Espelho e Complexo de Édipo - podemos entender o registro e a noção de sujeito com desejos inconscientes, angústias, medos, vida sexual e formações psíquicas. Por que comentar estes dois elementos? Os dois conceitos fundamentais nos servem de referência para evocar e compreender a constituição e o desenvolvimento do sujeito.

O Estádio do Espelho, conforme Lacan (1998), é uma experiência de identificação que permite à criança reconhecer a imagem total do seu corpo, isto é, “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (p.97). Esta importante etapa na constituição do sujeito diz respeito à percepção do corpo como unidade. A totalidade unificada do corpo é resultante de uma construção. Por isso, o Estádio do Espelho é uma conquista de uma imagem corporal que possibilita a estruturação do Eu.

O Complexo de Édipo<sup>2</sup> representa e metaforiza a conflitiva entre pai e filho pelo amor de uma mesma mulher. Esta triangulação é um conjunto de investimentos amorosos e hostis que a criança faz sobre os pais. O pai, cumprindo sua função, efetua um corte simbólico (castração) na fantasia incestuosa do filho. Portanto, limita simbolicamente o alcance do desejo deste em ter a mãe (GARCIA JUNIOR e MEDEIROS, 2007).

Sigmund Freud, ao longo de sua extensa obra, afirma que a manifestação do Complexo de Édipo é extremamente valiosa para compreendermos o sujeito na psicanálise, tanto na vida da criança como no inconsciente adulto. Freud (2002) nos encoraja a novas descobertas a partir de suas observações clínicas. Aponta-nos o valor peculiar de suas observações quando escreve “Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos: (o pequeno Hans)”, em 1905, fazendo relações da vida sexual das crianças, até então desprezadas ou deliberadamente negadas, entre tantos outros textos memoráveis. Por isso, a importância e a necessidade em destacar algumas ilustrações clínicas para elucidar questões sobre temas ainda pouco explorados como, por exemplo, as altas habilidades e transtorno mental associado.

---

<sup>2</sup> Para aprofundar a discussão, ver Freud - *Totem e Tabu* (1913).

A partir da psicanálise, podemos considerar o sujeito como a manifestação de formações inconscientes e, portanto, um ser em atuação sobre o ser sujeito, isto é, o sujeito é o resultado de experiências subjetivas que adquire no decorrer de sua vida. Assim, as experiências subjetivas acumuladas são proporcionadas pelos pais, pelos cuidadores e pelos educadores envolvidos com o outro.

### **Metáfora familiar – funções, signos e suas representações**

O primeiro contato social de uma criança é com a família ou uma representação desta. Primordialmente, na configuração familiar se desenvolvem as relações com o outro. Por isso, podemos considerar a família como o lugar onde o sujeito reconhece e é reconhecido. Neste ambiente, conhece e acomoda concepções de limite, de amparo, de segurança, etc.

Nesta concepção, diversos aspectos são concebidos na identidade infantil. É neste entorno familiar que começa a ser introduzido um processo de subjetivação. A criança, então, pode acolher diferentes marcas subjetivas e destas receber um lugar e uma função na família. E, conforme as insígnias construídas na infância, a repercussão e a transposição destes elementos psíquicos podem atingir a vida adulta.

As interações entre a criança e as figuras parentais estruturam as relações e os sujeitos nelas envolvidos. Assim, tensões, conflitos, buscas, descobertas, desafios, construções e questionamentos são influenciados pela história familiar e individual nos vários contextos (escola, universidade, comunidade, trabalho, etc.). Desse modo, a construção da subjetividade permeia funções e papéis que são herdados e outros que são adquiridos. Aqui, assinalamos que fatores genéticos e biológicos são indissociáveis de fatores ambientais e psicológicos e, portanto, se inter-relacionam.

Quem delimita a estrutura psíquica são os envolvidos com o processo de desenvolvimento da criança, isto é, aqueles que de alguma forma colaboram com seu crescimento, cuidado, educação, cultural intelectual, ética, formação cidadã, etc.

Inicialmente, a estruturação psíquica ocorre pelo atravessamento das funções parentais – Função Materna e Paterna. As funções maternas e paternas são registros que definem ponderações e concepções à criança. A função materna dedica-se a atender às necessidades biológicas da criança, bem como a demanda

de amor e cuidado. Deste modo, faz mediação entre a criança e a imagem, ou seja, ocupa a posição de espelho, um espelho simbólico, a partir do qual fornece um lugar possível de identificação à criança. É somente a função materna que oportuniza abrir as portas para um Outro – o Pai.

A entrada do terceiro confere uma marca – a possibilidade da constituição de um sujeito psíquico. Assim, a cumplicidade entre a mãe e a criança sofre um corte – representante da Função Paterna. O lugar da figura paterna possibilita, então, à criança nomear o objeto de seu desejo. Trata-se do significante *Nome-do-Pai*. O operador da separação simbólica entre a mãe e a criança é um indicativo do lugar simbólico da Lei. Esta operação instaura a falta, no sentido simbólico. A partir do signo da falta, o sujeito se articula como desejante. Nesta “autorização”, o sujeito individualiza-se, transfere seu desejo. Desejo de quê? Da entrega subjetiva para algo que lhe restitua uma completude supostamente perdida e, conseqüentemente, a possibilidade de suportar o desejo é nomear-se “Sujeito”.

É necessário ressaltar que, até o momento, nos dedicamos a elucidar o corpo teórico que sustenta nosso “olhar” acerca do sujeito, pois esta ancoragem fundamenta o percurso deste estudo. O intuito é ascender, paulatinamente, aos possíveis enlaces associados à Psicanálise e à Educação Especial, pensando em uma educação atravessada pela psicanálise, implicada em considerar a subjetividade de cada criança e seu modo (único) de aprender, criar, refletir, falar e desejar. Desse modo, ao falarmos da aliança entre altas habilidades e transtornos mentais, estamos nomeando cursos e percursos ainda mais singulares que podem nos dar a chance de nos depararmos com o desafio em (des)cobrir.

## **Educação Especial e Altas Habilidades: origens topográficas e alguns conceitos**

E agora, José? Sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum,  
sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência,  
seu ódio – e agora?

Carlos Drummond de Andrade (2003)

A Educação Especial tem história recente no Brasil. Nas últimas décadas, a área desenvolveu-se, adquirindo status disciplinar com volume de conhecimento. A

Educação Especial é uma modalidade que atende às necessidades educacionais de alunos em suas diferenças.

No Brasil, entre 1986 e 1996, o uso do termo *portador de deficiência* prevaleceu. Sasaki (2003) nos diz que pessoas com deficiências não portam deficiência, que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (exemplo, um carteira de identidade, um guarda-chuva). Deste modo, recentemente, passamos a adotar o termo *pessoas com deficiências*.

Historicamente, a Educação Especial é a tentativa de retificar os defeitos do homem considerado inapto. E, muitas vezes, é vista como um apêndice *indesejado* (MAZZOTTA, 2005). Muitas vezes, o sentido atribuído ainda é o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Agindo assim, contemplamos o conserto do que está estragado e não o sujeito propriamente dito. Tratamos de uma deficiência particularizada, ficando o sujeito desprezado a um plano inferior. As diversas concepções de homem abordadas por distintos especialistas não conseguem uma interação necessária ao reconhecimento desse sujeito como desejante. Por isto, a deficiência é a marca específica daqueles que não atendem a princípios ou normas que são levadas em conta na estruturação de um problema ou sistema estabelecido na cultura e civilização vigentes.

Os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, conforme Mazzotta (2005), ocorreram principalmente na Europa, sendo expandidos para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, como o Brasil. Esse movimento refletia mudanças na atitude dos grupos sociais, concretizando, portanto, medidas educacionais. Poderíamos dizer que este movimento ainda é um processo em andamento.

Poderíamos dizer que o trabalho educacional apreende a demanda dos alunos e suas necessidades. Disfunções e limitações de alunos com deficiência mental, física, auditiva ou visual evocam a atenção para cuidados, ações, programas e projetos específicos. Desse modo, estamos acostumados a problematizar os temas em educação especial sobre o paradigma da falta, isto é, das ausências e lacunas presentes nos sujeitos envolvidos com a área. Entretanto, quando falamos daqueles que têm grande facilidade em dominar conceitos, procedimentos e conteúdos, falamos de quem? Quem são estes sujeitos? Onde estão? O que a

educação pode oferecer a estes casos? É necessário um acompanhamento específico? Que tipo de atendimento pode ser oferecido a eles?

Estamos, portanto, falando de sujeitos com Altas Habilidades. Embora não exista uma definição universal e unânime de Altas Habilidades, como nos afirma Pérez (2004), a construção teórica proposta por Joseph Renzulli, nas últimas décadas, tem grande importância e impacto entre os estudiosos e instituições que visam a um trabalho com estes sujeitos. Inclusive, no Brasil, o Ministério de Educação atende às definições propostas pela perspectiva do autor citado.

Renzulli (1986 apud PÉREZ, 2004; ALENCAR, 2007a) aponta a definição das Altas Habilidades a partir do **Modelo dos Três Anéis**. É levada em consideração a união de três traços para apontar um sujeito com altas habilidades, sendo elas: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com uma tarefa e elevados níveis de criatividade. Deste modo, sujeitos com altas habilidades são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa de atuação humana.

Renzulli (apud Virgolim, 2007) utiliza o termo “superdotado” como adjetivo, isto é, com uma perspectiva de desenvolvimento e suscetível a transformações. O autor prefere falar de *comportamentos de superdotação* em áreas específicas da aprendizagem e expressão humana, por isso, trata o conceito de “superdotado” como forma de ser.

O pesquisador baliza duas categorias em sujeitos com Altas Habilidades: a **acadêmica** e a **produtivo-criativa**.

A acadêmica pode ser identificada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica, ou seja, sujeitos que apresentam um nível de compreensão elevado no contexto escolar e aprendem rápido. Além disso, podem ser identificados a partir de testes de Q.I. (Quociente de Inteligência) ou outros testes psicológicos de habilidades cognitivas, pois esses instrumentos padronizam áreas de conhecimento, podendo quantificá-las. Normalmente, as habilidades se concentram nas áreas lingüística ou lógico-matemática, podendo ser notados bons desempenhos nos conteúdos curriculares. A aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado nos processos de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação das informações são enfatizados no desenvolvimento. Em contrapartida, a produtivo-criativa dá atenção à criatividade. São sujeitos extremamente imaginativos e inventivos, podendo dispersar-se quando a tarefa não



interessa. A rotina não é apreciada. Têm modos originais de abordar e resolver problemas, pois utilizam um pensamento divergente, o que pode dificultar suas adaptações em sala de aula e suas avaliações. O pensamento divergente tem referência à produção de inúmeras respostas ou de uma variedade de alternativas para um problema. Normalmente, os sujeitos com características produtivo-criativas não atendem às expectativas da escola (RENZULLI, 2004; PÉREZ, 2004; VIRGOLIM, 2007; ALENCAR, 2007).

Conforme havíamos apontado, o Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), define habilidade como qualidade de competência, agilidade, inteligência, esperteza, engenhosidade, ou seja, um sujeito que possui capacidade de encontrar direções internas e externas e nelas se engajar com rapidez, destreza e estilo próprio. Outrossim, sujeitos identificados com altas habilidades caracterizam-se por apresentar elevada potencialidade, aptidões, talentos e desenvoltura, demonstrando alto desempenho nas diversas áreas de conhecimento. Portanto, atender às necessidades especiais destes sujeitos torna-se um trabalho árduo, pois demanda atenção, cuidado e preparação de todos os envolvidos no processo educacional.

O tema das Altas Habilidades é crescente na Educação Especial no Brasil. Recentes pesquisas acadêmicas ganharam destaque no cenário nacional, contribuindo para compreender, investigar e buscar novas perspectivas acerca dos alunos com altas habilidades/superdotação (ALENCAR e FLEITH, 2001, 2007; FREITAS, 2006; FLEITH, 2007). Assim, algumas instituições têm servido de referência para novas pesquisas e oferecido um grande empenho para construir novas bibliografias e legislações específicas.

No Brasil, os alunos que apresentam um potencial superior, segundo Fleith e Alencar (2007), compõem um grupo com várias insuficiências dentro da educação. Os programas com intuito de atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento destes sujeitos ainda são muito poucos. Além disso, as escolas não estão devidamente preparadas para auxiliarem na aprendizagem dos alunos que apresentam inteligência ou criatividade elevada. As autoras ainda destacam outro obstáculo na realidade educacional brasileira: as constantes interrupções dos programas voltados para esse grupo, a falta de apoio financeiro e idéias errôneas acerca dos sujeitos com altas habilidades.

A Educação Especial para os jovens com elevado potencial, afirma Renzulli (2004), tem duas finalidades. Seriam elas, fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, além de aumentar a suplência social de pessoas que poderão colaborar com a solução de problemas da sociedade, produzindo conhecimento e não repetidores, reprodutores ou consumidores de informações já existentes. Deste modo, justifica-se o porquê da disposição de serviços especializados que trabalhem com as características destes determinados jovens. A necessidade em auxiliar e favorecer o desenvolvimento destes sujeitos é uma forma de contribuir com a emergência de novos e futuros talentos, capazes de avançar os cânones sociais de forma criativa.

A Educação Especial, ao considerar os sujeitos com altas habilidades, tenta garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, através de processo de construção da educação inclusiva, disposta a apostar na articulação de um espaço escolar altruísta e a se interessar e dedicar ao outro.

O desconhecimento das necessidades desses sujeitos por parte dos profissionais ligados à educação, educadores, gestores, políticos e da própria sociedade em geral, ainda é um obstáculo a ser atravessado. Nas últimas décadas, principalmente a partir de estudos realizados pela psicóloga Eunice M. L. Soriano de Alencar, pesquisadores têm discutido temas relacionados a estratégias de enriquecimento curricular e práticas pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades intelectuais e acadêmicas de alunos com altas habilidades. Entretanto, pouco se debate sobre as características sócio-emocionais desses sujeitos. Por isso, a importância de educadores e psicólogos estarem atentos às necessidades afetivas de alunos com altas habilidades e proporem a inclusão, com programas de atendimento e serviços que ofereçam oportunidades não apenas para o desenvolvimento cognitivo como também de crescimento social e emocional. Diversos autores têm trabalhado com o conceito de “assincronia” no desenvolvimento de crianças que podem apresentar uma disparidade entre seu desenvolvimento cognitivo e maturidade física ou emocional. Neste estudo, não temos a intenção de aprofundar este conceito (ALENCAR e FLEITH, 2001; 2007).

Conforme Landau (1986), freqüentemente existe uma grande lacuna entre o desenvolvimento emocional e o intelectual da criança com altas habilidades, isto porque muitos pais e escolas promovem a superdotação intelectual, enquanto

negligenciam o desenvolvimento social e emocional. “Quando as crianças superdotadas têm problemas, estes problemas não surgem em decorrência do que as crianças são, mas do que elas não são” (p.41). Estaríamos falando de faltas? Como podemos “olhar” a falta nos sujeitos com altas habilidades/superdotação?

## Os Encontros entre Psicologia e Altas Habilidades

Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta;  
quer morrer no mar, mas o mar secou; quer ir para Minas,  
Minas não há mais.  
José, e agora?

Carlos Drummond de Andrade (2003)

Um dos grandes imperativos em estudar e teorizar sobre a psicologia é analisar dificuldades e entraves, isto na sua forma mais ampla e genérica. Provavelmente, olhar para obstáculos seja uma posição *sine qua non* para a psicologia. Mas, como a psicologia pode relacionar-se com as altas habilidades?

Primeiramente, o psicólogo é um especialista, entre outros profissionais, que pode contribuir para o processo de desenvolvimento de talentos e altas habilidades destes sujeitos.

*De que forma?* Ampliando, indiferentemente do espaço de atuação (escola, clínica, instituições privadas, posto de saúde, etc.), as percepções dos envolvidos (pais, professores e principalmente o próprio sujeito em questão) sobre o tema.

*Como?* Inicialmente, oferecendo a definição das características e fatores relacionados às altas habilidades. Apresentar conceitos básicos que estão envolvidos com a área pode ajudar no segundo passo na sua contribuição, a identificação. Por isto, a necessidade de uma avaliação que abarque todas as dimensões de aceção nas altas habilidades.

Guimarães (2007) aponta que a avaliação psicológica refere-se a um conjunto de informações que o psicólogo investiga junto ao sujeito (no caso, a psicóloga refere-se aos alunos com altas habilidades, pois este é seu enfoque no artigo), à escola e à família. Deste modo, o profissional pode mapear as condições cognitivas, sociais, afetivas e metacognitivas para tentar construir e conduzir ações na direção de qualidade vida. Etimologicamente, a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras

palavras, conscientizar, analisar e avaliar como se conhece. Termo “metacognição” é introduzido por Flavell, em 1971 e Guimarães faz referência ao termo no texto.

*Para quem se destina este trabalho?* Fundamentalmente, todo e qualquer tipo de trabalho em altas habilidades é voltado para o desenvolvimento intelectual e sócio-emocional daqueles que apresentam indicadores. Evidentemente, esses sujeitos vivem na sociedade, entre nós e necessitam de um planejamento, de projetos, ações e espaço de problematização.

O psicólogo com formação na área de superdotação, de acordo com Alencar e Fleith (2001), poderia treinar professores e demais profissionais que atuam na escola, através de cursos ou palestras regulares. Além disso, poderia contribuir para o estabelecimento de um ambiente escolar responsivo às necessidades cognitivas e afetivas de alunos superdotados, oferecendo ajuda aos pais de alunos com altas habilidades, fornecendo orientação para lidar com as dificuldades e sucessos referentes à educação. A intervenção clínica também pode ser um trabalho que auxilie os sujeitos com altas habilidades, pois o espaço clínico pode ajudar a desenvolver habilidades e estratégias para lidar com episódios de dificuldades que porventura possam ser enfrentados ao longo da vida.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho será desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica com a análise de dois casos clínicos. A intenção é delimitar algumas observações acerca de fenômenos que se referem ao comportamento de sujeitos com indicadores de altas habilidades e transtorno mental associados. Utilizamos a expressão *transtorno mental* em substituição ao termo *doença mental*, decorrente do avanço científico no campo da saúde mental (áreas da psiquiatria e psicologia). Deste modo, oportunizamos apresentar fatos, circunstâncias, dificuldades, pontos de importância, hipóteses, manifestações individuais e acontecimentos significativos, relacionando-os com as altas habilidades e os sintomas e sinais dos transtornos.

Este estudo aventura-se a confluir o tema das altas habilidades com os conceitos psicanalíticos freudo-lacanianos de sujeito e de desejo, considerando as relações entre Psicanálise e Educação Especial. São apresentados dois casos na tentativa de aprimorar e contribuir no desenvolvimento da Educação e da Psicologia

como campos científicos de conhecimento e de prática. Portanto, a escuta e o olhar psicanalítico nos oferece um *lugar de sujeito* para as altas habilidades.

A possibilidade em utilizar a ilustração de casos clínicos como estratégia de pesquisa é uma alternativa para explorar as vicissitudes do tema das altas habilidades, tendo em vista a oportunidade em apreender as distintas relações entre aspectos afetivos, sociais e cognitivos em sujeitos com altas habilidades e transtornos mentais associados. Contudo, por que a escolha desses casos? Certamente, pela riqueza de elucidações e pela possibilidade de considerar as relações subjetivas e cognitivas indissociáveis da constituição humana.

### **O espaço imutável, simétrico e geométrico, metáfora do saber - ilustrando e discutindo o caso de Joseph.**

Se você gritasse, se você gemesse, se você tocasse a valsa vienense,  
se você dormisse, se você cansasse, se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!  
Carlos Drummond de Andrade (2003)

O caso Joseph (nome fictício), 27 anos, oferece uma grande oportunidade em nos depararmos com o desafio de explorar e discutir o tema das altas habilidades e transtorno mental. Os procedimentos adotados para narrar o caso resguardam o sigilo e o anonimato do sujeito, com o objetivo de proteger o envolvido. Esse atendimento clínico ocorreu entre os anos de 2005 e 2006.

Aos 25 anos de idade, o jovem procurou auxílio psiquiátrico, em um estado grave de depressão. Joseph foi encaminhado pelo serviço médico psiquiátrico para o atendimento psicológico. O tratamento consistia uma combinação de fármaco, realizado com antipsicóticos, antidepressivos e estabilizadores de humor, e psicoterapia de orientação psicanalítica.

A hipótese diagnóstica pela qual Joseph fora encaminhado era referente a um Transtorno Esquizoafetivo, referência utilizada a partir do CID-10 (1993). Esta categoria psiquiátrica, sem dúvida, é muito controversa. São quadros pouco comuns e de difícil diagnóstico, gerando sempre uma grande incerteza. São pacientes com marcantes sinais de transtornos afetivos, isto é, com manifestos períodos em que se encontram como deprimidos ou maníacos e sem sintomas psicóticos, embora possam tê-los. Por definição não são esquizofrênicos, mas podem ser psicóticos.

A psicose, na definição psicanalítica, refere-se a um processo mórbido de uma falta de simbolização. Este pequeno arranjo diz respeito a alguns representantes simbólicos (figuras paternas e maternas) na vida de um sujeito e seus significados. Estamos falando de um mundo simbólico inerente ao psiquismo humano. Subjetivar, isto é, existir como sujeito, é obter um estatuto simbólico, ou seja, adquirir uma significação capaz de distinguir aspectos subjetivos de aspectos do corpo, portanto, do outro. E a aquisição da função simbólica consiste na capacidade de evocar um significado (como um objeto, um animal ou um fato ocorrido) através de um significante (como a imagem ou a palavra que representa o objeto, o animal ou o fato).

A abordagem descritiva da psicose se baseia em observações clínicas. As pessoas com transtornos psicóticos formam um grupo heterogêneo caracterizado por sintomas, tais como idéias delirantes, alucinações, perturbações das percepções e por desorganização maciça do comportamento. Não há evidências de uma etiologia orgânica. De modo geral, estes sujeitos têm perdas no contato com a realidade. Alucinações e delírios são sintomas que têm a finalidade de defender e preservar a estrutura subjetiva do sujeito.

O diagnóstico, em si, não deve ser a maior preocupação para estes tipos de pacientes, pois o tratamento independe do nome da doença, cabendo atenção aos sintomas apresentados, pois estes são aspectos que vão direcionar a conduta do caso. Apenas estamos apresentando considerações acerca dos sintomas, a fim de elucidar a necessidade de se ter um olhar sobre estes elementos.

Nesse mesmo sentido, convém salientar a importância da associação dos dois tipos de esquema terapêutico (fármaco e psicoterapia) para casos deste gênero. Estudos clínicos apontados por Quarantini, Sena e Oliveira (2005) afirmam que o suporte farmacológico apóia o tratamento de sintomas afetivos do transtorno esquizoafetivo.

No caso de Joseph, não existiam sintomas psicóticos e os sintomas depressivos e maníacos oscilavam com frequência. As principais queixas eram desânimo, ansiedade, isolamento e dificuldades de relacionamentos no dia-a-dia, ou seja, questões relativas ao convívio social e afetivo.

Durante a sua infância, morou em várias cidades. As mudanças de cidades e, por conseqüência, de escolas foram obstáculos para formar laços afetivos. A construção de vínculos sempre era difícil, mencionava a falta de amigos.

Estabelecer o contato com outros colegas despendia investimento de tempo e energia, mas dificilmente saía de sua casa.

Desde a infância, Joseph recorda de seu comprometimento com os estudos e sua dedicação na escola. É destacado um aluno com bom desempenho *acadêmico*, conforme o aspecto já mencionado anteriormente nas categorias destacadas por Renzulli (2004). Sempre enfrentou dificuldades em relacionar-se com colegas. Escolhia brincar, pesquisar e estudar sozinho. Normalmente, menciona seu isolamento com seus colegas.

O tempo fora da escola era aproveitado para construção de protótipos e brinquedos imaginados, desenhados, esquematizados e desenvolvidos em sua pequena oficina. Em casa, tinha interesse particular em montar e desmontar objetos para compreender o funcionamento destes.

Na adolescência, surge um grande interesse em estudar matemática e cálculos. Assim, passa a dedicar seu tempo para desenvolver e criar projetos e objetos para seu entretenimento (carros, barcos, cata-ventos, etc.). Joseph narra, ao longo dos atendimentos, com grande entusiasmo, as suas próprias criações. O fato de inventar seus próprios brinquedos é visto como uma grande diversão.

O pensar, planejar, organizar e montar é lúdico para Joseph. A experiência com objetos, elementos e idéias, transformados em novas formas, sem nenhum propósito pré-determinado, expõe a importância da brincadeira (ludismo). É no brincar que se desenvolvem potencialidades, pois as brincadeiras envolvem desafios, provocando o funcionamento do pensamento e direcionando o sujeito a alcançar níveis de desempenho que só as ações movidas por motivação intrínseca conseguem oportunizar.

Aos 13 anos de idade, um acontecimento transforma a vida de Joseph. Suas ferramentas e instrumentos para a construção de seus inventos são roubados. Joseph afirma que suspeitava dos supostos ladrões. Este fato é assentido com grande desconforto. Ele solicita ao pai a possibilidade em resgatar seus pertences, no entanto, o pedido não é atendido. A partir deste momento significativo em sua vida, Joseph deixa de construir e inovar com novos produtos.

O episódio do roubo é significativo no caso, pois representa o rompimento da atmosfera de liberdade da criação que até então existia na vida de Joseph. É extinta a criatividade em trazer o novo desconhecido. Landau (1986) introduz a idéia de segurança como um sentimento de pertença, de aceitação e de estima. Esta lacuna

(insegurança) marca por definitivo o desânimo e a pouca motivação para inovar e construir novas idéias.

Na história de vida, Joseph marca um lugar de ausência paterna, bem como sua identificação como modelo. Além disto, a postura do pai abarca, na vida de Joseph, um sentimento de grande frustração, uma vez que a manutenção de um ambiente desafiador e favorável sofre uma ruptura com o roubo e a falta de apoio por parte do pai, o que atrapalha o desenvolvimento das habilidades até então presentes. A figura materna também é pouco presente, provavelmente suas identificações tenham sido pelo fato da mãe ser professora e incentivar constantemente seus estudos. A construção do lugar do desejo para o sujeito inicia-se com o lugar que o desejo ocupa no contexto familiar, por facilitar ou não a constituição autônoma. Ser sujeito é construir autonomia quanto ao próprio desejo e, conseqüentemente, o sujeito desejante constrói e produz conhecimento.

Freud (1976) nos traz uma análise interessantíssima sobre o artista Leonardo da Vinci (1452-1519) em seu trabalho intitulado *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância*, observando questões relacionadas a potencialidades. Neste texto, o psicanalista busca delimitar de que maneira o contato privilegiado de Leonardo com sua mãe e seu, provável, cometimento em investigações sexuais durante a infância, mostraram-se cruciais para o desenvolvimento de sua genialidade artística e científica. É nesta produção textual de 1910 que Freud oferece uma contribuição à questão da sexualidade e da inteligência. Interpreta a dedicação do artista à pesquisa e ao conhecimento como uma marca de perda na vida sexual infantil. E, portanto, o fator intelectual significaria um caráter secundário da energia psíquica do sujeito. Esta breve explanação do texto de Freud tem o intuito de lançar novas questões acerca do tema da sexualidade e inteligência, embora este não seja nosso objetivo neste estudo.

No caminho profissional, Joseph enfrentou um grande dilema. Coursou Engenharia Elétrica por forte influência familiar, apesar de também ter interesses por outras áreas. Nessa época, ficou sozinho e sem contato com os familiares, decorrente da mudança de cidade para os estudos. No curso em que ingressou, não terminou seus estudos, desistindo depois de quatro anos porque não conseguiu passar em algumas disciplinas e, deste modo, acabou abandonando a graduação.

Depois de abdicar dos estudos, deparou com uma grande confusão, pois não conseguia reconhecer elementos de sua própria identidade, isto é, não encontrava



espaço e lugar para seus próprios desejos e vontades. A dificuldade em expressar seus sentimentos e objetivação de suas sensações são fontes claras de seu embotamento afetivo. O rebaixamento do humor, persistente por vários anos, aponta uma depressão crônica, além da falta de cuidado pessoal e isolamento social.

O discurso de Joseph é rico na quantidade e no conteúdo, tornando-o extremamente prolixo, capaz de falar contínua e ininterruptamente sobre objetos, procedimentos e fórmulas. Entendemos este comportamento como uma forma de proteger sua “desintegração” enquanto sujeito. A sua prolixidade, nitidamente, é um mecanismo de defesa. A racionalização e a intelectualização de assuntos e temas são formas de resguardar sua existência psíquica. Joseph cria uma realidade meticulosamente adaptada para distanciar sua realidade interna da externa. Poderíamos dizer que quase perde o senso de realidade e mergulha em uma psicotização.

Nesse sentido, quando indagado sobre seus sentimentos e emoções, Joseph nos responde com uma *descrição* objetiva das situações vivenciadas. Por exemplo, para falar sobre felicidade, resgata a sensação de estar pescando um peixe. Deste modo, detalha todos os movimentos e ações. A dificuldade em trazer um significante é justamente a possibilidade de libertar-se das amarras do tempo e do espaço, como se pudesse permitir agir sobre a realidade na ausência dos acontecimentos, evocando sua representação.

Num dos vários atendimentos, Joseph começa a sessão recordando do último atendimento. Relata que o retorno a questões de sua infância é interessante de ser discutido, pois, segundo suas palavras, “pode contribuir para encontrar seus problemas atuais”. Posteriormente, mostra alguns papéis referentes ao curso de informática que está pretendendo montar.

Em seguida, Joseph fala:

- “Eu fiquei pensando! As lacunas do passado representam as faltas dos momentos que não vivi. Por isso, o mapa cognitivo de cada pessoa dá condições para desenvolver determinadas aptidões. Acho que em minha infância faltaram algumas coisas. Meu mapa cognitivo não é completo”.

Psicólogo: - “Que faltas são essas?”.

Rapidamente, Joseph associa com problemas financeiros, permanecendo integrada uma queixa concreta de seu sofrimento. Após algum tempo de silêncio, de

forma muito incipiente, comenta que, em sua infância, seu pai era vendedor e pouco permanecia em casa, pois costumava viajar muito.

Psicólogo: “Você sentia falta de teu pai?”.

Joseph comenta que, em sua infância, os dias mais felizes eram aos finais de semana ao lado do pai acompanhando-o a alguma pescaria. Nos momentos em que o pai estava em casa, saíam juntos para pescar e isso compensava sua ausência. Pergunto como era isso para ele. Responde que era “tudo bem!”. É possível notar a dificuldade de falar sobre falta da figura paterna.

Do mesmo modo, quando fala de suas sensações, economiza suas inscrições subjetivas e privilegia suas descrições objetivas. Exemplo disto ocorre quando relaciona seu desconforto como uma dor gástrica, que causa azia e queimação tornando-se uma “possível úlcera”. Conclui que seus problemas são ligados à alimentação inadequada e pelo uso excessivo do cigarro.

Ao longo dos atendimentos psicológicos, Joseph, em várias situações, sinalizava a sua grande capacidade cognitiva, tendo habilidade em resolver problemas e apresentar soluções baseadas na lógica-matemática. Joseph, claramente, usava a sua capacidade em analisar problemas, operações matemáticas e questões científicas de forma natural, além de possuir um amplo conhecimento sobre informática, a qual Joseph traduz como uma forma de comunicação, capaz de resolver problemas.

Descrevia com facilidade idéias que poderiam ser aplicadas através do sistema binário (sistema de numeração posicional) em que todas as quantidades se representam utilizando como base as cifras zero e um (0 e 1), relacionando-as com questões de informática e outras fontes de construção do conhecimento. Entretanto, a racionalidade compunha uma “lógica” de funcionamento psíquico fechado, e as impressões se davam de formas isoladas e dissociadas de questões sociais e cotidianas. Portanto, questionar sentimentos e sensações era remetê-lo a um vazio, a um estranho.

Em tratamento, comenta sua indignação com as pessoas que têm boas oportunidades profissionais, mas não sabem aproveitá-las.

Joseph: “Num funeral, havia vários carros seguindo o carro funerário, o qual trazia o caixão. As pessoas na rua comentavam que o morto do caixão não estava morto. Estava quase morrendo de fome. Então, uma pessoa da rua tira um saco de

arroz e oferece para o semi-morto. Ele desce do carro, abre o saco e vê o arroz na casca. Comenta: - "Pode seguir o enterro!".

Psicólogo: - "Tu és qual deles? Tu prefere descascar?".

Joseph: - "Sim! Inclusive meu pai me ensinou a descascar arroz quando eu era pequeno. É só pegar uma peneira, mexer um pouco e depois levantá-la para cima, daí com o vento as casca voam". Constantemente, Joseph cita a figura paterna e suas aprendizagens. A enunciação do lugar do pai permite simbolizar a transmissão de algumas marcas psíquicas - a possibilidade de um lugar no campo discursivo.

Uma forma curiosa que Joseph encontrara para expressar seus sentimentos era pela música. Tinha grande prazer em tocar violão. Uma de suas idéias era desenvolver e estruturar um método para aplicar as notas musicais, usando a lógica matemática. Compreende a música como uma forma lógica (dó, ré, mi, fá, sol, lá e si), com estrutura. Cada nota corresponde a uma duração e está associada a uma freqüência, cuja unidade mais utilizada é o hertz (*Hz*), a qual descreverá em termos físicos se a nota é mais grave ou mais aguda, e esta seria a "lógica" para desenvolver seu método. No caso de Joseph, de certa forma, falar de afeto é desprender-se de uma lógica sem contornos.

## **E agora, José?**

Sozinho no escuro qual bicho-do-mato, sem teogonia, sem parede nua  
para se encostar, sem cavalo preto que fuja a galope,  
você marcha, José!  
José, para onde?

Carlos Drummond de Andrade (2003)

O presente relato de caso é baseado no texto "O artista autista" dos escritos do neurologista norte-americano Oliver Sacks (1997). Nosso interesse em trazer este caso é elucidar *mais, ainda* o tema das altas habilidades e transtorno mental, uma temática, de certa forma, que pode ser discutida por diferentes lugares, espaços, referenciais, áreas e tempos.

No Livro "O mundo das Imagens", por exemplo, Silveira (1992), a psiquiatra, traz, no capítulo 2 – "Estudo comparativo entre a demência organiza e a 'demência' esquizofrênica" – um interessante trabalho sobre transtornos mentais e "possíveis

potencialidades dos indivíduos”. Esta obra revela o trabalho revolucionário e incipiente acerca de sujeitos com altas habilidades e transtorno mental associado.

José tinha mais ou menos 23 anos quando alguém notou sua habilidade. A abordagem foi simples: - “Desenhe isto”. José desenhou. Era magro, de aparência frágil. “Ele é retardado” diziam, “nem perca seu tempo...”. Talvez a inquietação, ou fascínio pelo desconhecido, ou descoberta do novo, ou o inesperado em romper o que está instituído, possam ter sido as razões para alguém observar este sujeito. De qualquer forma, o caso ilustrativo de José nos faz pensar.

*Indagações:* “Então o que era José, tive de me perguntar. Que espécie de ser? O que se passava dentro dele? Como ele chegara ao estado em que estava? E que estado era esse – e o que poderia ser feito?” (SACKS, 1997, p.241).

*Informações:* “[...] doença original: uma febre altíssima aos oito anos de idade, associada ao início de ataques incessantes, subseqüentemente, contínuos, além do rápido aparecimento de problemas originados por dano cerebral e autismo” (SACKS, 1997, p.241).

José era muito mais. Era um sujeito com habilidades. A paixão incomum pelo desenho e habilidade em desenhar era uma capacidade desprezada. Seu pai sempre gostara de construir esboços e seu irmão mais velho era um artista de sucesso. Notamos, em certa medida, evidências hereditárias e familiares.

Com o início da doença, os ataques aparentemente intratáveis (ele podia ter de vinte a trinta graves convulsões por dia e incontáveis ‘pequenos ataques’, quedas, ‘brancos’ ou ‘estado onírico’), com a perda da fala e a regressão intelectual e emocional. José viu-se em um estado estranho e trágico. Seus estudos foram interrompidos, embora lhe arranjassem um professor particular por algum tempo, e ele foi devolvido permanentemente à família, como uma criança epilética ‘em tempo integral’, autista, talvez afásico e retardado. Ele foi considerado *ineducável*<sup>3</sup>, intratável e absolutamente sem esperanças. Aos nove anos, ‘abandonou’ a escola, a sociedade, quase tudo o que, para uma criança normal, seria a ‘realidade’. (SACKS, 1997, p.242).

José foi isolado de tudo e de todos. Passou muito tempo de sua vida morando em um quarto no porão. Somente saiu deste lugar após um de seus “ataques”, precisando ser encaminhado a um hospital psiquiátrico. Provavelmente, a única coisa que ainda o enlaçava com a realidade externa eram seus desenhos, especialmente os desenhos de animais e plantas – da natureza – que tanto gostava

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

quando criança, principalmente quando saía para desenhar com o pai. Depois de quinze anos num mundo fechado – “fortaleza vazia”<sup>4</sup> – ainda emanava o desejo em representar a natureza, os animais e as plantas.

Os exames neurológicos (eletroencefalogramas) realizados em José nunca foram normais, mostravam disritmia, ondas lentas, etc. Entretanto, não foi possível saber o quanto era “orgânico” e o quanto era relacionado a aspectos emocionais. Apesar de todos os “déficits” no caso de José, houve melhoras significativas, mesmo existindo as deteriorações de suas habilidades para usar, entender e reconhecer a fala, mas estas seriam faltas que, sem dúvida, teriam que ser enfrentadas para sempre.

A deterioração da fala não impediu José, a seu modo, de comunicar-se e construir sua própria linguagem (desenhos). Este talento em “apreender o mundo como formas – sentidas direta e intensamente –” (SACKS, 1997, p. 251) e reproduzi-las apresenta um artista natural, capaz de desenhar com exatidão uma imagem, mas também oferecendo uma capacidade para uma expressão simbólica e figurativa.

No Brasil, a médica psiquiatra Nise da Silveira (1906-1999) dedicou a vida aos cuidados aos sujeitos com transtornos mentais. Lutou contra os violentos métodos de tratamento utilizados em pacientes psiquiátricos em sua época. Silveira (1992) percebeu a arte como meio de expressão. Utilizou o caminho da terapêutica ocupacional e desenvolveu um trabalho pioneiro no Centro Psiquiátrico Pedro II, no estado do Rio de Janeiro. A importância deste “olhar” sobre questões subjetivas do ser humano, como no trabalho de Silveira, é fundamental, uma vez que qualquer trabalho é a oferta de transformação, assim como um *ateliê* de construções afetivas, de estímulo à criatividade e de potencializar artistas a trabalhar, criar, viver e conviver.

Será que sujeitos como José e Joseph são realmente raros, ou eles podem passar despercebidos? Talvez estejamos menosprezando sujeitos com altas habilidades ou, então, considerando-os como um talento bizarro, isolado, irrelevante e sem interesse, embora, como nos afirma Sacks (1997), o “artista autista”, ou a imaginação autista, absolutamente não seja raro, sem necessidade em fazer grandes esforços para encontrá-los.

---

<sup>4</sup> Terminologia de Bruno Bettelheim sobre o autismo.

O autista não é muito receptivo a influências externas. Deste modo, por “estar” em uma condição de isolamento, desenvolve idéias e visões originais. Ele pode parecer estranho em nosso meio social e totalmente retraído. O autista faz seu discurso na ausência de influências, ou seja, na distância *entredita*. Por isso, alguns autores, como Kupfer (2000), vão considerar extremamente importante se apostar no “desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem” (p.97). Assim, deve ser oferecida uma chance para a criança aprender e construir uma ordenação, um discurso social, com leis de regência das relações humanas para transportar as suas habilidades e possibilidades de desenvolvimento.

Nesse momento, colocamos a *dúvida*: “Ser uma ilha, estar isolado, será necessariamente uma espécie de morte? Pode ser, mas não necessariamente” (SACKS, 1997, p.252). José nos ilustra sua interação quando desenha. A percepção e a observação rica de seus desenhos são manifestações do singular, do próprio, do genuíno. Poderia ele, com suas habilidades, ilustrar livros de botânica ou textos de zoologia? Enfim... *José, para onde?*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

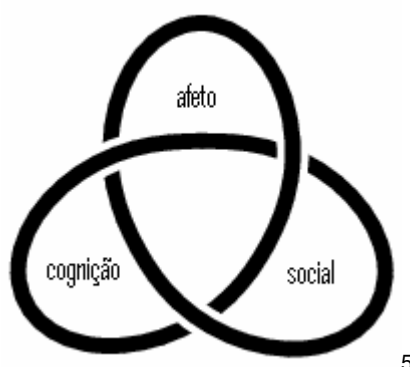
“Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente” Freud (1974).

O caminho se faz caminhando. Nem sempre a trajetória é linear, simples e cômoda. Os obstáculos e as fronteiras, às vezes, não estão definidos e demarcados. Por isto, explorar o desconhecido é angustiante e satisfatório ao mesmo tempo. Com certeza, a ambigüidade e a ambivalência que este estudo nos provocou, deixam marcas. Esta é a sensação que nos faz deixar um registro nestas linhas. Ninguém sai ileso de uma escrita, de uma narrativa, de uma fala e uma produção artística, científica e literária.

É válido enfatizar que, no nosso ponto de vista, cada sujeito tem seu próprio desenvolvimento, e isso alicerça a qualidade de sermos únicos e singulares, sermos humanos com faltas e vazios. Desse modo, as relações interpsicológicas, ou seja, entre pessoas, e as relações intrapsicológicas, isto é, as sensações e percepções internas confluem na produção subjetiva de cada um. Ao longo deste estudo, diversas vezes citamos a formação do homem e suas condições para tornar-se sujeito.

Reiterando as explicações referidas repetidamente no curso deste estudo, poderíamos dizer que o desenvolvimento do ser humano atravessa três conjuntos fundamentais: a Cognição, o Social e o Afeto. Cognição é entendida como um elemento que compreende pensamento, atenção, percepção, raciocínio, imaginação, juízo, memória e linguagem. O conjunto Social, como processo de integração e troca do sujeito numa sociedade, enquanto Afeto, como sendo a condição psicológica que permite ao ser humano demonstrar seus sentimentos e emoções.

Para ilustrar esta concepção, buscamos auxílio na **Teoria dos Nós**, desenvolvida pela área da matemática que se dedica aos estudos dos nós. A definição matemática de nó exige que o entrelaçado de corda tenha as pontas unidas, isto é, formando um laço. Esta é a principal diferença entre a noção corriqueira de nó e o conceito matemático. Se no nó unirmos as suas pontas, obtemos o nó designado de **nó trevo**. Na presente exposição, faremos a “leitura dos Nós” para ilustrar a possibilidade das relações entre diferentes aspectos da constituição humana. Podemos dizer que os três elementos, citados anteriormente, estabelecem comunicação entre si e compõem um único sujeito, estruturado pela linguagem. São diferentes características (cognição, social e afeto) confluídas dando a constituição e a noção de sujeito. E, assim, construímos um símbolo (vide ilustração) como um dispositivo lúdico na tentativa de elucidar e, talvez, avançar nos estudos das características sócio-afetivas em sujeitos com indicadores de Altas Habilidades e transtorno mental.



5

A *metáfora do nó de trevo* é um registro topográfico do nosso funcionamento psíquico. Esta ilustração tem a intenção de representar a disposição dos laços

---

<sup>5</sup> Nó de trevo. Ilustração construída para representar as três ordens a que nos referimos.

sociais, afetivos e cognitivos, levando em consideração seu arranjo dinâmico e simultâneo. Compreendemos o sujeito imerso na e pela cultura e mergulhado em um percurso subjetivo. Por isto, a realidade pode ter conotação ameaçadora ou facilitadora, mas independentemente de qual seja, é necessário termos claro que esta simbolização somente tem “valor” conforme as insígnias parentais, escolares e sociais.

Ao longo deste estudo, conseguimos configurar algumas concepções sobre altas habilidades e transtorno mental associado. Assim, sustentamos a tese de que **o rompimento da ordem afetiva ocasiona o isolamento da cognição**. O sujeito, mesmo com seus potenciais superiores (aspectos cognitivos), não integrando aspectos de afeto (emocionais), deixa estagnadas suas habilidades. Por conta do isolamento, rompe-se a dinâmica biopsicossocial.

As articulações entre dimensões afetivas e dimensões cognitivas têm direto intercâmbio com os aspectos orgânicos, que são, também, transcendentais ao meio (social). Portanto, podemos ter aspectos cognitivos, sem conexão com as diferentes realidades do meio. Assim, este “aprisionamento” cognitivo restringe a capacidade de ser explorado no social. A coesão dos aspectos afetivos e sociais funciona como predicado para impulsionar os aspectos cognitivos. E a circunscrição destes pode rescindir as habilidades cognitivas. Quando não incentivadas, as capacidades destes sujeitos, suas habilidades, podem ficar suspensas e pendentes.

Podemos considerar que os aspectos cognitivos e afetivos não necessariamente funcionam juntos. Assim, o sujeito pode desenvolver capacidades cognitivas sem relacioná-las com a parte afetiva, da mesma forma que o afeto pode representar uma barreira para o desenvolvimento do exercício cognitivo. Funcionaria com uma dimensão barrada. Logo, um sujeito barrado.

Assim, a família, como referência na constituição do sujeito, pode depositar “inscrições” que repercutem em grandes dificuldades para desenvolver os próprios gostos e desejos. Esta marca, ou ainda, este dígito, não é binário e objetivo, ao contrário, é ímpar. As expectativas familiares para com o sujeito podem representar um “impeditivo” para desenvolver suas melhores habilidades. Isto é, as representações dos pais para aquilo que pode ser melhor (financeiramente, status social, etc.) para o sujeito podem ir além de suas capacidades cognitivas, acendendo dificuldades sócio-emocionais.



Este impasse pode inibir o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Desta forma, uma atenção para particularidades do sujeito deve ser fundamental. A escola tem um papel importantíssimo na vida deste aluno, pois pode colaborar e acompanhar as atividades, a aprendizagem e as relações interpessoais entre colegas e demais envolvidos com o ensino do aluno e proporcionar um espaço de enriquecimento. Pode também conversar com os pais para esclarecer as individualidades do aluno, valorizando-o a procurar, por conta própria, as suas inquietações, oferecendo a liberdade de escolha, respeitando seu tempo e suas experiências.

A carga parental bem como escolar pode ser imensa na vida de um sujeito com altas habilidades. A inscrição a que nos referíamos anteriormente pode ter função de “corte” de possibilidades. E, portanto, marcar faltas densas, “patologias” e ocultar qualidades possíveis, ou seja, na vida adulta o sujeito pode apresentar até mesmo um quadro de transtorno mental, desencadeando dificuldades em diversas relações (interpessoal, sociais, trabalho, afetivas, etc.).

Em síntese, o “núcleo” de altas habilidades pode ser/existir, no entanto acaba ficando isolado, não fazendo conexão com outras partes, sem se esparramar para a vida social e afetiva. As habilidades, quando não enlaçadas ao *sujeito desejante*, podem ser reprimidas e desperdiçadas.

Enfim, mesmo que não seja o objetivo deste estudo, convém salientar que cabe ao especialista desenvolver/promover um espaço de construção da subjetividade, facilitando que os talentos naturalmente adquiram espaço na vida do sujeito, ou seja, o comprometimento e a entrega na construção de possibilidade no desenvolvimento do sujeito com altas habilidades e transtorno mental associado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.M.L.S. **Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas.** In: Fleith, D. S. (org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 15-23. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, maio/ago, p.371-378. 2007b.

ALENCAR, E.M.L.; FLEITH, D.S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EPU. 2001.

\_\_\_\_\_. **A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior.** Revista Educação Especial (UFSM). v.27, p.51-60. 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANDRADE, C. D. **Antologia poética.** 52ª ed. Rio de Janeiro: Record. 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica.** Secretária de Educação Especial – MEC/SEESP. 2001.

CORIAT, L. e JERUSALINSKY, A. **Aspectos Estruturais e Instrumentais do desenvolvimento.** In: Escritos da Criança nº4. Publicação do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre. 1996.

FLEITH, D. S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** volume 1: orientação a professores - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N. (org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria, Ed. UFSM, 2006.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar.** In: Freud, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Trabalho original publicado em 1914, v. 13) Rio de Janeiro: Imago, p. 281-288. 1974.

\_\_\_\_\_. **Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância.** Freud, S. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Trabalho original publicado em 1910, v. 11) Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. **Análise de uma fobia de um menino de cinco anos:** (o pequeno Hans). Rio de Janeiro: Imago. 2002.

GARCIA JUNIOR, C. A. S., MEDEIROS, M. P. **Masculinidade: uma subversão no contemporâneo?** Disciplinarum Scientia. Santa Maria-RS: Centro Universitário Franciscano. v.4, n.1, 155-170. 2007.

GUIMARÃES, T. G. **Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades.** In: ALENCAR, E. M.L.; FLEITH, D.S. (Orgs.) Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre, Artmed, p. 79-85. 2007.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. São Paulo: Escuta. 2000.

LACAN, J. **O estádio do espelho como formador do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica.** In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. p. 96-103. 1998.

LANDAU, E. **Criatividade e Superdotação.** Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 – descrições clínicas e diretrizes diagnósticas.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

PÉREZ, S. G. P. B. **O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser?** In: STOBÄUS, C. D.;

MOSQUERA, J. J. (Orgs.) M. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 237-250. 2004.

QUARANTINI, L.C.; SENA, E.P.; OLIVEIRA, I.R. **Tratamento do transtorno esquizoafetivo**. Revista de Psiquiátrica Clínica. vol. 32, suppl.1. São Paulo p.89-97. 2005.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n 1(52), jan./abr, p. 75-131. 2004.

SACKS, O. **O homem que confundiu sua mulher com o chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, V. (coord.). Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-165. 2003.

SILVEIRA, N. **O mundo das Imagens**. São Paulo: Ed. Ática. 1992.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual**. ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D.S. (Orgs.) Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre, Artmed, p.25-40. 2007.