

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

REGIANE FERREIRA

**PROPOSTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DA DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: PRECOCIDADE E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Marília

2019

Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho

Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília - SP

REGIANE FERREIRA

**PROPOSTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DA DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: PRECOCIDADE E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília – SP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Marília

2019

F383p Ferreira, Regiane
 Proposta metodológica de investigação da dupla
 excepcionalidade : precocidade e transtorno do espectro autista
 / Regiane Ferreira. -- Marília, 2019
 179 p.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
 Orientador: Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

 1. Educação Especial. 2. Crianças Superdotadas. 3.
 Transtorno do Espectro Autista. 4. Pesquisa Metodológica. I.
 Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

REGIANE FERREIRA

**PROPOSTA METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO DA DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: PRECOCIDADE E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientador:

Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP.

2ºExaminador:

Prof^a. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou

Docente da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro.

3ºExaminador:

Prof^a. Dr^a. Jaima Pinheiro de Oliveira

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, SP

Suplentes:

Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Araújo Rangni – UFSCar – São Carlos, SP.

Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP- Marília, SP.

Marília, 25 de março de 2019

Para meus pais, Maria Conceição e Geraldo, que me ensinaram o valor da vida, da simplicidade e sempre seguir o caminho mais correto. São dois exemplos que me inspiro todos os dias. Ao meu marido Cleber, que desde o início me incentivou e foi meu companheiro de todas as horas, principalmente nas mais difíceis. Sem eles não chegaria onde cheguei e não seria quem sou hoje.

“Alguns nascem grandes, outros adquirem grandeza e outros são empurrados para a grandeza”.

(Shakespeare)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço ao professor *Miguel Cláudio Moriel Chacon*, pela oportunidade e confiança.

Agradeço por ter me ensinado as melhores formas de buscar o conhecimento – não as mais fáceis – mas as mais sólidas.

Agradeço por ter me ensinado que “quando se perde, se ganha”.

Agradeço por me ensinar a reconhecer quando algum estudo ou informação é “bem bom”.

Agradeço por me questionar, questionar e questionar inúmeras vezes, quando discutíamos algum assunto para que pudesse responder o que eu queria de forma objetiva.

Agradeço por me influenciar nas escolhas de bons livros e pelo refinamento da leitura.

Agradeço por me fazer prestar mais atenção desde a vestimenta até no modo com que se portar em diferentes ambientes.

Agradeço por muitas vezes ter sido exigente e ter feito com que eu enxergasse que se não pudesse fazer perfeito, que me esforçasse ao máximo para me aproximar da perfeição.

Agradeço por me influenciar nas melhores escolhas e caminhos, já que “tudo na vida nos influi”: o senhor me influenciou de um tal modo que me faltam adjetivos para definir as transformações pelas quais passei por ter convivido com a sua pessoa.

Agradeço por ter tido a oportunidade de conhecê-lo e por ter aprendido tudo o que aprendi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que desde o início torceram por mim e me acompanharam nessa caminhada. Não foram poucas, pois foi um caminho longo até chegar até aqui, mas cada uma contribuiu de alguma forma. Em um processo acadêmico como o de escrever uma dissertação de mestrado, necessitamos de redes de apoio, uma vez que temos muitas dúvidas, angústias e medos; se não tivermos esses apoios, o caminho se torna mais difícil. Graças a Deus encontrei pessoas maravilhosas, que me ajudaram a cumprir com o que me propus desde o início. Assim, quero agradecer:

aos professores da graduação de Pedagogia dos anos de 2008 a 2011. Com eles iniciei a construção do conhecimento que tenho hoje, que foi o alicerce para a pós-graduação.

ao professor *Sadao Omote*, com quem tive o privilégio de aprender nas aulas e nas bancas sobre diferentes aspectos que embasam uma pesquisa e, especificamente, sobre Educação Especial. Com ele aprendi sobre a responsabilidade de ser uma pesquisadora, sobre a importância de olhar para os dados de uma pesquisa, mesmo que os resultados não fossem o que esperávamos, pois positivos ou negativos, deveríamos ser fidedignos a eles.

à professora *Anna Augusta Sampaio de Oliveira*, que me fez enxergar a importância de um trabalho bem realizado com os alunos com deficiência e do olhar para o humano como ser individual e coletivo e possuidor de diferentes capacidades.

à professora *Maria do Rosário Longo Mortatti*, que foi minha professora na graduação e novamente tive oportunidade de frequentar suas disciplinas na pós-graduação. Com ela aprendi não apenas os aspectos da “análise da configuração textual”, mas a importância da escrita e da responsabilidade de se propor a transmitir uma mensagem, ideia e ponto de vista a partir do que escrevemos.

à professora *Cristina Maria Carvalho Delou*, pela honra de tê-la em minha banca e pela oportunidade de aprender mais sobre as temáticas e os estudos que embasaram esta pesquisa. Por ser uma referência na área das Altas Habilidades/Superdotação e, principalmente, na área da Dupla Excepcionalidade, sinto-me privilegiada em poder ter suas contribuições em minha pesquisa.

à professora *Jaima Pinheiro de Oliveira*, pela honra de tê-la em minha banca. Sempre atenciosa e disponível, a partir de seus apontamentos e sugestões, fez-me enxergar outros caminhos que não havia enxergado para o desenvolvimento desta pesquisa. Contribuiu de forma primorosa para que continuasse a construção deste trabalho.

à professora *Rosemeire de Araújo Rangni*, pela honra de tê-la em minha banca como suplente e pelas oportunidades em que pudemos conversar a respeito das Altas Habilidades/Superdotação e Dupla Excepcionalidade.

ao professor *Eduardo José Manzini*, pela honra de tê-lo em minha banca como suplente. Embora não tenha cursado suas disciplinas, aprendi muito sobre diferentes aspectos do desenvolvimento de pesquisas nas bancas e nas palestras que você proferiu.

à minha amiga querida *Fabiana Koga*, por ter tido a oportunidade dessa amizade. Nossa parceria no PAPCS deu muito certo, ao passo que se estendeu para “fora” da universidade. Por vezes, discutimos sobre nossas pesquisas, por horas e horas, quer seja no estacionamento da universidade, quer por celular. As conversas e a convivência com *Fabiana* contribuíram para que eu refinasse meu olhar para a pesquisa e para diversas situações da vida.

aos colegas do PAPCS, *Ketilin Pedro, Barbara Martins, Arihel Hart, Clarissa Ogeda e Lucas Prado*: por meio da convivência e conversas sobre nossos estudos, pude aprender muito.

às amigas *Mariana Sampaio e Mariane Araujo*, pois diariamente conversamos, compartilhamos estudos, materiais, dúvidas, angústias, conquistas, tristezas e alegrias.

à *Beatriz Gurgel*, pelas conversas e discussões sobre minha pesquisa. Eu a admiro, pois você é uma pessoa muito ética e profissional em quem me inspiro sempre.

à *Maewa Souza, Clairen Santiago e Lourdes Santos*, pelas contribuições à pesquisa.

à *Angelica Pall Oriani*, pela ajuda nas correções, mas também pelo carinho que teve comigo, oferecendo dicas sempre pertinentes para que pudesse melhorar minha escrita e pesquisa.

à *Denise Rosa*, pelas traduções e trocas de experiências no trabalho.

à *Escola Estadual Professora Dirce Belluzzo de Campos*, que meu acolheu muito bem desde o primeiro dia de trabalho. Nessa instituição, ocupo a função de professora da sala de recursos para deficientes intelectuais e sempre me são concedidas muitas oportunidades de desenvolver trabalhos e projetos voltados à Educação Especial.

ao *Espaço Potencial*, pela abertura de suas portas para que eu pudesse conhecer um pouco mais o dia a dia das crianças com o TEA.

à *Associação Anjos Guerreiros*, da qual hoje estou como presidente, que foi fonte de inspiração para continuar pesquisando e lutando pelas pessoas com deficiência.

Enfim, estes são os agradecimentos que não poderiam faltar, no entanto, os agradecimentos em si não se esgotam por aqui!

RESUMO

A Dupla Excepcionalidade é definida como a associação das Altas Habilidades/Superdotação com alguma síndrome, transtorno ou deficiência. No Brasil, esse fenômeno ainda é pouco explorado no cenário da Educação Especial, assim como o aprofundamento da temática. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi delinear uma proposta metodológica de investigação da Dupla Excepcionalidade, com base nos dados de um estudo de caso de um menino com Transtorno do Espectro Autista e indicadores de Precocidade. Por haver poucos estudos sobre essa associação, optou-se pelo aprofundamento dos indicadores e especificidades de cada um dos fenômenos, a fim de possibilitar que o processo de identificação seja mais preciso e fidedigno. Trata-se de um estudo de caso descritivo, em que o pesquisador observa, analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos sem manipular as variáveis, bem como a frequência com que os fenômenos ocorrem. Participaram da pesquisa: um menino com seis anos de idade, matriculado no 1º ano do Ensino fundamental, que frequentara o Programa de Atenção aos Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, e que apresentara a hipótese de Dupla Excepcionalidade; os genitores da criança; e suas respectivas professoras da sala regular e da sala de recurso. Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: Atividades Pedagógicas; Questionários – (Questionário de Automeação – Altas habilidades/Superdotação – 1º ao 4º, Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis – Educação Infantil – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor – Educação Infantil) e (Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista – Responsáveis, Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista – Professor), para a observar os indicadores da Precocidade e do Transtorno do Espectro Autista; Teste Psicológico “Escala de Maturidade Mental Colúmbia”. Contou-se com juízas, especialistas nos fenômenos estudados, para analisar os questionários elaborados pela pesquisadora referentes aos indicadores do Transtorno do Espectro Autista e, para analisar os vídeos referentes às aplicações das Atividades Pedagógicas. Para a aplicação e análise do Teste Psicológico, contou-se com um psicólogo do Programa de Atenção aos Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação. Para a organização dos dados utilizou-se os programas *Word e Excel* (Office Professional Plus 2016). A análise dos mesmos foi individual para cada Atividade Pedagógica levando-se em conta a concordância entre três juízas; os questionários sobre Precocidade e Transtorno do Espectro Autista, acrescido de estatística descritiva e ao final foi realizada a triangulação dos resultados dos instrumentos. A partir dos resultados verificou-se que a proposta metodológica contribuiu de forma efetiva para a investigação da Dupla Excepcionalidade, ao passo que o participante pode ser considerado uma criança com a Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é de extrema importância que outras pesquisas sejam realizadas voltadas à temática, para que os serviços ofertados às crianças que apresentam esta condição, possam contemplar as habilidades e dificuldades desenvolvidas pela criança.

Palavras-chave: Proposta Metodológica. Educação Especial. Dupla Excepcionalidade. Precocidade. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The "Twice-Exceptionality" is defined as the association of the High Abilities/Giftedness with some syndrome, disorder or disability. In Brazil, this phenomenon has hardly been explored in the Special Education scenario, as well as the deeper study of the theme. Thus, the objective of the present study was to delineate a methodological proposal for the investigation of the Twice-Exceptionality based on data from a case study of a boy with Autism Spectrum Disorder and Precocity indicators. There are few studies on this association, for this reason, it was decided to deepen the indicators and specificities of each of the phenomena, in order to make the identification process more accurate and reliable. It is a study of descriptive case, in which the researcher observes, analyzes and correlates the facts or phenomena without manipulating the variables, as well as the phenomena occurrence frequency. The research participants were: a six-year-old boy who presented the hypothesis of Twice-Exceptionality, enrolled in the first year of elementary school, who attended the Attention Program for Precocious Students with Gifted Behavior, linked to the São Paulo State University, School of Philosophy and Sciences, Marília; his parents; and his teachers from the elementary education. Three data collection tools were used: Pedagogical activities; Questionnaires to observe the Precocity and the Autistic Spectrum Disorder indicators (Self-Administered Questionnaire - 1st to 4th, Identification of High Abilities/Giftedness Indicators Questionnaire - Guardians - Elementary Education, Identification of High Abilities/Giftedness Indicators Questionnaire - Teacher - Elementary Education, Autistic Spectrum Disorder Indicators Questionnaire - Guardians and Autistic Spectrum Disorder Indicators Questionnaire - Teacher); and the "Columbia Mental Maturity Scale", an individually-administered test. This study counted on judges, specialists in the studied phenomena, to analyze the questionnaires elaborated by the researcher concerning the Autism Spectrum Disorder indicators and to analyze the videos related to the Pedagogical Activities applications. For the application and analysis of the Psychological Test, a psychologist of the Program of Attention to Early Students with Behavior of Giftedness was counted. For the organization of the data was used the programs Word and Excel (Office Professional Plus 2016). The analysis of the results was individual for each Pedagogical Activity considering: the concordance between three judges; the Precocity and Autism Spectrum Disorder questionnaires and their descriptive statistics; and the triangulation of results of the tools. From the results, it was verified which the methodological proposal contributed effectively to the investigation about the Twice-Exceptionality, because the participant could be considered a Twice-Exceptional and precocious child with Autism Spectrum Disorder. However, it is of vital importance that other research may be carried out on this subject, so that the services offered to children, who present this condition, can contemplate the abilities and difficulties developed by them.

Keywords: Special Education. Methodological Proposal. Twice-Exceptionality. Precocity. Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Como reconhecer uma criança intelectualmente precoce	23
Quadro 2 - Diferença de um bom aluno e um aluno intelectualmente precoce	25
Quadro 3 - Características gerais e afetivo-emocionais das crianças superdotadas escolares.....	34
Quadro 4 - Características gerais e afetivo-emocionais das crianças superdotadas criativo-produtivas	35
Quadro 5 - Uma linha do tempo: A história da Dupla Excepcionalidade (2e).....	59
Quadro 6 - A equação da Dupla Excepcionalidade	67
Quadro 7 - Áreas cerebrais envolvidas em redes de redes neuronais possivelmente associadas com autismo.....	69
Quadro 8 - Diferenças comportamentais entre Altas Habilidades e Síndrome de Asperger.....	71
Quadro 9 - Comparação entre Características que diferenciam crianças Superdotadas de crianças Superdotadas com Transtorno de Asperger.....	72
Quadro 10 - Características de Dupla Excepcionalidade: AH/SD com TEA.....	73
Quadro 11 - Descrição dos indicadores de Precocidade, TEA e indicadores em comum entre Precocidade e TEA.....	92
Quadro 12 - Descrição dos indicadores da Dupla Excepcionalidade.....	93
Quadro 13 - Reelaboração da descrição dos indicadores da Precocidade, TEA e da Dupla Excepcionalidade.....	95
Quadro 14 - Fórmula utilizada para calcular o índice de concordância das respostas entre a pesquisadora e cada juíza.....	98
Quadro 15 - Fórmula utilizada para calcular a frequência das respostas entre as análises das Atividades Pedagógicas	98
Quadro 16 - Fórmulas dos cálculos utilizados na primeira, segunda e terceira análise dos questionários QIIAHSD-R-EI e QIIAHSD-Pr-EI.....	100
Quadro 17 - Fórmula dos cálculos utilizados na análise dos blocos Características Gerais - Parte1 e Atividades Artísticas e Esportivas.....	101
Quadro 18 - Fórmulas dos cálculos utilizados na primeira, segunda e terceira análise dos questionários QITEA – R e QITEA- Pr.....	101
Quadro 19 - Descrição dos animais, acertos e erros do participante ao ouvir o som.....	125
Quadro 20 - Características da Dupla Excepcionalidade observadas no participante.	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo geral de obras localizadas sobre DE: AH/SD com Síndrome de Asperger, por tipo e base.....	64
Tabela 2 - Relação quantitativa de obras sem duplicação, indisponíveis para acesso e consultadas.....	65
Tabela 3 - Índice de concordância das respostas por fenômeno – Atividade Pedagógica 1.....	105
Tabela 4 - Resultados do índice de concordância entre a análise da pesquisadora e análises das juízas por indicador.....	106
Tabela 5 - Descrição apenas das Atividades Pedagógicas em que o índice de concordância das respostas por indicador, obteve 75% ou 100%.....	107
Tabela 6 - Resultados parciais por indicador, resultados do índice de concordância e resultados totais das respostas referentes às alternativas “Frequentemente/Sempre”, do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI.....	128
Tabela 7 - Resultado da análise do bloco de questões Características Gerais – Parte 1 e Atividades Artísticas e Esportivas, referentes a resposta “Sim” do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr.....	129
Tabela 8 - Resultados parciais por indicador, resultados do índice de concordância e resultados totais, das respostas referentes à alternativa “Sim”, por indicador do QITEA – R e QITEA – Pr.....	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jesus	28
Figura 2 – A luz	29
Figura 3 – Desenho de Londres por Stephen Wiltshire.....	30
Figura 4 – Desenho do Rio de Janeiro por Stephen Wiltshire	30
Figura 5 – O que faz a superdotação?	36
Figura 6 - Representação das áreas gerais e específicas de desempenho da superdotação.....	36
Figura 7 – Disposição dos recursos pedagógicos	80
Figura 8 – Livro “Eu conto”.....	80
Figura 9 – Jogo “Monta tudo 3D”	81
Figura 10 – Quebra-Cabeça “Livro encantado”.....	81
Figura 11 – Livro “Abremente 6-7 anos e 7-8 anos”.....	83
Figura 12 - Livro “Abremente 6-7 anos e 7-8 anos” adaptado.....	83
Figura 13 - Cartas da música “A foca”	85
Figura 14 – Representação gráfica do vídeo “O som dos animais: qual é o som?”	86
Figura 15 - Fazer as coisas a seu modo	103
Figura 16 – Curiosidade	104
Figura 17 - AP 1 - Indicadores da Precocidade.....	104
Figura 18 - AP1 – Indicadores do TEA	105
Figura 19 - AP1 – Indicadores da Dupla Excepcionalidade	105
Figura 20 - Participante explorando o “Quadro – Mágico”	108
Figura 21 - Participante explorando o xadrez.....	109
Figura 22 - Participante explorando o desafio do “Bisus”.....	109
Figura 23 - Participante explorando o material dourado.....	109
Figura 24 - Participante resolvendo o desafio do Sudoku.....	110
Figura 25 - Participante explorando o livro “Corpo Humano”.....	110
Figura 26 - Adição realizada pelo participante na folha e a representação utilizando o material dourado	111
Figura 27 - Cartas escolhidas para a 1ª história	112
Figura 28 - Elaboração da 1ª história	112
Figura 29 - Cartas escolhidas para a 2ª história	113
Figura 30 - Elaboração da 2ª história	113
Figura 31 - Participante manuseando o jogo “Monta Tudo”	115
Figura 32 - Montagem do Quebra-Cabeça “Livro Encantado”	116
Figura 33 - Montagem do Quebra-Cabeça “Livro Encantado”	116
Figura 34 - 1º Desenho – “7 Erros”	117
Figura 35 - 2º Desenho – “5 Erros”	117
Figura 36 - Desafio de Línguas - 6/7 anos	119
Figura 37 - Desafio de Línguas - 7/8 anos	119
Figura 38 - Desafio de Vocabulário - 6/7 anos	119
Figura 39 - Desafio de Vocabulário - 7/8 anos	119
Figura 40 - Desafio de Matemática - 6/7 anos	120
Figura 41 - Desafio de Matemática – 7/8 anos	120
Figura 42 - O Intruso - 6/7 anos	121
Figura 43 - Quebra-Cuca - 6/7 anos	121
Figura 44 - Verdadeiro ou Falso - 6/7 anos	121
Figura 45 - Momentos da Atividade “Abremente”.....	122
Figura 46 - Momentos da Atividade “Abremente”.....	122
Figura 47 - Organização das cartas após ouvir a música, “A Foca”, pela 1ª vez....	124

Figura 48 - Organização correta das cartas ao ouvir a música, “A Foca”, pela 2ª vez	124
Figura 49 - Tornando Verde	140

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CID-10	Classificação Internacional de Saúde e Problemas Relacionados à Saúde, 10ª Versão
CID-11	Classificação Internacional de Saúde e Problemas Relacionados à Saúde, 11ª Versão
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DSM – III	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> , 3ª versão
DSM – IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª versão
DSM – V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª versão
EE	Educação Especial
EMMC	Escala de Maturidade Mental Colúmbia
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
Q.I.	Quociente Intelectual
PAPCS	Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento de Superdotação
PUBMED	<i>Public MEDLINE</i>
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
TID-SO	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1. INTRODUÇÃO	19
2. PRECOCES, PRODÍGIOS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?	21
2.1 Precocidade e prodigiosidade	22
2.1.1 Precocidade.....	22
2.1.2 Prodígio.....	27
2.2 Altas habilidades/ superdotação	32
2.2.1 Os dois tipos de Superdotação.....	33
2.2.1.1 Superdotação escolar/acadêmica.....	34
2.2.1.2 Superdotação criativo-produtiva.....	34
2.2.2 A Teoria dos Três Anéis de Renzulli.....	35
2.2.2.1 Habilidade acima da média.....	37
2.2.2.2 Comprometimento com a tarefa.....	38
2.2.2.3 Criatividade.....	39
3. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CONTEMPORANEIDADE	41
3.1. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM e classificação internacional de doenças - CID	42
3.1.2 Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e Saúde.....	45
3.2 Características do transtorno do espectro autista	47
3.2.1 Aspectos Cognitivos.....	48
3.2.1.1 Inteligência e Funções Executivas.....	48
3.2.1.2 Teoria da Mente.....	50
3.2.1.3 Teoria da Coerência Central.....	51
3.2.1.4 Hiperlexia.....	52
3.2.3 Aspectos Comunicativos, Sensoriais e Comportamentais e.....	52
3.2.4 Habilidades Excepcionais.....	55
4. DUPLA EXCEPCIONALIDADE: PRECOCIDADE ASSOCIADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	58
4.1 Breve histórico da dupla excepcionalidade	59
4.2 Pesquisas acerca da dupla excepcionalidade: precocidade associada ao Transtorno do Espectro Autista	63
4.3 Diferenças e semelhanças da Precocidade associada ao TEA	66
5. OBJETIVOS	76
5.1 Objetivo Geral.....	76
5.2 Objetivos Específicos.....	76
6. MÉTODO	77
6.1 Participantes	77
6.2 Instrumentos	77
6.2.1 Atividades Pedagógicas.....	78
6.2.1.1 Apresentação das Atividades Pedagógicas.....	79
6.2.2 Questionários.....	87
6.2.2.1 QIIAHS-D-A-1º-4º, QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI.....	87
6.2.2.2 QITEA – R e QITEA – Pr.....	88
6.2.3 Teste Psicológico.....	90
6.3. Procedimentos da coleta de dados	90
6.4 Coleta de dados	91

6.4.1 Atividades Pedagógicas.....	91
6.4.2 Questionários.....	93
6.4.3 Teste Psicológico	94
6.5 Análise dos dados.....	94
6.5.1 Atividades Pedagógicas.....	94
6.5.2 Questionários.....	99
6.5.2.1 Questionários referentes às observações da Precocidade.....	99
6.5.2.2 Questionários referentes às observações do TEA.....	101
6.5.3 Teste Psicológico.....	102
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	103
7.1 Atividades Pedagógicas.....	103
7.1.1 Resultado das possibilidades das análises das Atividades Pedagógicas.....	103
7.2 Questionários.....	127
7.2.1 Questionários referentes à observação da Precocidade	127
7.2.2 Questionários referentes às observações do TEA.....	130
7.3 Teste Psicológico.....	136
7.4 Triangulação do instrumentos.....	137
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE.....	153
APÊNDICE A - Autorização da instituição para realização da pesquisa.	153
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável – Criança	154
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável	156
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	158
APÊNDICE E - Tabela 1 – Organização das respostas da pesquisadora e das juízas, por cor.....	160
APÊNDICE F – Tabela 2 - Organização dos indicadores que obtiveram índice de concordância de 75% e 100%, por cor.....	161
ANEXOS.....	162
Anexo A – Comment reconnaitre un enfant intellectuellement précoce.....	162
Anexo B – Le tableau ci-dessous permet de distinguer un bon élève d’un enfant intellectuellement précoce. Il souligne et distingue le fonctionnement singulier de celui-ci.....	163
Anexo C – A Timeline: The History of Twice Exceptionality (2e)	164
Anexo D - The 2e equation	167
Anexo E - Making green	168
Anexo F - Questionário de Automeação – Altas habilidades/Superdotação – 1º ao 4º (QAHSD-1º-4º).....	169
Anexo G - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação Responsáveis – Educação Infantil (QIAHSD-R-EI).....	170
Anexo H - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor – Educação Infantil (QIAHSD-Pr-EI).....	173
Anexo I - Parecer Consubstanciado do CEP	176

APRESENTAÇÃO

A caminhada até a construção do presente trabalho foi de muito aprendizado e crescimento. Durante a graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília me identifiquei com área da Educação Especial, mais especificamente no último ano de graduação, em 2011, ao escolher fazer o Aprofundamento em Educação Especial.

Em 2012, como colaboradora, passei a compor a equipe do Programa de Atenção aos Alunos Precoces com Comportamento Superdotado (PAPCS), vinculado à FFC-Unesp-Marília, e coordenado pelo Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, o qual me proporcionou aprender de forma aprofundada aspectos sobre a Precocidade, assim como a Altas Habilidades/ Superdotação.

No mesmo ano, comecei a trabalhar em uma escola particular, como professora auxiliar de alunos como Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa experiência oportunizou conhecer e aprender mais sobre outras especificidades que constituem a área da Educação Especial. À medida que integrei o PAPCS e trabalhei com crianças precoces com comportamentos de Superdotação, vislumbrei continuar os estudos acerca da temática.

Nessa perspectiva, nos anos de 2013 e 2014, cursei a pós-graduação *Lato Sensu*, intitulada “Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva”, ofertada pela FFC-Unesp-Marília, passei a compreender um pouco mais sobre essa área complexa e ao mesmo tempo, fascinante.

Depois que terminei a Especialização, continuei a frequentar o ambiente acadêmico, por ser integrante do PAPCS. Impulsionada a buscar mais conhecimento a respeito dos fenômenos que norteiam esta pesquisa, vislumbrei o Mestrado.

Por meio da experiência que tive no PAPCS, assim como a com os alunos com TEA, surgiu o interesse em pesquisar sobre Dupla Excepcionalidade, da Precocidade associada ao TEA, bem como de contribuir para a discussão da temática, visto que é pouco difundida no cenário da Educação Especial brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Para Telford e Sawrey (1977), os indivíduos excepcionais são considerados desviantes pela sociedade, por não se encaixarem nos padrões sociais estabelecidos, por um determinado grupo ou cultura. Os autores destacam que esses indivíduos são considerados mentalmente retardados, intelectualmente superdotados ou criativos, pois apresentam extremidades que alteram a ordem costumeira das coisas.

As crianças precoces, prodígios, superdotadas e com TEA, são muitas vezes vistas como na descrição dos autores referenciados. Causam espanto, curiosidade e também incômodo para aqueles que não compreendem suas particularidades.

Conforme Baum et al. (2017), essas crianças possuem uma dicotomia em seu desenvolvimento, pois apresentam habilidades excepcionais e, ao mesmo tempo, dificuldades, podem ter ideias criativas e sofisticadas, mas têm dificuldade em colocá-las no papel, ou, ainda, possuem potencial de especialização, mas dificuldade em aprender as habilidades iniciais e/ou em desenvolver a automaticidade.

A partir da literatura estudada, observou-se que fenômenos como a precocidade e o TEA possuem diferenças específicas, principalmente com relação aos aspectos funcionais do cérebro. No entanto, por meio de Winner (1998), Moore (2005) e Camargos Jr. (2013), verificou-se a existência de características em comum quanto à memória, ao Q. I. elevado, ao vocabulário inapropriado para a idade, à coordenação motora, a interesses específicos e obsessivos, a habilidades (espaciais, visuais, artísticas, matemáticas, musicais, manuais e no xadrez), a hipo e hiper-reatividade, ao hiperfoco nas atividades de interesses, ao alto nível de energia, ao raciocínio lógico, a aspectos sociais prejudicados e à inteligência privilegiada.

É importante ressaltar que, embora esses aspectos sejam compartilhados, a forma e a intensidade com que eles ocorrem são distintas, pois isso se deve às particularidades de cada fenômeno. Nesse sentido, tais características podem dificultar o processo de identificação da Dupla Excepcionalidade.

Guimarães e Ourofino (2007) ressaltam que o processo de identificação da Dupla Excepcionalidade ainda se mostra complexo, ao passo que por não termos um modelo de critérios pré-estabelecidos, é necessário utilizar diferentes recursos, bem como múltiplas intervenções considerando as características que envolvem o fenômeno.

Conforme Clark (2016), essas crianças são “paradoxais”, pois apresentam duas condições aparentemente contraditórias, o Transtorno do Espectro do Autismo e um nível verdadeiramente surpreendente de talento, que se revela em um campo único, muitas vezes

incomum. Esse paradoxo pode dificultar a identificação dessas crianças, haja vista que necessitam ser avaliadas nos diferentes aspectos do desenvolvimento.

A presença de características semelhantes e diferentes, como o que ocorre na Dupla Excepcionalidade, é de difícil constatação, pois algumas características podem evidenciar só a Precocidade, ou só o TEA, ou ainda, camuflar algumas características que são mais de um, ou de outro fenômeno (PFEIFFE, 2015).

A partir dos estudos de Pinho (2016), é possível destacar algumas características das crianças que apresentam a Dupla Excepcionalidade das AH/SD com o TEA, como por exemplo: competências e habilidades mais amplas; discurso muitas vezes sem coerência e uma fala pedante; falta de coordenação motora; destacada criatividade e notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática; base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas; vocabulário complexo em tenra idade; memória extraordinária; pensamento visual; detalhismo e perfeccionismo; assincronia extrema, dentre outros.

No que concerne às pesquisas acerca da temática, verificou-se que no cenário internacional o número é bem expressivo, tendo em vista que os americanos foram os precursores nestes estudos. Entretanto, no cenário nacional, há um número reduzido destas pesquisas, visto que as pesquisas no Brasil ainda são recentes (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013).

Destarte, para compreender os fenômenos que norteiam a pesquisa, no presente texto serão abordadas as especificidades e características de cada um, separadamente, assim como a associação dos mesmos. Frente ao exposto, decidiu-se delinear uma proposta metodológica para a investigação da Dupla excepcionalidade da Precocidade com o TEA.

2 PRECOCES, PRODÍGIOS E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADAÇÃO

Os indivíduos com habilidades acima da média, criatividade e um potencial elevado para uma ou mais áreas de interesse, podem ser denominados como precoces, prodígios, superdotados, dotados ou gênios. Esses termos são muitas vezes entendidos como sinônimos, pelo fato de apresentarem características em comum, no entanto, para os pesquisadores da área, essa afirmação não se sustenta. Na verdade, esses termos podem ser entendidos como “gradações de um mesmo fenômeno [...], porém, com base nos estudos dos processos cerebrais, pela neurociência, essas gradações podem ser explicadas enquanto fenômeno único” (CHACON; PAULINO, 2011, p.182).

Estes fenômenos são estudados há tempos por grandes pesquisadores considerados referências na área, como por exemplo, Jean–Charles Terrassier, Ellen Winner, Joseph S. Renzulli e Francoys Gagné. Por meio de suas teorias, hoje temos uma gama significativa de fontes para a pesquisa, assim como uma melhor compreensão das terminologias.

Vale salientar a importância de se entender os fenômenos a partir das fontes originais, como americanas e francesas, principalmente, porém, não podemos deixar de considerar o país em que vivemos, quanto à cultura, costumes, tradições, sistemas educacionais e a nossa história, quando investigamos os indicadores dos fenômenos aqui abordados, nas crianças brasileiras. Ao estudar os exemplos de crianças precoces e superdotadas pelas definições de Winner (1998), por exemplo, logo constata-se que muitas dessas crianças mencionadas, não existem no Brasil, ao passo que não nos atentamos para a cultura de seu país e momento histórico em que elas estavam inseridas no período da pesquisa.

Este apontamento é importante, visto que, embora os indicadores da precocidade não são demonstrados pelas crianças brasileiras como nas crianças americanas/ francesas, é preciso identificar o contexto em que a criança está inserida, tal como a forma que os indicadores se manifestam. Assim sendo, as crianças brasileiras precoces serão identificadas de forma correta e, conseqüentemente, serem “designadas” (CHACON, 2018) ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou a um Programa de Enriquecimento como, por exemplo, o PAPCS.

Diante do exposto, nos deteremos a explorar os fenômenos da criança precoce, prodígio e AH/SD, no que concerne a este capítulo, bem como suas manifestações e indicadores. Entender quem são essas crianças e como ocorrem as gradações destes fenômenos.

2.1 Precocidade e Prodigiosidade

2.1.1 Precocidade

A precocidade é um fenômeno evolutivo da infância marcada pelo desenvolvimento motor, cognitivo e da linguagem, antes do esperado. A criança precoce se desenvolve mais cedo comparada a seus pares e, demonstra um domínio e uma habilidade em uma ou mais áreas do conhecimento, que não são frequentes para a faixa etária. As áreas de domínio podem ser a da linguagem, da matemática, das artes, da música, do esporte ou tecnológicas, entre outras (MARTINS; CHACON, 2016)

Quando falamos de Precocidade, logo evidenciamos o pesquisador e psicólogo clínico Jean-Charles Terrassier, um dos precursores dos estudos sobre esse fenômeno. Em 1971, fundou a *Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces*¹ (ANPEIP). Foi presidente por 24 anos com o objetivo de avançar o conhecimento e reconhecimento dessas crianças num momento em que o Ministério da Educação se recusou a estar interessado nas características e necessidades delas (ANPEIP, 2017). Foi responsável por se preocupar com as consequências de uma inteligência não identificada ou não reconhecida, fracasso escolar, sofrimento, dificuldades de adaptação social, o isolamento e a autoimagem prejudicada.

Para Terrassier (2011), “a criança superdotada é essencialmente caracterizada por grande precocidade de seu desenvolvimento intelectual” (TERRASSIER, 2011, p. 31).

Evidentemente, esta precocidade é avaliada em referência à média no ritmo de desenvolvimento do conjunto das crianças, ritmo que tem contribuído para determinar o currículo escolar proposto para todas as crianças. Há muita diferença, sobre o plano intelectual, entre uma criança com debilidade média e uma criança normal, assim como entre uma criança normal e uma criança superdotada (TERRASSIER, 2011, p. 31, tradução nossa)².

Este ritmo na criança precoce, ocorre bem mais rápido do que nas outras crianças. Suas ações evidenciam uma precocidade que se manifesta por meio do interesse de assuntos que não são típicos de crianças de sua idade.

Esses interesses podem ser observados a partir de quatro áreas importantes, que Terrassier (2011) destacou para reconhecer e diferenciar uma criança intelectualmente precoce da criança não precoce.

¹ Associação Nacional Para Crianças Intelectualmente Precoces.

² No original: “*Bien entendu cette, précocité est évaluée par référence au rythme moyen de développement de l'ensemble des enfants, rythme qui a contribué à déterminer le eursus scolaire proposé à tous les enfants. Il y a autand d'écart, sur le plan intellectuel, entre um enfant débile moyen et um enfant normal, qu'entre um enfant normal et um enfant surdoué.*” (TERRASSIER, 2011, p. 31). Traduzido por Miguel Cláudio Moriel Chacon.

Quadro 1 - Como reconhecer uma criança intelectualmente precoce

Para os familiares próximos da criança, a presença simultânea de certos indícios permite evocar uma precocidade intelectual depois da idade de 3-4 anos (J-C. Terrassier). Esses pontos comuns e frequentes que diferenciam a criança intelectualmente precoce das outras crianças são:	
Seus centros de interesses	Curioso: a criança quer sempre saber o porquê de tudo. Suas questões são originais e variadas.
	Ele é apaixonado pelo universo, a pré-história, as limitações do tempo e do espaço, a mitologia.
	Ele consulta enciclopédias e dicionários.
	Ele é apaixonado por tudo e muitas vezes muda seu centro de interesse.
	Ele gosta de jogos complicados e é bem (xadrez, <i>mastermind</i> , jogos de estratégias em geral etc.).
Na aprendizagem	O discurso precoce é um bom indicador de desenvolvimento. No entanto, um discurso tardio não pode excluir uma possível precocidade, uma vez que algumas crianças "explodem" em 3 anos com uma linguagem estruturada e concisa e um amplo vocabulário.
	Ele muitas vezes aprendeu a ler em uma idade muito jovem (sozinho ou ajudado), mas depois dominou a escrita (especialmente para meninos).
	Ele precisa de estimulação e fica entediado com atividades rotineiras.
	Ele é muitas vezes distraído, mas é capaz de concentração intensa quando ele está interessado.
	Ele é mais confortável nas atividades complicadas do que nas simples, onde comete "erros bobos".
Ele aprende rapidamente, mas não aprende "totalmente" (sem compreender o contexto).	
No afetivo	É muito sensível à injustiça, inclusive àquelas que os outros podem sofrer.
	Ele busca o diálogo com os adultos ou com colegas mais velhos que ele.
	Ele julga rapidamente as pessoas.
	Ele tende a ser solitário, prefere trabalhar só.
	Ele é hipersensível e hiperemotivo; é sensível à harmonia daquilo que o cerca.
Ele tem necessidade de ser reconhecido.	
Em sua atitude	Ele espanta pelo nível de suas reflexões.
	Ele intervém de maneira pertinente nas discussões quando se pensava estar concentrado em outra coisa.
	Ele fica entediado rápido.
	Ele está muitas vezes "na lua".
	Ele tem senso de humor e joga com as palavras.

Fonte: ANPEIP Terrassier (2017) – Tradução nossa³.

Jean-Charles Terrassier (2011) aprofundou suas pesquisas na criança intelectualmente precoce. Essas crianças que apresentam características relacionadas à inteligência, pensamento rápido, antes da idade, assim como um funcionamento de forma particular do intelectual e psíquico (LOUIS, 2014, p. 15).

Nota-se que os indicadores apontados por Louis (2014), podem ser verificados com mais frequência, no ambiente escolar. Não que não possam ser observados em casa, por exemplo, mas o intelectualmente precoce se destaca principalmente na escola.

Assim como Terrassier (2011), Winner (1998) e Louis (2014), também pesquisam e desenvolvem trabalhos sobre a Precocidade. Para eles, pode-se depreender que as crianças

³ Traduzido por Miguel C. M. Chacon. A versão original está no Anexo A deste texto de qualificação.

típicas expressam interesses por assuntos em que seus pais ou professores apresentam ou ensinam no dia a dia e, a partir de então, despertam o interesse para explorar aquilo que passou a conhecer. As crianças precoces intelectualmente são muito diferentes. O interesse por algum assunto parte delas mesmas, podem ter tido o contato com determinado assunto, e em um dado momento, expressam uma habilidade para tal desempenho jamais vista, além de demonstrarem autenticidade e avidez em suas atitudes e comportamentos.

Na seara da precocidade, Jean-Charles Terrassier, se deteve a estudar a criança intelectualmente precoce, enquanto Winner (1998) se dedicou a investigar duas áreas acadêmicas (linguagem e matemática) e duas áreas artísticas (artes visuais e música), pois para ela são nessas áreas que a “[...] superdotação na infância é mais observada e estudada” (WINNER, 1998, p. 13).

Winner traz um vasto conhecimento sobre a temática em sua obra intitulada *Crianças Superdotadas: mitos e realidade* (1998), que é uma das principais referências para os estudos da precocidade e da superdotação. Para ela, o fenômeno da superdotação trata-se de três características atípicas, que são “precocidade, uma insistência em fazer as coisas a seu modo e uma fúria por dominar” (p. 12-13).

Conforme Winner (1998), a precocidade faz parte do fenômeno da superdotação. Para a autora, todo superdotado foi precoce e desenvolve algum domínio em uma ou mais área em idade anterior à média. Outra característica marcante é em fazer as coisas a seu modo. Essas crianças aprendem as coisas de forma diferente, necessitam de ajuda mínima e inventam ou criam regras e formas idiossincráticas de resolver problemas. As crianças precoces aprendem com facilidade e, por isso, progredem mais rápido na área de domínio do que as outras crianças.

As áreas que Winner (1998) se refere, são como uma esfera de conhecimento organizado tais como, “linguagem, matemática, música, artes, xadrez, *brigde*, balé, ginástica, tênis ou patinação” (p. 12). Essas crianças demonstram uma fúria por dominar quando exibem interesse intenso e obsessivo em sua área de interesse. Com sua inteligência e curiosidade, despendem muitas horas em áreas que querem dominar (p. 13).

Na área da linguagem, Winner (1998) destaca o caso de David. Um menino americano que aos oito meses, sua precocidade foi percebida ao demonstrar que entendia perguntas simples como “Onde está o papai?”, ou “Você pode ir até lá e pegar aquilo?”. Ele também começou a falar as suas primeiras palavras com essa idade, sendo que a maioria das crianças faz isso aos 12 meses. Além disso, ele desenvolveu um vocabulário com duas centenas de palavras aos quinze meses, haja vista que a maioria das crianças típicas ainda estão

começando a falar. Iniciou a leitura aos três anos de idade e a partir de então passou a ter um domínio ainda maior na área linguística, bem como na leitura. Desenvolveu seu próprio método para aprender a ler, com auxílio da mãe, embora não precisasse de muito. Passou a ler livros de seu interesse, por conta própria e com agilidade (WINNER, 1998, p. 21-22).

A precocidade de David pode ser classificada como precocidade intelectual. Esse tipo de criança pode ser mais facilmente identificado, do que as que demonstram precocidade em outras áreas, pelo fato de se destacarem na escola quando passam a frequentá-la, demonstrando um desempenho superior que difere das crianças consideradas como bons alunos, por exemplo. Estas diferenças podem ser observadas nas características abaixo.

Quadro 2 – Diferença de um bom aluno e um aluno intelectualmente precoce

Criança escolar	Criança precoce
Sabe as respostas	Faz as perguntas
É interessado	É muito curioso
É atento	Se envolve mentalmente, fisicamente
Tem boas ideias	Tem ideias loucas
Trabalha duro	Mas tem bons testes
Responde às perguntas	Discute os detalhes, elabora
Faz parte do grupo líder	Está à frente do grupo
Ouve com interesse	Mostra opiniões fortes
Aprende com facilidade	Já sabe
6 a 8 repetições para dominar	1 ou 2 repetições são suficientes
Compreende as ideias	Projeta abstrações
Ama seus pares	Prefere os adultos
Compreende o significado	Tira conclusões
Termina seus deveres de casa	Toma a iniciativa de projetos
É receptivo	É intenso
Copia apropriadamente	Cria novo
Ama a escola	Ama aprender
Absorve informação	Manipula informação
É técnico	É inventor
Memoriza bem	Adivinha rápido
Aprecia as apresentações sequenciais	Compõe em complexidade
É vivo, acordado	É um observador inteligente
É feliz em aprender	É altamente crítico de si mesmo

Fonte: ANPEIP (2018)⁴. Tradução nossa⁵.

A partir dessas diferenças, é possível observar que as características referentes à criança intelectualmente precoce, quando manifestadas, destoam de tudo que é considerado convencional ou apropriado à faixa etária.

Assim como David, Michael também iniciou seu desenvolvimento muito mais cedo do que o esperado para a idade. Winner (1998) descreve que aos quatro meses iniciou a fala de

⁴Disponível em: <<http://www.anpeip.org/quest-ce-que-la-precocite-intellectuelle/un-doute-une-suspicion/bon-eleve>>.

⁵ Traduzido por Miguel C. M. Chacon. A versão original está no Anexo B deste texto de qualificação.

algumas palavras. Aos oito meses começou a ler as palavras que passavam nas propagandas da televisão. Seu domínio e interesse eram com relação à matemática. Aos três anos iniciou suas descobertas quanto às regras associativas e comutativas, bem como quanto à álgebra. Michael se destacava por suas habilidades superiores incomuns para a idade, ao passo que aos cinco anos ingressou e concluiu o segundo grau; no ano seguinte, iniciou a universidade, tendo se formado aos dez anos de idade (p. 26).

De fato, nesses dois casos observa-se uma antecipação no desenvolvimento intelectual, mas, em contrapartida, crianças como David e Michael podem apresentar dissincronia. Terrassier (2011) cunhou este termo para explicar a falta de sincronia em algumas áreas do desenvolvimento dessas crianças precoces.

Uma das primeiras peculiaridades que me impressionou foi a constância de uma lacuna importante entre o nível intelectual e a capacidade de leitura precoce, por um lado, e, por outro lado, as frequentes dificuldades na escrita. De maneira mais geral, trata-se da lacuna entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento psicomotor, este não sendo sincrônico com aquele. Progressivamente, toda uma série de outras lacunas, fontes de dificuldades, pareceu-me suficientemente usual para um quadro específico que pudesse ser apurado dessas constatações. Isso é o que chamo de *síndrome de dissincronia*, a qual descrevo analiticamente o desenvolvimento heterogêneo de crianças intelectualmente superdotadas ou precoces (p. 38)⁶.

Ao estudar a personalidade da criança em diferentes aspectos, Terrassier (2011) constatou níveis heterogêneos do desenvolvimento da evolução intelectual, verbal e lógica, a evolução psicomotora, a organização no espaço e a evolução emocional (p. 39). A partir destas constatações, dividiu esses aspectos em dissincronia inteligência-psicomotora, dissincronia inteligência-afetiva e dissincronia social.

Terrassier (2011) aponta que na dissincronia inteligência-psicomotora, as crianças intelectualmente talentosas, não têm a mesma precocidade psicomotora. Podem ter QI alto, por exemplo, mas apresentam dificuldades escolares com a escrita. Conforme os anos escolares seguem, essa criança pode manifestar muitas facilidades no campo da matemática, por exemplo, mas permanece medíocre na grafia e na expressão escrita.

⁶ No original: “*L’une des premières particularités qui m’ait frappé fut le constat d’un importante décalage entre le niveau intellectuel et la capacité de lecture précoce, d’une part, et, d’autre part, les difficultés fréquentes en écriture. Plus globalement, il s’agit du décalage entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur, ce dernier n’étant pas synchronisé avec le premier. Progressivement, toute une série d’autres décalages, sources de difficultés, m’a paru suffisamment habituelle pour qu’un tableau spécifique puisse être dégagé de ces constatations. C’est ce que je nomme de dyssynchronie, par lequel je décris de façon analytique le développement hétérogène des enfants intellectuellement surdoués ou précoces.*” (TERRASSIER, 2011, p. 38). Traduzido por Miguel Cláudio Moriel Chacon.

Ainda conforme o autor, a dissincronia inteligência-afetiva ocorre pelo fato de que embora tenha uma inteligência brilhante, a criança precoce pode adotar comportamentos imaturos como, por exemplo, à noite ao irem dormir, pois apresentam ansiedade e medo de difícil controle, devido ao raciocínio brilhante desconcertante.

Quanto à dissincronia social, esta envolve aspectos escolares e familiares. Na escola, elas apresentam diferenças entre a velocidade do desenvolvimento mental da criança superdotada e a velocidade média de outras crianças e, no ambiente familiar, causam conflitos devido aos pais muitas vezes, não terem condições de enfrentar os problemas desencadeados da dissincronia inteligência-afetiva.

2.1.2 Prodígio

O professor David Henry Feldman foi o primeiro a definir exatamente o que é uma criança prodígio, entre os anos 1970 e 1980. Para ele, a criança prodígio “[...] é uma criança que alcançou status profissional em um campo exigente antes dos dez anos” (RUTHSATZ; STEPHENS, 2016, p. 45). Intrigado com a teoria de Jean Piaget considerava que esse biólogo tinha perdido algo quanto a sua teoria das fases do desenvolvimento. Isso porque as crianças prodígios progrediam mais rapidamente em suas áreas de interesses; por isso, se dedicou a estudar sobre o desenvolvimento das crianças prodígios e provar que a teoria de Piaget não contemplava esse impasse (RUTHSATZ; STEPHENS, 2016), e assim o fez.

Determinado a estudar as crianças prodígios, Feldman iniciou sua busca pela literatura. Encontrou alguns estudos, mas em número bem reduzido. Em um desses estudos, do início do século XIX e de autoria de Géza Révész, da Universidade de Budapeste foi estudado o caso do menino chamado Erwin Nyiregyházi, pianista que chamava a atenção por sua excepcionalidade na música. Erwin era muito semelhante a Wolfgang Amadeus Mozart, que iniciou seus feitos aos três anos de idade quando começou a tocar cravo e, aos quatro anos, aprendia peças com rapidez (VIRGOLIM, 2007, p. 24).

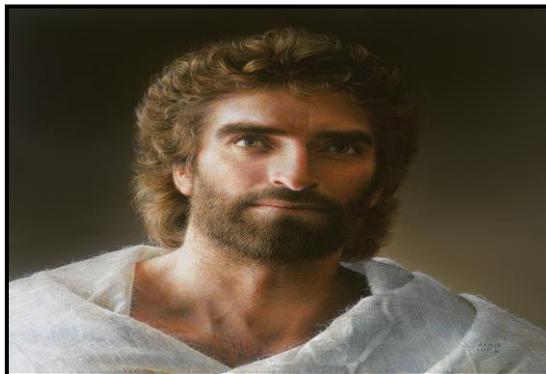
De acordo com Ruthsatz e Stephens (2016), além de Révész, o professor Feldman encontrou estudos de Franziska Baumgartner e Leta Stetter Hollingworth, mas nenhum deles definia prodígio, uma vez que o objetivo deles não eram identificar crianças prodígios, mas sim crianças com Q. I. alto e, conseqüentemente, acabavam destacando o prodígio por muitos apresentarem Q. I. acima da média.

Os estudos acerca do prodígio foram se intensificando e, ao longo dos anos, esses indivíduos foram sendo descobertos. Embora tenha havido grandes avanços na psicologia e neurociência, “[...] o prodígio e a genialidade são tão pouco conhecidos quanto o autismo” (SOLOMON, 2013, p. 473).

O que sabemos a respeito do prodígio deve-se aos pesquisadores e escritores que investigaram essas crianças, a partir do que grandiosas descobertas foram feitas, assim como questões que antes pareciam serem coisas fora do alcance de nossa compressão, foram elucidadas. Além disso, a prodigiosidade possui especificidades e pode ser mais facilmente observada dependendo da área em que está em evidência, por exemplo, é mais fácil encontrar prodígio na música do que na arte (SACKS, 2006). No entanto, verifica-se os casos de Akiane Kramarik, uma menina prodígio na pintura e de Stephen Wiltshire, um prodígio *savant no* desenho e na pintura.

A respeito de Akiane, iniciou suas pinturas aos quatro anos de idade, a partir das visões que tinha de Deus e do céu, como ela mesmo relatara. Além de obras de arte, Akiane também compunha poesias desde os sete anos de idade. Embora sua família era ateuísta e seu pai católico, não foram empecilhos para que a menina tivesse essa experiência espiritual, de encontrar Deus (KRAMARIK, 2017). Suas pinturas são inspiradas em elementos celestes, paisagens, vida selvagem e pessoas como pode ser observado em suas obras.

Figura 1 – Jesus



Fonte: Site: < <https://akiane.com/product/jesus/> >

Figura 2 – A Luz

Fonte: Site < <https://akiane.com/product/the-light/> >

A respeito de Stephen Wiltshire, demonstrou uma habilidade excepcional para as artes desde muito pequeno, mas em outras áreas apresentara comprometimentos. A essa condição Darold Treffert denominou “ilhas de gênio”, definiu como “coexistir lado a lado, em justaposição dissonante, a certas deficiências dentro da mesma pessoa” (TREFFERT, 2010, p. 6). Essas pessoas são raras e Stephen Wiltshire é uma dessas.

Sua obsessão era em desenhar edifícios de grandes proporções e complexidades. Desenvolveu suas próprias técnicas de desenho e perspectivas aos sete anos de idade. Ficava sempre no canto da sala desenhando. Não interagia com as outras crianças, apresentava atraso na linguagem e falava pouco. Suas habilidades para guardar os detalhes dos edifícios e das paisagens urbanas eram fantásticas (SACKS 2006, p. 140-141), pois com uma memória visual excelente, ele reproduzia o que via em fração de segundos; sem, todavia, fazer cópias do que via, mas produzindo variações em seus desenhos (WINNER, 1998, p. 95).

Aos oito anos demonstrou capacidades de aprender, de guardar e de reproduzir modelos visuais, auditivos, motores e verbais complexos, sem levar em conta seu contexto, importância e sentido. Aos treze anos de idade ficou famoso, quando dois de seus desenhos foram premiados pela *National Children's Art* (SACKS 2006, p. 142).

Na idade adulta continuou a fazer admiráveis produções, retratando as paisagens urbanas dos lugares em que visitara como nos dois de seus muitos desenhos que podem ser observados a seguir:

Figura 3 - Desenho de Londres por Stephen Wiltshire



Fonte: Orrú (2016, p. 76).

Figura 4 - Desenho do Rio de Janeiro por Stephen Wiltshire



Fonte: Orrú (2016, p.77).

As produções de artes de Stephen são expostas em sua própria galeria em Londres, em calendários anuais. Também compõem o acervo da galeria outros objetos que trazem seus desenhos impressos (ORRÚ, 2016, p. 81).

A respeito das habilidades extraordinárias dos *savants* prodígios, Winner (1998) aponta que os:

[...] *savants* comuns (em oposição aos prodígios), usualmente, possuem apenas um tipo de habilidade em nível normal, mas apresentam retardo em todas as outras. Em contraste, os *savants* prodigiosos têm uma ilha de habilidade no nível de prodígio. Menos de 100 casos verdadeiros já foram relatados. A incidência é, portanto, certamente muito mais rara do que as crianças normalmente superdotadas [...] (p. 91, grifos do autor).

Assim, foi possível verificar que embora haja diferenças entre os *savants* e os prodígios em arte e em música, os dons quanto às habilidades e aos domínios são muito

próximos; ao passo que alguns *savants*, como Stephen, podem ser inovadores e expressivos (WINNER, 1998, p. 92), como os prodígios.

Para Solomon (2013), assim como a deficiência, a prodigiosidade obriga que os pais redefinam toda a dinâmica familiar para atender às necessidades especiais de seu filho. Esses precisam acompanhar as novas mudanças e buscar uma nova comunidade que poderá auxiliá-los nas experiências quanto ao desenvolvimento de seu filho. Principalmente quando se tem um filho prodígio na música, em que se depende da colaboração familiar para o acesso a um instrumento ou a treinamento (p. 474 - 475).

Os prodígios musicais demonstram seus talentos desde muito cedo. E podem ser observados pela forma como se comunicam. Conforme Solomon (2013) afirma:

Assim como as crianças surdas começam a se comunicar por meio de gestos físicos, os prodígios musicais usam desde o início tons melódicos para transmitir informações. Para eles, a música é a fala em si. Dizem que Händel cantava antes de aprender a falar. O pianista Arthur Rubinstein cantava uma mazurca quando queria bolo (p. 475-476).

Essa forma de se comunicar dos prodígios musicais se dá pelo fato de que eles desenvolvem as habilidades musicais de forma extraordinária desde muito cedo. Winner (1998) aponta que há uma sensibilidade estrutural diferente para a música naquilo que se refere à tonalidade, à melodia e ao ritmo.

As habilidades dos prodígios musicais podem ser vistas quando eles tocam um instrumento, cantam ou ainda, quando leem partituras orquestrais, como no caso de Stephen⁷, que as liam, aos cinco anos de idade.

Segundo Winner (1998), ele se interessava muito mais por teoria musical e composição do que por interpretação. Ele gostava de ouvir música clássica, de assistir aos concertos musicais e de ler partituras para si. Começou a ter aulas de piano com professor profissional e tinha uma aptidão musical excepcional, absorvendo tudo que lhe era ensinado. Aos seis anos já iniciou a improvisação e a harmonização e, aos sete, começou a compor. Suas composições eram mais avançadas do que conseguia tocar (p. 74). A capacidade, o talento e a habilidade que Stephen demonstrara são inexplicáveis.

Solomon (2013) destaca que “[...] todo prodígio é uma união incongruente de maestria e infantilidade, e, o contraste entre sofisticação musical e a imaturidade chega a ser

⁷ Não é o Stephen citado acima, no exemplo de prodígio em desenho.

surpreendentes [...]” (p. 485-486). Observa-se que a dissincronia é evidente, uma vez que aspectos psicomotores e afetivos não acompanham o intelectual, por exemplo.

Ainda podem contar com dificuldades significativas que destoam da inteligência profunda. Como no caso de Zhenya, que Solomon (2013) cita. Ele também foi um prodígio musical, entretanto apresentava problemas na fala que o atrapalhava em sua conversação, não podendo expressar suas complexas ideias.

2.2 Altas Habilidades/Superdotação

O indivíduo superdotado é aquele que possui características especiais e se destaca por apresentar uma habilidade superior e inusitada quando comparados a seus pares, “ou por demonstrar um desempenho excepcional, reflexo de suas habilidades e aptidões” (ALENCAR, 2001, p. 119).

Como já foi mencionado no item anterior, para Winner (1998), toda criança superdotada foi precoce, porém o contrário pode não ocorrer, pois dependerá de vários fatores como sociedade, ambiente e cultura em que a pessoa está inserida.

No Brasil, por meio dos interessados na temática, os estudos acerca do fenômeno se consolidaram permitindo que, com o tempo, esses estudos se difundissem cada vez mais. No entanto, passou a haver muitas divergências quanto à sua definição, à conceituação e à identificação. Para tanto, é importante compreender sua definição para saber interpretar suas características. Nesse sentido, Renzulli (2014) aponta que

[...] as áreas de desempenho em que uma pessoa pode ser reconhecida como “superdotada” são determinadas pelas necessidades e pelos valores da cultura vigente e tanto acadêmicos como leigos têm debatido a velha questão de como certas habilidades humanas, personalidades e condições ambientais contribuem para aquilo que chamamos de superdotação (p. 219, grifo do autor).

Destarte, a identificação de um superdotado está intrinsecamente relacionada com aspectos determinantes, como o biológico, o ambiental, o histórico, o familiar e o social, que se inter-relacionam. Dessa maneira, não se pode reduzir a causa da superdotação apenas a um ou a outro fator, como observamos na concepção de estudiosos que defendem que a causa da superdotação é ambiental e social, ou biológica e inata. Essa discussão é polêmica e talvez não chegaremos a um consenso, porém, é importante mencioná-la para compreendermos melhor quem são os superdotados da nossa era, haja vista a necessidade de acompanhar as mudanças da nossa sociedade.

O desenvolvimento humano é contínuo e as gerações se modificam com o passar dos tempos, mas muitas vezes isso não é levado em consideração na identificação do superdotado. Encontramos crianças e adolescentes com talentos extraordinários, mas que muitas vezes não são reconhecidos e muitos, nem são descobertos. Isso é muito ruim para esses indivíduos e principalmente, para nossa sociedade. No Brasil, infelizmente, muitos desses talentos são desperdiçados ou nem identificados, seja por falta de investimentos sociais e educacionais, seja por falta de programas voltados para o desenvolvimento desses talentos, embora existam alguns espalhados pelo Brasil, ainda é preciso mais atenção à questão.

Para Guenther (2006, p. 28), o talento é visto como “capital humano”, o qual ao se desenvolver realiza um empreendimento econômico com finalidades lucrativas; em contrapartida, o talento serve para ganhar dinheiro. De fato, a lógica é essa, pois quando um país reconhece e aproveita os indivíduos talentosos que têm, conseqüentemente, obtém um retorno financeiro e tudo nele cresce e se desenvolve de maneira expressiva. Nesse sentido, para que isso ocorra, esses indivíduos precisam ser identificados de forma precisa, uma vez que há muitos deles sendo identificados de forma errônea.

2.2.1. Os dois tipos de superdotação

Ao longo dos estudos acerca da superdotação, verificaram-se dificuldades em estabelecer os critérios para sua definição, principalmente quando muitos estudos apontavam para a inteligência como definição unitária (REZULLI, 2014, p. 228). Embora sempre existam diferentes concepções da “superdotação”, há que se evidenciar a necessidade de se compreender esse fenômeno. A partir de pesquisas, Renzulli (2014) criou duas categorias denominadas “superdotação escolar⁸” e “superdotação criativo-produtiva”. A partir dessas duas categorias ou tipos, o autor salienta que ambas são importantes, que pode existir interação entre elas e que os programas especiais deveriam incentivar os dois tipos de superdotação (p. 228).

A respeito do que o autor aponta, é imprescindível destacar que mesmo com tantos estudos e discussões acerca da superdotação, ainda há desconhecimento e prevalecem os antigos mitos sobre a criança superdotada, como por exemplo, a de ela “ser muito inteligente”, ou “ser boa em tudo”, ou ainda, “tirar boas notas”. Na verdade, esses mitos como

⁸ No Brasil, muitos autores utilizam o termo “acadêmico” como sinônimo de “escolar”, por se referir de forma mais abrangente no que tange à área educacional. Sendo assim, neste trabalho também será utilizado o termo “superdotação acadêmica” ao invés de “superdotação escolar”.

Winner (1998) já apontou, culminaram para que a identificação do superdotado acadêmico fosse mais evidenciada do que a do superdotado criativo-produtivo, haja vista que temos crianças nas escolas com talentos artísticos, musicais, teatrais que não são identificadas, tampouco valorizadas ou encorajadas. Isso ocorre porque, de fato, a identificação do superdotado acadêmico é mais fácil do que a identificação do superdotado criativo-produtivo, não mais fácil pelo sentido real da palavra, com sinônimo de simples, mas pela compreensão que no decorrer dos anos foi sendo adotado para a definição de superdotado.

2.2.1.1 Superdotação escolar/acadêmica

Este é o tipo também conhecido como “superdotação da testagem” ou *da aprendizagem da lição*, por ser facilmente medido pelos testes de Q.I. ou outros testes de habilidades cognitivas. Sendo assim, esse é o tipo mais frequente utilizado para selecionar os alunos para programas especiais (REZULLI e REIS, 1997a; RENZULLI, 2014).

As características da criança superdotada escolar desse grupo são as seguintes:

Quadro 3 – Características gerais e afetivo-emocionais da criança superdotada escolar

Características gerais		Características afetivo-emocionais
Tira notas boas na escola	Apresenta grande vocabulário	O superdotado do tipo “escolar” tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo (às vezes reforçadas pelos pais) e sofrer por medo de não atingir tais metas.
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar	Demonstra perseverança nas atividades motivadoras a ele
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração	Apresenta grande necessidade de estimulação mental
Tem boa memória	É perseverante	Apresenta grande intensidade emocional
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento	Tem paixão em aprender
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores	Revela intenso perfeccionismo.
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar	

Fonte: Renzulli e Reis (1997a).

2.2.1.2 Superdotação criativo-produtiva

Esse tipo de superdotação diz respeito à “[...] atividade e envolvimento humano, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento do pensamento, soluções, materiais e produtos

originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências” (REZZULLI, 2014, p. 229).

As situações de aprendizagens promovem o uso de informação e os processos de pensamento de forma integrada na busca da solução de um problema real, proporcionando o protagonismo do aluno. Para Renzulli (2014), a superdotação criativo-produtiva, promove o agir no que se acredita e conhece, ao invés de apenas acumular e estocar o conhecimento.

As características da criança superdotada criativo-produtivas podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Características gerais e afetivo-emocionais da criança superdotada criativo-produtivas

Características gerais		Características afetivo-emocionais	
Não apresenta necessariamente Q. I. superior	Pensa por analogias	Investe uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que faz.	Apresenta preocupação moral em idades precoces
É criativo e original	Usa o humor	Necessita de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero.	Precisa do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente.
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar	Frequentemente questionam regras/autoridade	Demonstra sensibilidade/empatia
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções	Demonstra autoconsciência	Demonstra perceptividade (<i>insight</i>)
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes	Demonstra capacidade de reflexão	Apresenta senso agudo de justiça
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor de conhecimento	Apresenta imaginação vívida	
Não gosta da rotina	Encontra ordem no caos		

Fonte: Renzulli e Reis (1997a).

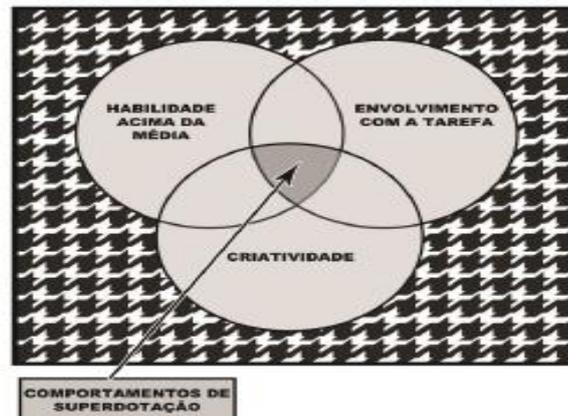
2.2.2 A Teoria dos Três Anéis de Renzulli

Na teoria de Joseph Renzulli (1977; 1982, 1986, 1992) observa-se que ele não utiliza o termo “superdotado” ou “superdotação” sozinhos, mas acrescenta o termo comportamento. Para ele, o comportamento de superdotação é a terminologia adotada para o termo “superdotado” como adjetivo e não como um substantivo. Assim, ao invés de escrever sobre “o superdotado”, ele prefere discutir o desenvolvimento de comportamentos superdotados ou a superdotação (REZZULLI, 2014, p. 221).

O autor considera que o Comportamento de Superdotação ou como se denomina no Brasil as AH/SD resulta em dois ou três grupamentos de traços – habilidade acima da média,

envolvimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2014). É importante ressaltar que nenhum traço sozinho faz com que ocorra o comportamento de superdotação. Na figura 5, pode-se observar essa definição.

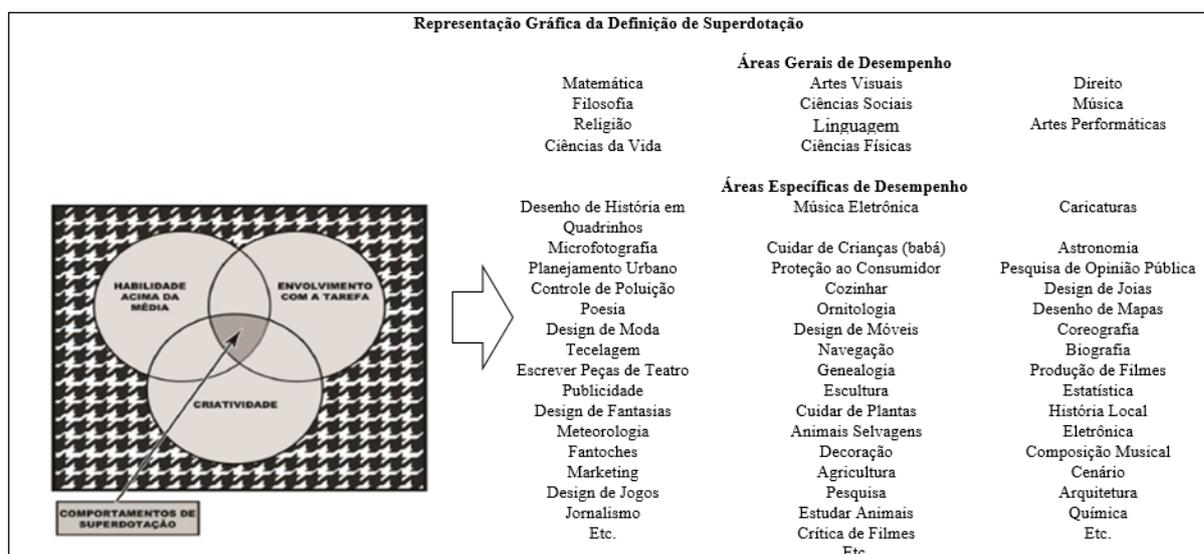
Figura 5 – O que faz a superdotação?



Fonte: Burns (2014, p. 32).

O Comportamento de Superdotação resulta da convergência dos três anéis, que pode ser observado na área escura, representada pela interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, que se relaciona com as áreas gerais e as áreas específicas do desempenho, mostrando as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva (Renzulli, 2014).

Figura 6 – Representação das áreas gerais e específicas de desempenho da superdotação



Fonte: Renzulli (2014, p. 233).

Os três anéis que Renzulli consistem na sistematização de traços que podem ser observados a partir das características de cada um de maneira dinâmica e integrada. A seguir serão feitas algumas considerações sobre cada um deles.

2.2.2.1 Habilidade acima da média

Pode ser definida de duas formas: habilidade geral e a específica. Para Renzulli (2014), a primeira diz respeito aos traços que podem ser aplicados em todos os domínios (inteligência geral) ou em domínios amplos (habilidades verbais aplicadas à linguagem). Pode-se destacar como exemplo de habilidade geral o “raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. [...] normalmente são medidas por testes de aptidão ou de inteligência e são amplamente aplicáveis a uma variedade de situações de aprendizagem” (RENZULLI, 2014, p. 236).

No que se refere à habilidade específica, ainda segundo Renzulli (2014), significa ter capacidade para adquirir conhecimento e técnica ou a habilidade para realizar uma ou mais atividades específicas em lugares restritos. A título de exemplo, têm-se, química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia, bem como é possível subdividi-las em outras áreas mais específicas, como, por exemplo, a área da fotografia, que se subdivide em retratos, fotojornalismo, astrofotografia.

Nesta perspectiva, de acordo com Renzulli (2014), a expressão “habilidade acima da média” é utilizada para descrever tanto as habilidades gerais quanto as específicas.

Acima da média deve também ser interpretado como o nível mais alto do potencial em qualquer área. Apesar de ser difícil de atribuir valores numéricos a muitas áreas de habilidades específicas, quando me refiro a “habilidade acima da média”, tenho claras em mente pessoas de desempenho representativas do grupo de 15% a 20% de indivíduos superiores em qualquer área do empreendimento humano. Uma das críticas desse trabalho tem sido que um indivíduo deve desempenhar uma atividade ou desenvolver um produto para ser “superdotado”. Essa claramente não é a intenção, [...]. Também quero enfatizar novamente que, quando me refiro a habilidades acima da média, não estou restringindo meu uso de porcentagens somente ao que pode ser medido por testes (p. 237).

É importante ressaltar a questão dos testes, como Renzulli destaca, pois eles auxiliam na identificação da superdotação. Por meio deles não é possível definir todas as características da superdotação, mas sim algumas delas. O resultado de um teste depende de muitas variáveis inclusive do tipo de teste que será aplicado. Como Sternberg (1982) apud Renzulli (2014)

aponta em seus estudos sobre inteligência, “[...] testes só funcionam para algumas pessoas em alguns momentos – não para todas as pessoas em todos os momentos” (p. 239). Assim, é imprescindível que o uso de testes não seja interpretado como um fim para a identificação do indivíduo com AH/SD, mas sim um meio.

De acordo com Renzulli (1986), o indivíduo com AH/SD demonstrará os seguintes: vocabulário muito mais avançado do que seus pares; capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida; memória destacada principalmente nos assuntos de seu interesse; muitas informações sobre os assuntos que são de seu interesse; adapta-se às situações novas ou as modifica; aprende rápido e aplica o que aprendeu em outras áreas; capacidade para generalizações destacadas; pensamento abstrato muito desenvolvido; possui raciocínio lógico bem desenvolvido, não apenas na matemática.

2.2.2.2 Comprometimento com a tarefa

Nesse segundo grupo de traços é comum observar características como perseverança, dedicação, motivação, trabalho árduo, persistência, concentração e ação aplicada à área de interesse. Para Renzulli (2014), pessoas superdotadas possuem motivação intrínseca, que é quando se sentem determinadas e competentes para exercer alguma tarefa que as levam à ação e à motivação extrínseca, que ocorre pelos fatores externos, como dinheiro ou recompensa. Os estudos desses dois tipos de motivação contribuíram para estudos posteriores das forças motrizes que levam à criatividade (COLLINS; AMABILE, 1999 apud RENZULLI, 2014, p. 242).

Renzulli (1986), aponta que além da motivação que é, sem dúvida, um indicador muito importante para a constituição do traço, pode-se destacar também outros como, por exemplo, não fazer certas coisas para se dedicar às atividades de seu interesse; tem sua própria organização; muita segurança e teimosia, algumas vezes, em suas convicções; distinção das consequências e dos efeitos das ações; dedicação de muito mais tempo às atividades que gosta do que às outras; exigência e criticidade consigo mesmo; demonstração de insatisfação em muitas situações; insistência na busca de soluções, bem como persistência na conclusão de tarefas; não necessitar de quase nenhum estímulo para terminar uma tarefa na sua área de interesse; identifica áreas de dificuldades que podem surgir em uma atividade; estabelece prioridades com facilidade; planeja as etapas de sua atividade; treina por conta própria para aprimorar suas técnicas, podendo passar horas e horas em uma mesma atividade de interesse.

2.2.2.3 Criatividade

A criatividade é, sem dúvida, um tema complexo e profundo, e há muitas divergências com relação aos termos de sua definição. Para entender sua dimensão, não basta elencarmos algumas características e dá-las por determinadas, pois seus aspectos transcendem os fatores culturais, individuais, sociais, econômicos e ambientais. Segundo Csikszentmihalyi (1988 apud ALENCAR, 2001, p. 12), “[...] estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida.”.

Todos nós somos capazes de criar, pois todos os dias somos expostos a diferentes situações que necessitam de soluções, sendo este fator parte da nossa constituição como seres humanos. Nesse sentido, a criatividade é “[...] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (FAYGA OSTROWER, 2014, p. 5).

Pelo fato de todos nós possuímos potencialidades que nos proporcionam criar, nem todos apresentamos elevado nível de criatividade, tampouco condições individuais para atingir a “criatividade maior” (SACKS, 2017, p. 104), ou seja, aquela que é vista nos superdotados ou gênios. Portanto, é a “criatividade maior” que difere as pessoas superdotadas das não superdotadas.

No que tange às características da criatividade, a partir da teoria de Renzulli (1986), considerando a criança superdotada, pode-se destacar os seguintes indicadores: é extremamente curioso/a; as ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais; gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo; é muito imaginativo/a e inventivo/a; tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes; gosta de arriscar-se e enfrentar desafios; faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, e inquietude intelectual); é inconformista e não se importa em ser diferente; sabe compreender ideias diferentes das suas; fica chateado/a quando tem que repetir um exercício/uma tarefa algo que já sabe; descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas; é questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda; não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.

Além desses indicadores, pode-se verificar o pensamento divergente em algumas situações, bem como por meio de testes específicos, como por exemplo, os “Testes de pensamento criativo de Torrance” (1966). Estes testes consistem em perguntas e adivinhações de aperfeiçoamento do produto, de usos incomuns e de suposições, que apresentam problemas

que enfatizam ideias incomuns ou engenhosas (TELFORD; SAWREY, 1977, 271). Porém, eles têm se mostrado limitados, pois “[...] poucos testes têm sido validados com o critério de realidade das realizações criativas [...]” (RENZULLI, 2014, p. 245). No entanto, estudos longitudinais têm mostrado a possibilidade de consolidar altos níveis de validade, desde que se tome os cuidados necessários, haja vista a recorrente questão da subjetividade nas avaliações atuais.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA CONTEMPORANEIDADE

“Se conseguirmos entender o autismo, entenderemos o cérebro”

(Eric Kandel, 2009)

O termo “autismo” apareceu pela primeira vez em 1911, cunhado por Eugen Bleuler, que descrevia características negativas de pacientes esquizofrênicos (SCHIMIDT, 2013; SILVA et al. 2017), porém os estudos referentes ao autismo foram evidenciados a partir de 1943, com a publicação do artigo *“Autistic Disturbances of Affective Contact”* (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), do austríaco Leo Kanner, na revista *The Nervous Child* (KLIN, 2006; GRANDIN, 2016). Esse estudo foi realizado com onze crianças que, de acordo com Kanner, apresentavam sintomas relacionados ao autismo como: necessidade de ficarem só; necessidade de manter certa uniformidade e de estar em condições que não variassem; incapacidade de se comunicarem; dificuldade de desenvolver fala comunicativa (KLIN, 2006; ROSENBERG, 2011; GRANDIN, 2016).

Em 1944, o pediatra alemão Hans Asperger, descreveu um estudo com 34 crianças que apresentavam as características descritas por Kanner, porém, essas se diferenciavam pela preservação da inteligência e pela ausência do atraso neuropsicomotor ou de linguagem. Esse quadro foi denominado por Hans Asperger de “psicopatia autística” (KLIN, 2006; ASSUMPCÃO JR; KUCZYNSKI, 2011).

A psiquiatra inglesa Lorna Wing utilizou o termo “Síndrome de Asperger” pela primeira vez em 1970, para se referir ao tipo mais brando do espectro do autismo, diferenciando os quadros descritos por Kanner. Ela preferia a expressão Síndrome de Asperger, uma vez que o considerava mais neutro se comparado às associações infelizes relacionados ao termo “psicopatia”, as quais foram evidenciadas ao longo dos anos (GRANDIN, 2016, p. 22).

As crianças descritas por Hans Asperger, embora demonstrassem habilidades intelectuais preservadas, apresentavam dificuldades quanto à comunicação não-verbal, bem como uma linguagem peculiar, prolixa e às vezes incoerente (KLIN, 2006, p. 8), o que as diferenciava das crianças com autismo clássico. A respeito disso, Grandin (2016) aponta que essa diferenciação foi importante, pois contribuiu para modificar a forma como pensamos o autismo (p. 23).

A partir desses pressupostos, pesquisadores passaram a investigar o autismo e suas implicações com intuito de entendê-lo e descrevê-lo, principalmente no que se refere às suas causas e efeitos. Por conseguinte, essas investigações impulsionaram o surgimento de diferentes teorias e estudos como, por exemplo, a teoria comportamental operante, a teoria neurofisiológica, as teorias psicanalíticas e orgânicas e os estudos epidemiológicos (ROSENBERG, 2011), para tentar explicá-lo, embora até hoje ainda “[...] não sabemos o que é o autismo” (SOLOMON, 2013, p. 264).

Destarte, devido aos avanços das pesquisas e das diferentes terminologias adotadas quanto ao espectro do autismo, necessitou-se unificar os transtornos ligados a ele, tendo em vista a “[...] similaridade da sintomatologia dos indivíduos, com diferenças na gravidade e na manifestação dos sintomas.” (SILVA, 2017, p. 52).

A fim de explicar um pouco mais sobre estas alterações, bem como a unificação dos termos, no item seguinte serão abordados os dois principais manuais referentes aos transtornos mentais para critérios de diagnósticos, intitulados *Classificação Internacional de Doenças (CID)* e *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)*, assim como a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*, uma vez que este último está em consonância com a CID, no que se refere à avaliação dos diferentes aspectos do desenvolvimento da criança com TEA.

3.1. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e Classificação Internacional de Doenças (CID)

A descrição do autismo foi publicada inicialmente em 1980 no *DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)*, pela *American Psychiatric Association*, numa categoria mais ampla denominada Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Para que o diagnóstico se efetivasse, a criança precisaria atender aos seis critérios elencados a seguir:

[...] surgimento antes dos 30 meses; ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica inversão pronominal; reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, p. ex., resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados (GRANDIN, 2016, p. 21).

Embora houvesse a definição dos critérios, estes não eram precisos. Então, a fim de expandir os critérios de diagnóstico, o DSM-III passou por uma revisão e foi acrescentada

outra categoria, denominada “Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE)”. Esta edição foi publicada como DSMIII-R, no ano de 1987, e teve a alteração do nome autismo infantil para transtorno autista, bem como os critérios que de seis, passaram para dezesseis, divididos em três categorias denominadas A, B e C. Desta vez, a criança teria de atender a no mínimo oito sintomas, sendo que “[...] dois pertenceriam à categoria A, um à categoria B e um à categoria C”. (GRANDIN, 2016, p. 22).

No ano de 1993, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a décima edição da CID-10, contemplando os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), que integra: o Autismo Infantil; Autismo Atípico; Síndrome de Rett; outro transtorno desintegrativo da infância; Transtorno de hiperatividade associado ao retardo mental e a movimentos estereotipados; Síndrome de Asperger; outros transtornos invasivos do desenvolvimento; Transtorno invasivo do desenvolvimento não especificado (OMS, 1993).

Os TID caracterizam-se por

[...] anormalidades qualitativas interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anormalidades qualitativas são um aspecto invasivo do funcionamento do indivíduo em todas as situações, embora possam variar em grau. Na maioria dos casos, o desenvolvimento é anormal desde a infância e, com apenas poucas exceções, as condições se manifestam nos primeiros 5 anos de vida. É usual, mas não invariável, haver algum grau de comprometimento cognitivo, mas os transtornos são definidos em termos de *comportamento* que é desviado em relação à idade mental (seja o indivíduo retardado ou não) [...] (OMS, 1993, p. 245-246).

Ainda de acordo com a CID-10, as crianças devem ser diagnosticadas com base nos aspectos comportamentais, independentemente de condições médicas associadas. Se, por ventura, o caso apresentar associações, é preciso codificar separadamente, como acontece em relação ao retardo mental, visto que não é um aspecto presente em todos os transtornos que constituem os TID. Logo, deve-se realizar a codificação para o diagnóstico separadamente (OMS, 1993), possibilitando melhores condições de tratamento.

Posteriormente à publicação da CID-10, em 1994, o DSM-IV incluiu em sua nova versão a Síndrome de Asperger com o nome de Transtorno de Asperger (TA), integrando o grupo dos TGD, assim como o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e TGD-SOE. As características dos TGD, consistem num comprometimento grave e persistentes da interação social e no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos, de comportamento e interesses em atividades específicas (APA, 2014, p. 107).

Passados vinte anos da publicação anterior, a *American Psychiatric Association*, lançou em 2013¹ a 5ª edição do DSM. Nesta nova versão o termo TGD foi substituído pelo termo TEA, no entanto, as características permaneceram as mesmas no que se refere aos comportamentos do indivíduo em relação ao transtorno. A partir dessa modificação, os transtornos que faziam parte dos TGD passaram a fazer parte de uma única denominação, o TEA, considerando se a criança apresenta ou não comprometimento intelectual e de linguagem (APA, 2014).

De acordo com Schwartzman (2018), essa mudança ocorreu devido à

[...] diversidade dos “autismos” que podem ser observados. Nesse espectro cabem desde os casos mais severos, que encontramos em pessoas com rebaixamento intelectual importante e não verbais, até os casos de pessoas com cognição preservada, verbais e, eventualmente com altas habilidades em certos aspectos cognitivos. Uma vez aceita essa nova nomenclatura, denominações tais como síndrome de Asperger, autismo atípico e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação deixam de ter outra utilidade (p. 7, grifo do autor).

A partir dessa nova definição, os critérios de diagnósticos foram condensados em apenas duas áreas, a comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, com ou sem a presença do comprometimento intelectual e da linguagem. Por meio destas duas áreas, verifica-se a variação de intensidade e de gravidade quanto ao comprometimento do TEA a partir dos seguintes níveis: Nível 1 (leve) exige apoio; Nível 2 (moderado), exige apoio substancial; Nível 3 (grave), exige muito apoio substancial (APA, 2014, p. 52). O programa de intervenção deverá ser proporcionado de acordo com o perfil de cada paciente (SCHWARTZMAN, 2018, p. 11).

Nessa perspectiva, após vinte e cinco anos, a nova versão da CID, a CID-11, foi lançada em junho de 2018, para que assim os Estados e Membros pudessem se preparar para a implementação, inclusive quanto à tradução, que será lançada em 2022 (OMS, 2018). Embora ainda não esteja em vigor para fim de diagnóstico, suas alterações e a nova proposta podem ser verificadas no próprio site da OMS², a título de conhecimento.

No que concerne às novas denominações quanto ao TEA, estas foram divididas em seis partes, considerando déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca, a comunicação social e por uma gama de padrões de comportamento e interesses restritivos, repetitivos e inflexíveis (OMS, 2018), assim como o desenvolvimento

¹ No Brasil o DSM-V foi publicado após tradução, em 2014.

² Disponível em: <<https://icd.who.int/>>.

intelectual com ou sem comprometimento. Desta forma, as novas divisões do TEA, contemplam as seguintes definições: Transtorno do espectro do autismo sem desordem do desenvolvimento intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do espectro do autismo com transtorno no desenvolvimento intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; Transtorno do espectro do autismo sem desordem do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do espectro do autismo com desordem do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; Transtorno do espectro autista com desordem do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional; Outro transtorno do espectro do autismo especificado; Transtorno do espectro do autismo, não especificado³ (OMS, 2018).

3.1.2 Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF

A CIF pertence à “família” de classificações internacionais, elaborada pela OMS (2011) para aplicação sobre vários aspectos da saúde como, por exemplo, diagnóstico, funcionalidade e incapacidade e razões para contato com serviços de Saúde.

Segundo Farias e Buchalla (2005), a CIF foi elaborada para substituir o enfoque “[...] negativo de deficiência e incapacidade, por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social” (p. 187). Desta forma, a CIF possibilita uma análise a partir do modelo biopsicossocial, ou seja, que considere os aspectos biológico, psicológico e social, compondo assim, a totalidade da saúde das pessoas (EVASO, 2017, p. 23).

Conforme a OMS (2011), quanto às classificações internacionais,

[...] as condições de saúde, tais como doenças, transtornos e lesões, são classificados primariamente na CID-10, que fornece um modelo etiológico. Essas duas classificações são complementares e deveriam ser usadas juntas. A CIF-CJ pode auxiliar clínicos, educadores, pesquisadores,

³ No original: “*Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language; Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with mild or no impairment of functional language; Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with impaired functional language; Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with impaired functional language; Autism spectrum disorder without disorder of intellectual development and with absence of functional language; Autism spectrum disorder with disorder of intellectual development and with absence of functional language; Other specified autism spectrum disorder; Autism spectrum disorder, unspecified.*” Traduzido pela especialista na Língua Inglesa, Denise Rosa.

administradores, responsáveis, por políticas públicas e pais a documentar características das crianças e jovens que são de importância para promover o seu crescimento, saúde e desenvolvimento (p. 13).

A CIF-CJ é derivada da CIF que foi desenhada para registrar as características da criança em seu desenvolvimento e a influência do ambiente que a circunda. Para tanto, esta versão foi elaborada para que possa ser utilizada universalmente para crianças e jovens nos setores: social, da saúde e educacional; pautando-se na análise biopsicossocial que “incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189).

Embora a CIF não seja recente, os estudos e pesquisas no âmbito da educação especial são escassos, principalmente no que concerne ao TEA. Porém, vale destacar que ela é um valioso recurso na avaliação do prognóstico ao diagnóstico, especialmente no que diz respeito à maior aproximação tanto nas possibilidades, quanto nas dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, tal como com o TEA (MICCAS; VITAL; D’ANTINO, 2014, p. 5).

O processo de constituição e publicação da CIF e, em particular, a CIF-CJ contou com o grupo de trabalho da OMS, para identificar e revisar novos códigos visando a melhor descrição das características das crianças e jovens, com relação a funções e a estruturas do corpo, atividades e participação, e os seus ambientes ao longo das etapas do desenvolvimento. Neste sentido e a partir desses pressupostos, as atividades para o desenvolvimento da CIF-CJ consistem em: (a) modificar ou expandir descrições; (b) atribuir novo conteúdo a códigos não utilizados; (c) modificar critérios de inclusão e exclusão; (d) expandir qualificadores para incluir aspectos do desenvolvimento (OMS, 2011, p.13-14).

Ainda de acordo com a OMS (2011), esta versão para crianças e jovens visa fornecer conteúdos de maneira mais completa, com relação aos seguintes aspectos: às funções e às estruturas do corpo; às atividades e participação em ambientes de particular relevância, para lactantes, pré-escolares, crianças e adolescentes, com ênfase na funcionalidade.

A CIF “[...] representa uma mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social” (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 187).

Destarte, no que diz respeito às crianças com TEA, a CIF pode contribuir de forma significativa, ao passo que elas podem ser avaliadas nos diferentes aspectos do desenvolvimento e, principalmente, quanto às suas potencialidades.

3.2 Características do Transtorno do Espectro Autista

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento entendido como um espectro em função da variedade de sintomas, das manifestações clínicas e dos níveis de desenvolvimento e funcionamento (APA, 2014). Faz parte de um grupo de desordens consideradas impactantes na vida de uma pessoa. Suas causas são multifatoriais, compreendidas como genético-familiar, social, emocional e ambiental. Este último, pode moldar a intensidade dos sintomas, tendo em vista que o TEA traz um impacto profundo na vida do indivíduo e de seus familiares.

No que se refere à avaliação, ao diagnóstico e ao tratamento, as pesquisas estão cada vez mais eficientes permitindo que o diagnóstico seja iniciado cada vez mais cedo, contribuindo para melhores condições de respostas aos tratamentos e qualidade de vida da criança e seus familiares. Julio-Costa e Antunes (2017) consideram ser de extrema importância que o tema seja investigado e divulgado, sendo este de ordem pública, tendo em vista que as crianças com TEA utilizam mais serviços da saúde do que a maior parte da população (p. 20).

Conforme Julio-Costa e Antunes (2017), mesmo que em algumas situações não exista uma síndrome completa, isto é, um diagnóstico formal de acordo com os atuais critérios diagnósticos, deve-se investigar a possível existência do autismo a partir das suspeitas iniciais. Mesmo sendo um quadro parcial, pode acarretar um significativo comprometimento funcional. É justamente por esse motivo que se optou pelo emprego do termo ‘Espectro’, situação única em toda a classificação psiquiátrica (p.17).

Com isso, tem-se que o autismo é um contínuo que vai do nível mais leve ao mais grave: “[...] em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou um Steve Jobs” (GRANDIN, 2016, p. 23).

Segundo Camargos Jr. (2013), “[...] todas as crianças afetadas pelo TEA apresentam atrasos no desenvolvimento, mesmo os que possuem inteligência superior, como atrasos na interação, no brincar e nos interesses.” (p. 16).

A respeito do brincar, de acordo com Fornagy (1998) apud Batista (2009, p. 41), “[...]o brincar depende da capacidade de formar símbolos[...], desta forma como a criança com o TEA apresenta a dificuldade de simbolizar e representar, devido ao prejuízo na Teoria da Mente⁴, logo, terá dificuldade de estabelecer as relações entre o simbólico e o real, os seus

⁴ Essa teoria será apresentada logo mais no item 3.2.1.2, deste capítulo.

sentimentos ao brincar, os desejos, as experiências do mundo real e a relação com seus pares no ato de brincar (BATISTA, p. 42 – 43).

Elas podem apresentar comprometimento e dificuldades na comunicação, na interação, no comportamento, no processamento cognitivo, bem como no que se refere às características motoras. Em contrapartida, elas podem apresentar habilidades excepcionais em algumas áreas/jogos de interesse desde muito cedo como, por exemplo, em Matemática, História, Ciências, xadrez, Meio Ambiente (MOORE, 2005, p. 53), música, arte e tecnologia.

Diante do exposto, a seguir, serão detalhadas características quanto aos aspectos cognitivos, comunicativos, sensoriais e comportamentais, assim como as habilidades excepcionais no que diz respeito ao TEA.

3.2.1 Aspectos Cognitivos

A partir das pesquisas acerca da psicologia cognitiva, passou-se a entender um pouco mais sobre os aspectos cognitivos das crianças com TEA. No que se refere ao controle do déficit cognitivo, “[...] os indivíduos com TEA apresentam pelo menos um domínio alterado [...] igualmente existe uma relação direta entre quantidade e severidade de déficits cognitivos e os sintomas sociais no transtorno [...]” (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 48). Essas relações podem ser observadas a seguir.

3.2.1.1 Inteligência e Funções Executivas

As crianças com TEA podem apresentar inteligência normal ou superior, que pode ser verificada pela aplicação de diferentes testes de Quociente Intelectual (QI). De acordo com Mecca, Orsati e Macedo (2014), a

[...] avaliação da inteligência não se resume à identificação de um déficit cognitivo geral. A partir dos resultados obtidos com determinados instrumentos, é possível obter o perfil cognitivo de um indivíduo ou um grupo, identificando também as habilidades preservadas. No caso de indivíduos com transtorno do desenvolvimento, a avaliação, e mesmo a determinação de habilidades, é um dos componentes norteadores para o planejamento das intervenções [...] (p. 103).

O tipo de teste também poderá determinar os déficits e habilidades dos indivíduos avaliados. A esse respeito, Grandin (2016), ressalta que a medida de inteligência dos indivíduos com TEA depende do tipo de teste e pode apresentar uma ampla disparidade de

resultados. Em contrapartida, a grande maioria dos indivíduos pode apresentar melhores resultados em testes visuais do que em verbais, como ela própria relata em sua autobiografia, que seus resultados foram melhores no teste de Matrizes Progressivas de Raven, do que em outros verbais (p. 130).

No que concerne ao TEA, “[...] a inteligência é um domínio cognitivo muito importante, sendo a deficiência intelectual um dos diagnósticos diferenciais mais comuns. Além disso, há uma comorbidade considerável do TEA e a deficiência intelectual” (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 49). Esse aspecto é importante, uma vez que os novos critérios de diagnósticos proporcionam melhor diferenciação, principalmente quanto ao nível de apoio que a criança com TEA necessita.

Segundo Schwartzman (2018), as funções executivas “são aquelas funções envolvidas nos processos cognitivos de planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade mental e utilização de estratégias adequadas.” (p. 38). É um amplo espectro de processos cognitivos, destacados “pelo estado de alerta, a atenção sustentada e seletiva, tempo de reação, fluência e a flexibilidade do pensamento [...]” (CYPEL, 2016, p. 393).

Observa-se que nas crianças com o TEA, esse conjunto de funções é prejudicado, aspecto que pode ser observado principalmente na escola. Conforme Moore (2005), espera-se de um aluno organização dos materiais e realização das atividades em tempo determinado. No entanto, isso não ocorre com os alunos com TEA, uma vez que eles apresentam um déficit nas habilidades de planejamento, priorização e organização (p. 48), características essenciais na rotina escolar, bem como no dia a dia.

Como pode ser observado, os déficits das funções executivas das crianças com TEA estão relacionados aos comportamentos associados à inflexibilidade, à repetição de ações e atividades, assim como os interesses restritos e repetitivos (PENNINGTON; OZONOFF, 1996 apud JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 52).

Conforme Camargos Jr. (2005), as pessoas com TEA apresentam pensamentos desagregados, obsessivos e repetitivos, pensamentos circulares e prolixos, que estão associados ao prejuízo nas funções executivas. Esse autor complementa afirmando que

[...] essas pessoas possuem um complexo “mosaico” estrutural/uma desarmonia estrutural no pensar, tais como: QI Verbal alto, pensamento predominantemente visual, conceituação por associação e contiguidade, literalidade, o pensar dissociado dos sentimentos, além de diversos distúrbios no curso do pensamento [...] (p. 50).

Dentre esses aspectos, as mudanças relacionadas à rotina e à impulsividade também são características das crianças com TEA, inclusive os problemas relacionados à memória. A título de exemplo, Moore (2005) ressalta que elas podem ser capazes de dizer todos os itens descobertos no fundo do oceano no local onde acharam o navio *Titanic* afundado, mas não são capazes de se lembrarem como o desastre afetou o mundo. Elas têm memória incrível para decorar, mas apresentam dificuldades com a memória significativa, a experiencial (p. 49).

Neste sentido, é possível observar esses aspectos diretamente ligados às demais características do aspecto cognitivo, bem como dos aspectos comportamentais e comunicativos, como será observado no decorrer do texto.

3.2.1.2 Teoria da Mente

Os precursores dessa teoria foram Simon Baron-Cohen e Uta Frith. A partir das pesquisas realizadas, constataram “[...] que as crianças com autismo, mesmo as que possuem inteligência preservada, são inábeis para atribuir estados intencionais aos outros [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 186). Ainda segundo Araújo (2011), Simon Baron-Cohen e Uta Frith, demonstraram que

[...] as crianças com autismo, mesmo as classificadas de alto funcionamento ou de bom rendimento, têm dificuldade para atribuir estados intencionais aos outros. Esses autores se preocuparam em definir o que eles consideram intencionais. Assim, intencionais são todos os estados mentais com conteúdo, e não apenas o estado particular de ter uma intenção de agir. Correspondem a estados intencionais com conteúdo: acreditar em algo, esperar algo, desejar algo... e são diferentes de outros estados intencionais que não se relacionam a algo, tais como: estar com dor, estar deprimido, estar em alerta... (p. 185).

A partir das pesquisas voltadas à temática, observou-se que as crianças com TEA, têm um comprometimento na aquisição da Teoria da Mente diferindo das crianças típicas, que desde muito novas percebem e reagem aos estados mentais dos outros, quanto aos gestos, expressões, emoções, sensações e percepção em relação ao outro. As crianças com TEA têm essa habilidade comprometida, além de terem dificuldades em julgar as intenções e os pensamentos do outro, colocar-se racional e emocionalmente no lugar do outro traduzindo suas crenças e emoções (SCHWARTZMAN, 2018, p. 33 e 49).

A Teoria da Mente abarca uma gama de tarefas que representa um déficit para as crianças com TEA no que se refere ao reconhecimento dos estados mentais em situações sociais desconfortáveis, assim como à identificação de crença falsa sobre o mundo e sobre as crenças dos outros, à inferência emocional com base em reconhecimento de faces e compreensão da relação entre ver e saber (SKORICH et al., 2016 apud JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 51), não se “importando com o outro”, pois devido aos déficits descritos não há empatia.

Segundo Schwartzman (2018), possuir empatia significa reproduzir um sentimento adequado para a reação emocional do outro, que pode ocorrer em diversas situações, tais como raiva, injustiça, socorro, culpa, entre outros. A empatia envolve dois elementos principais: a capacidade de atribuir um estado mental a si próprio e aos outros; e ter uma reação emocional adequada ao estado emocional da outra pessoa (p. 39-40).

Dessa maneira, colocar-se no lugar do outro, imaginar os estados mentais e intencionais do outro e também apresentar outras características relacionadas à Teoria da Mente são prejudicadas nas crianças com TEA.

3.2.1.3 Teoria da Coerência Central

Conforme Schwartzman (2018), a Teoria da Coerência Central aborda a habilidade que nos permite interpretar um estímulo complexo como um todo. Sempre que possível, possibilita que percebamos os estímulos complexos como o auditivo e o visual no seu todo (p. 37). As crianças com TEA apresentam um déficit na análise do todo e se detêm nas partes (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 50).

Grandin (2016) pontua que a coerência central fraca

[...] está no cerne das deficiências de comunicação social e da interação social que há muito fazem parte do diagnóstico oficial do autismo. De um modo mais informal, pode-se dizer que os autistas têm dificuldade de captar o todo, ou que percebem a floresta pelas árvores (p. 132).

Considere duas pessoas, uma típica e a outra com TEA, ambas são solicitadas a olharem para uma janela; quando se pergunta o que veem, frequentemente pessoas com o TEA respondem “um quadrado”, se referindo a um, dentre os vários quadrados que constituem a imagem da janela (SCHWARTZMAN, 2018, p. 37).

3.2.1.4 Hiperlexia

A capacidade de leitura atípica por crianças que apresentam habilidades de reconhecimento muito superiores à sua compreensão de leitura ou funcionamento verbal, foi definida como hiperlexia, ou seja, a “[...] capacidade de reconhecer palavras em um nível avançado em relação ao potencial intelectual” (COHEN, HALL & RICCIO, 1997, p. 223-224).

Segundo Lamônica et al. (2013), a hiperlexia se caracteriza pela

[...] aquisição espontânea e precoce da habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal. Pode ser resultado de conduta obsessiva associada ao excelente desenvolvimento de habilidades visoperceptivas em contexto de alteração do desenvolvimento da linguagem e não está, necessariamente, correlacionada a habilidades de inteligência (p. 392).

Embora as crianças com hiperlexia apresentem uma leitura precoce, não compreendem o que leem. Na verdade, elas têm habilidades de decodificar um texto. Por exemplo, se considerarmos o caso uma criança de 6 anos que lê em nível de 5º ano; no que se refere à leitura em voz alta, ela demonstrará uma leitura perfeita, porém ao avaliar sua compreensão, será possível constatar que ela se assemelha a uma criança no nível de 1º ano (MOORE, 2005, p. 52).

Assim, a criança demonstra ter uma habilidade intelectual superior, no entanto, ela “[...] apresenta avanços no desenvolvimento de determinadas áreas cerebrais específicas, mas com alterações em áreas de linguagem e aprendizagem [...]” (LAMÔNICA et al., 2013, p. 392), podendo vir a apresentar dificuldades de aprendizagem.

3.2.3 Aspectos Comunicativos, Sensoriais e Comportamentais

O desenvolvimento comportamental, comunicativo e o social são aspectos marcantes no TEA e estão diretamente interligados. Constituem-se a partir de algumas características principais como: comportamentos repetitivos/restritos; estereotípias, como com movimentos ou vocalizações; ecolalia; movimentos com o corpo; interesses restritos; agressividade em alguns casos; reatividade sensorial e comunicação social (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 55).

Sobre as estereotípias, Camargos Jr. (2005) as define como movimentos repetitivos, classificados como de natureza motora ou verbal. Os motores caracterizam-se por

movimentos como “bater asas”, balançar as mãos na frente do rosto ou outras mais sutis. Os verbais caracterizam-se pela fala de alguma palavra/jargão de forma repetida durante uma frase, mas sem sentido (p. 33), como a ecolalia, por exemplo.

Schwartzman (2018), aponta que a ecolalia é a repetição de palavras ou frases ouvidas, sem a intenção de se comunicar com o outro. Crianças com ecolalia imitam o que escutaram alguma vez ou de imediato; esses sons podem ser propagandas de televisão, de rádios, internet (BRITO, 2017, JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017;). A literatura aponta a existência de dois tipos de ecolalia, a imediata e a tardia.

Segundo Julio-Costa e Antunes (2017), a ecolalia imediata caracteriza-se pela repetição de palavras ou frases recém-escutadas. Assim ao perguntar a criança: “Você quer passear?”, ao invés de ela responder a pergunta ela repetirá a pergunta. Na ecolalia tardia, a repetição pode ocorrer depois de horas, dias ou meses após a fala original. Considere a seguinte situação: a criança foi a um aniversário e cantou “parabéns a você”. Muitos dias depois, ao entrar em um estabelecimento a criança começa a cantar “parabéns a você” (p. 56). Ainda de acordo com as autoras, a ecolalia tardia é mais difícil de ser identificada, pois o observador pode não lembrar que o enunciado foi emitido.

Para Sacks (2006), a ecolalia congela os sons, pára o tempo, preserva o estímulo como corpos estranhos ou ecos na mente, mantendo uma existência alienígena, como se fossem implantes. Mas trata-se apenas do som das palavras; não traz nenhuma emoção, nenhuma intenção, nenhuma espécie de tom, é puramente automático e pode ocorrer até mesmo durante o sono (p. 62).

No que concerne às habilidades comunicativas e seus respectivos déficits, pode haver variação no grau de dificuldades seja na habilidade verbal ou não verbal, seja no compartilhamento de informações com os outros (GADIA, 2016, p. 33), ou na própria interação.

Algumas crianças com TEA podem não desenvolver a fala, já outras desenvolvem, porém não a utiliza com a finalidade comunicativa. Podem repetir anúncios perfeitamente, podem cantar músicas após terem ouvido uma vez, mas não com a finalidade de comunicar com o outro (SCHWARTZMAN, 2018, p. 28).

Conforme Saulnier, Quirnbach e Klin (2011), são utilizadas avaliações específicas, a fim de verificar as diferenças no nível de funcionamento das habilidades comunicativas.

As investigações compreensivas de fala e de linguagem incluem avaliações da linguagem expressiva e receptiva, da comunicação não verbal (p. ex., respostas e uso do olhar, de gestos e de expressões faciais), da resposta à

linguagem, da pragmática (p. ex. o uso eficaz da em contextos sociais), e da prosódia (p.ex. volume, tom e inflexão da fala). No caso dos indivíduos com fala fluente, atenção especial deve ser dada para avaliação das habilidades linguísticas (como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), metalinguística (como a compreensão da linguagem não literal como inferências, expressões idiomáticas, metáforas, ironias e humor) e conversacionais (como domínio do assunto, a vez de falar) (p. 164).

Essas avaliações são importantes, uma vez que podem identificar prejuízos e comprometimentos na fala e na linguagem das crianças com TEA, assim como as típicas, que também podem apresentar algum problema.

As habilidades comunicativas integram os aspectos de socialização e ambiente quanto aos sons, a objetos e a pessoas. Os estudos nessa perspectiva introduzem a análise do desenvolvimento atípico, a interdependência entre atividade lúdica e desenvolvimento da linguagem. Essa integração possibilita a abordagem dos usos da linguagem verbal e não verbal, nos diferentes contextos em que acontecem a troca comunicativa, a temática envolvida e seus interlocutores (PERISSINOTO, 2011, p. 203).

Nesse sentido, as crianças com o TEA “[...] tendem a ter baixo status social, associado a suas dificuldades comunicativas, sociais e comportamentos estereotipados, que podem interferir em sua aceitação por parte dos outros” (BRITO, 2011, p. 66), uma vez que, apresentam déficits na comunicação e na linguagem, características imprescindíveis na interação social.

A respeito dos aspectos referentes à reatividade sensorial, as crianças com o TEA, podem apresentar hiper ou hiporreatividade à dor, a sons ou a certas frequências de som, à luz, ao toque, ao sabor ou a texturas alimentares, bem como a tipo de cheiros (MOORE, p. 37).

Grandin (2016) relata que o cérebro dela, assim como o dos autistas, interpreta os estímulos da hiper ou hiporreatividade diferentemente do cérebro típico; eles acabam vivendo “literalmente uma realidade *sensorialmente* alternativa” e isso atrapalha o relacionamento com os outros, pois demonstra comportamentos antissociais como mecanismos de defesa (p. 78-79). A respeito disso, Solomon (2013), ressalta que os indivíduos com autismo “podem ser muito sensíveis à sobrecarga sensorial de espaços cheios de gente, de contato humano, [...]. É frequente ficarem desconcertados com as coisas que agradam à maioria das outras pessoas” (p. 266).

Estas sensibilidades aos estímulos sensoriais e às pessoas podem variar quanto à intensidade de uma criança para outra, assim como quanto às formas de reações. Quanto à hipersensibilidade, as formas mais frequentes são as de barulhos contínuos dos

eletrodomésticos (secador de cabelo, aspirador de pó), toque ou cheiro. Já quanto à hipossensibilidade, observa-se no que se refere à dor ou à temperatura, o que faz com que essas crianças possam ficar de camiseta no inverno e de blusa de frio no verão (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 62).

Com relação aos interesses restritos, Klin (2006) aponta que as crianças com o TEA demonstram interesses em dinossauros ou personagens ficticiais da moda, que são onipresentes. No entanto, tanto em crianças mais jovens como em mais velhas, os interesses especiais normalmente se tornam mais bizarros e com foco mais restrito (p. 10). Esses interesses podem ser por objetos/atividades específicos e variados.

Podem se interessar por temas mais usuais, como carros e astronomia e por outros mais excêntricos, como carroças de lixo ou tampas de garrafa. A esses temas dedicam-se com intensidade e gastam tempo excessivo, o que faz com que esses interesses se tornem obsessivos (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017, p. 61).

Schwartzman (2018) aponta que o que chama a atenção quanto aos interesses restritos “[...] não é apenas a intensidade desses comportamentos, mas também a sua peculiaridade, uma vez que podem estar relacionados ao aprendizado de uma língua estrangeira, ao uso de uma língua morta, à memorização da planta de uma cidade ou um calendário perpétuo.” (p. 46). Desse modo, observa-se a complexidade desses comportamentos, que podem estar associados a diferentes contextos e situações.

De fato, as crianças com TEA, assim como as precoces, têm interesses restritos, diversos e peculiares e, a partir deles, podem desenvolver e descobrir habilidades excepcionais. Assim, a fim de explicar um pouco mais sobre esse aspecto, no tópico a seguir serão abordadas as características acerca das habilidades excepcionais dessas crianças.

3.2.4 Habilidades Excepcionais

As crianças com TEA podem demonstrar habilidades excepcionais em diferentes áreas do conhecimento e essas habilidades podem ser interpretadas como pontos fortes, conforme Grandin (2016) denomina. Para ela, as pessoas com TEA apresentam pontos fortes que estão associados diretamente com formas de pensamento que ela intitulou de: pensamento de baixo para cima; pensamento associativo; e pensamento criativo. Ainda a esse respeito, pontua que a forma como as pessoas com TEA pensam, pode ser por imagens, por palavras/fatos ou por padrões. Cada uma dessas formas configura um tipo de habilidade, como, por exemplo,

quando crianças autistas “realizam tarefas linguísticas, usam mais as áreas visual e espacial do cérebro do que os neurotípicos” (p. 134).

Springer e Deutsch (1998) destacam que embora

[...] crianças autistas tenham habilidades da linguagem enfraquecidas, algumas vezes elas apresentam considerável habilidade artística ou musical, ou capacidade extraordinária de memória para áreas específicas. Não é incomum encontrar crianças autistas que são capazes de dizer os dias da semana em que cai uma data específica, no decorrer de vários séculos. Tem sido mencionada também a capacidade de resolver problemas mentais aritméticos bem elaborados (p. 308).

O que ocorre com essas crianças de fato é um enigma, pois ao mesmo tempo em que têm habilidades excepcionais, possuem comprometimentos significativos em diferentes áreas do desenvolvimento. Solomon (2013) destaca esse paradoxo nas pessoas com autismo, pois na medida em que se passa a buscar a cura é possível perder seus talentos; esse autor acrescenta “A cura pode ser sua própria doença: quando você tira aquilo que é percebido como errado, pode ser que também tire o dom da pessoa” (p. 324).

A esse respeito, pode-se destacar o caso de Nádía, uma menina autista *savant*, que desde muito cedo demonstrou habilidades extraordinárias para o desenho, assim como o atraso na linguagem. Conforme Nádía avançava nas terapias para o tratamento da linguagem, suas habilidades artísticas foram diminuindo (SPRINGER; DEUTSCH, 1998; WINNER, 1998; SACKS, 2006).

Outro exemplo interessante quanto às habilidades, é o caso de Matthew Savage (“Matt”). Desde a tenra idade começou a andar e aos 18 meses aprendeu a ler. Aos 3 anos foi diagnosticado com TGD, especificamente o autismo. Matt, assim como outras crianças com o transtorno, demonstrou sensibilidade aos ruídos, principalmente aos musicais, no entanto, sua mãe relata que aos 15 meses tocava no piano e Matt demonstrava gostar, quando ela tocava, por exemplo, “Linus e Lucy”⁵ (ORRÚ, 2016, p. 81).

Ainda segundo a autora, após o diagnóstico de autismo e observando a sensibilidade aos sons, Matt passou a realizar a Terapia Integrativa Auditiva entre os 4 e os 6 anos de idade. Essa terapia possibilitou a Matt uma melhoria na sensibilidade aos sons. Aos 6 anos, Matt desenvolveu uma habilidade para ler partituras musicais de piano sem que ninguém o

⁵Composição popular do jazz, de Vince Guaraldi. Disponível em: <<http://www.songfacts.com/detail.php?id=21828>>.

ensinasse. Ao observarem seu talento, seus pais o incentivaram a estudar a música clássica e em pouco tempo descobriram o interesse dele pelo *jazz* (p. 82).

O fato de os pais de Matt o terem incentivado e buscado alternativas quanto ao tratamento do autismo, fez toda a diferença em sua vida, uma vez que essas crianças têm pontos fortes que necessitam serem reconhecidos, pois podem determinar melhor seu futuro (GRANDIN, 2016, p. 131). No caso de Matt, a Terapia Integrativa Auditiva possibilitou que seu ponto forte fosse descoberto. Assim, Matt passou a estudar no Conservatório de Música de *New England* em Boston, Massachusetts (ORRÚ, 2016, p. 82).

Conforme Orrú (2016, p. 82), Matt também apresentou desde pequeno a hiperlexia, no entanto, seus pais transformaram essa fascinação pelas letras e exploraram sua habilidade visual – pois ele também compunha suas canções – como eixo de interesse para o desenvolvimento de outras atividades. Assim como Matt, outras crianças com o TEA desde muito novas apresentam habilidades excepcionais, porém muitas vezes não são reconhecidas, tampouco incentivadas.

Diante do exposto e em consonância com a temática da pesquisa, no capítulo seguinte serão abordadas as questões relacionadas à Dupla Excepcionalidade da Precocidade associada ao TEA.

4 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: PRECOCIDADE ASSOCIADA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os indivíduos excepcionais são aqueles considerados pela sociedade como desviantes, sendo categorizadas como “anormais” tanto na perspectiva de uma deficiência, quanto na da superdotação ou talento. A “[...] preocupação social com os desviantes extremos (os mentalmente retardados, os intelectualmente superdotados ou criativos) é, em parte, um reflexo de nossas expectativas e valores culturais [...]” (TELFORD; SAWREY, 1977, p. 26). Nesse sentido, a Dupla Excepcionalidade é um fenômeno constituído “[...] a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais [...]” (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 60).

Conforme Baum et al. (2017), estudantes com Dupla Excepcionalidade encontram barreiras e perigos diariamente. Os contrastes entre o que eles podem e o que não podem fazer levam a dificuldades que são, muitas vezes, distintas. Esses autores destacam a complexa dinâmica da Dupla Excepcionalidade, enfatizam a necessidade de fazer o reconhecimento, compreender o impacto psicológico que o estudante com Dupla Excepcionalidade enfrenta, bem como as necessidades paradoxais de aprendizagens.

Segundo Webb et al. (2005), crianças com Dupla Excepcionalidade são aquelas que apresentam as AH/SD associadas à Síndrome de Asperger, ao Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtornos de Aprendizagem ou alguma deficiência. Além disso, estudantes com AH/SD podem ser erroneamente diagnosticadas por causa de comportamentos que são típicos de outras condições humanas, como Transtornos do Humor e Transtorno Obsessivo-Compulsivo.

As crianças superdotadas que são mal compreendidas, podem ser facilmente diagnosticadas erroneamente por aqueles que não conhecem as características típicas das crianças superdotadas (AMEND et al., 2009).

Nesta perspectiva, observa-se que a identificação das habilidades, talentos e dificuldades das pessoas com AH/SD, percorreu diversos caminhos até se consolidar e evidenciar a partir de diferentes estudos e pressupostos os distintos aspectos e características das AH/SD e da Dupla Excepcionalidade. Para apresentar aspectos desse processo histórico de caracterização da Dupla Excepcionalidade, a seguir pode-se verificar a breve trajetória acerca de seus avanços.

4.1 Breve Histórico da Dupla Excepcionalidade

Conforme Baum et al. (2017), os estudos referentes à Dupla Excepcionalidade se iniciaram no século XX a partir das pesquisas de Leta Stetter Hollingworth (1920), que, ao investigar os estudantes superdotados, identificou que alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem. Suas constatações proporcionaram outras pesquisas direcionadas a investigar a presença de talento e ao mesmo tempo uma dificuldade ou deficiência associada. Ainda de acordo com a autora, ao aplicar o teste de inteligência de Stanford-Binet em 88 crianças que não conseguiam ler, Samuel Orton (1925) observou diferenças individuais quanto aos resultados de QI. A partir dessas diferenças, ele passou a questionar-se se o escore de QI refletiria de fato a verdadeira capacidade intelectual (p. 8-9).

A partir desses estudos iniciais, foram surgindo outros, que podem ser observados na linha do tempo da Dupla Excepcionalidade elaborada por Baldwin et al. (2015).

Quadro 5 – Uma linha do tempo: A história da Dupla Excepcionalidade (2e)

Ano	Acontecimento	Significado para a 2e
Precursores do nascimento do campo: 1923-1970 O trabalho seminal estabelece as bases para o desenvolvimento da educação especial para alunos superdotados e estudantes com deficiências.		
1923	Hollingworth publicou seu livro “ <i>Special Talents and Defects: Their Significance for Education</i> ” (Talentos especiais e defeitos: seus significados para a Educação)	Difundiu-se o termo “superdotado ¹ ”. Alguns alunos superdotados demonstraram dificuldade de aprendizagem.
1944	Asperger definiu um novo transtorno de personalidade (posteriormente chamado de Síndrome de Asperger) em seu artigo “ <i>Autistic Psychopathy in Childhood</i> ” (Psicopatia Autista na Infância)	Hipotetizou-se que sua síndrome fosse mais provável de aparecer em crianças de alta inteligência e habilidades superiores, características documentadas: Conteúdo de fala pedante; Comprometimento de interações bidirecionais; Excelente pensamento abstrato lógico; Áreas isoladas de interesse; Jogo repetitivo e estereotipado; Ignorância das demandas ambientais
1947	Strauss e Lehtinen publicaram “ <i>Psychology and Education of the Brain-Injured Child</i> ” (Psicologia e Educação da Criança com Lesão Cerebral)	Os déficits de aprendizado podem ser atribuídos a danos mínimos no cérebro ocorridos antes, durante ou após o nascimento, que podem resultar em defeitos no sistema neuro-motor. Crianças diagnosticadas com lesão cerebral demonstraram problemas em áreas de percepção, perseverança, concepção ou comportamento. As dificuldades de aprendizagem não estão associadas à baixa inteligência.
1947	Terman e Oden publicaram a segunda edição do “ <i>Genetic Studies of Genius</i> ” (Estudos Genéticos da Genialidade)	A natureza dos indivíduos com inteligência superior foi medida pelo <i>Stanford-Binet Test of Intelligence</i> .

¹ “Gifted”.

		A construção do QI definiu o campo de superdotados por muito tempo.
1961-1973	<p>Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg e Tannhauser publicaram “<i>A Teaching Method for Brain-Injured and Hyperactive Children: A Demonstration-Pilot Study</i>” (Um Método de Ensino para Crianças com Lesão Cerebral e Hiperatividade: Um estudo piloto de demonstração).</p> <p>Em 1966, Gallagher publicou “<i>Children with Developmental Imbalances: A Psychoeducational Definition</i>” (Crianças com Desequilíbrios de Desenvolvimento: Uma Definição Psicoeducacional).</p> <p>Em 1973, Elkind publicou “<i>The Gifted Child with Learning Disabilities</i>” (A criança superdotada com dificuldades de aprendizagem).</p>	<p>As altas habilidades das crianças foram aprimoradas pela atenção delas a tudo no ambiente. Discutiram-se as ondulações que mostram padrões de forças e fraquezas para crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças previamente superdotadas com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Introduziu-se a ideia de crianças superdotadas com dificuldades de aprendizagem.</p>
A influência da legislação federal e o nascimento da dupla-excepcionalidade: 1970-2000		
1975	A PL ² 94-142 “ <i>Education for All Handicapped Children Act</i> ” (Educação Legal para todas as Crianças Deficientes) foi aprovada	<p>Prevê uma educação pública gratuita e apropriada (FAPE³) para todas as crianças com deficiência. Prevê Programas de Educação Individualizada (IEPs⁴).</p> <p>Introduziu o conceito de Ambiente Menos Restritivo (LRE⁵).</p> <p>Fixou o termo “dificuldade de aprendizagem⁶”</p>
1977	O Conselho para Crianças Excepcionais publicou “ <i>Providing Programs for the Gifted Handicapped</i> ” (Fornecendo Programas para Deficientes Superdotados) de Marker ⁷ .	Este primeiro livro abordou as implicações do programa para a 2e.
1978	Foi aprovada a “ <i>Gifted and Talented Education Act</i> ” (Lei da Educação Superdotada e Talentosa) H.R ⁸ . 11533.	<p>Foi criado um Instituto Nacional de Treinamento (<i>National Training Institute</i>).</p> <p>Foi criado um Escritório Federal de Superdotado e Talentoso</p> <p>Definiu o termo “superdotação⁹”</p>
1978	Meisgeier, Meisgeier e Warblo publicaram “ <i>Factors Compounding the Handicapping of Some Gifted Children</i> ” (Fatores que Compõe a Desvantagem de Algumas Crianças Superdotadas).	<p>Alunos com dificuldade de aprendizado e habilidades superiores precisavam de remediação, enriquecimento e aconselhamento especial para lidar unicamente com problemas emocionais.</p> <p>A gravidade dos problemas emocionais resultava da discrepância entre forças e fraquezas.</p>
1978	Joseph Renzulli (1978) definiu superdotação como habilidade acima da média, criatividade e compromisso com as tarefas.	O comportamento superdotado ocorre em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Alunos brilhantes com excelência acadêmica, atenção e desafios sociais muitas vezes demonstram esses comportamentos quando envolvidos em uma área de interesse ou que tenham talento.
	Essas publicações focaram em alunos superdotados com dificuldades:	Essas publicações exploraram a combinação da superdotação com a área de dificuldades,

² Public Law (Lei Pública).

³ Free, Appropriate and Public Education.

⁴ Individualized Education Programs.

⁵ Least Restrictive Environment.

⁶ “Learning disabled”.

⁷ Carol June Marker (*Department of Special Education and Rehabilitation, University of Arizona, Professor*).

⁸ House Bill (Projetos de Lei introduzidos na Câmara).

⁹ Giftedness.

1980-1995	Whitmore (1980) Whitmore and Maker (1985) Fox, Brody and Tobin (1983) Daniels (1983) Dixon (1983) Gallagher (1986) Baum (1991) Special issue of Journal of Secondary Gifted “ <i>Education focused on gifted/learning disabled students</i> ” (Educação voltada para alunos superdotados/dificuldade aprendizagem), primavera 1994, editado por Mary Ruth Coleman.	mostrando as características únicas e as necessidades individuais de ambas.
1980-1999	Foram desenvolvidos programas para alunos superdotados com dificuldade de aprendizado em Westchester County, NY; Montgomery County, MD; Prince George’s County, MD; Albuquerque, NM	Crescimento de programas em escolas públicas
1984-2000	Foram iniciados programas federais e subsídios estaduais.	Subsídio de Jacob Javits: Projeto “ <i>The Twice Exceptional Child</i> ” (A criança dupla-excepcional) Projeto “ <i>High Hopes</i> ” (Grandes Esperanças), A.C.E.S ¹⁰ . Subsídio do estado do Colorado para as escolas <i>Cherry Creek</i> e <i>Littleton Public Schools</i> .
1985-1999	Organizações foram formadas.	Foram formadas a “ <i>Association for the Education of Gifted Underachieving Students</i> ” (Associação para a Educação de Estudantes Superdotados com insucesso escolar) e a “ <i>Special populations division of the National Association for Gifted Children</i> ” (Divisão Populacional Especial da Associação Nacional para Crianças Superdotadas)
1997	Brody e Mills publicaram uma análise de questões	Uma revisão das questões forneceu um resumo das melhores práticas e desafios na identificação e planejamento
O termo dupla-excepcionalidade¹¹ é usado para descrever essa população de estudantes. O termo dupla-excepcionalidade aparece em políticas federais, estaduais e de organização nacional - 2000-2015		
2004	Foi renovada a “ <i>Individuals with Disabilities Educational Improvement Act</i> ” (Lei de Melhoria para Indivíduos com Deficiências Educacionais) - (IDEA).	Reconheceu que alunos com dificuldade de aprendizagem também podem ser superdotados. Alunos com dupla-excepcionalidade passaram a ter a possibilidade de receber subsídios. Minimizou o uso da fórmula discrepante para identificar dificuldades de aprendizagem específicas; encorajou o uso de uma equipe abrangente, com um método de revolver problemas com várias fontes de dados

¹⁰ Advisory Council for Exceptional Students (Conselho Consultivo para Alunos Excepcionais).

¹¹ “*twice exceptional*”

2000-2015	Políticas integradas foram divulgadas e os subsídios de Jacob Javits para populações de alunos carentes superdotados foram apoiados.	Vários estados publicaram guias de políticas para identificar e atender os alunos com 2e (Colorado, Idaho, Maryland, Montana, Ohio, Virginia). O Departamento de Educação de Iowa e o Centro Belin–Blank da Universidade de Iowa para Educação Superdotada dirigiram-se a alunos superdotados e talentosos que têm dificuldades de aprendizado. PROJECT2EXCEL, projeto focado em mudar a forma como olhamos, servimos e apoiamos os alunos que são superdotados e também têm várias outras excepcionalidades.
	Essas publicações focaram em alunos superdotados com deficiências: Silverman (2002); Lovecky (2004); Webb et al. (2005); Trail (2010); Weinfeld, Jeweler, Barnes-Robinson e Shevitz (2013) Artigos que aparecem nas principais revistas: “ <i>Special issue of Teaching Exceptional Children</i> ” (Edição Especial de Ensino de Crianças Excepcionais), 2005, editor Coleman, Harradine e King. “ <i>Special Issue of Gifted Child Quarterly</i> ” (Edição especial de criança superdotada trimestral), 2013, editado por Foley-Nicpon. Boletins informativos para pais e professores disponíveis eletronicamente: “ <i>Twice-Exceptional (2e) Newsletter</i> ” (Boletim Informativo de Dupla-Excepcionalidade (2e)). “ <i>Smart Kids with Learning Disabilities</i> ” (Crianças Inteligentes com Dificuldades de Aprendizagem).	A literatura de base e a compreensão no campo cresceram amplamente com várias publicações
2014	Foi formado o “ <i>National Twice-Exceptional Community of Practice</i> ” (2e CoP) (Comunidade Nacional de Prática para a Dupla-Excepcionalidade).	A colaboração de profissionais com conhecimento e interesse na dupla-excepcionalidade criou a definição.

Fonte: Baldwin et al. (2015). Tradução nossa¹².

Segundo Baldwin et al. (2015), a história da Dupla Excepcionalidade pode ser classificada a partir de três momentos: o primeiro (1923-1970) refere-se ao estabelecimento das bases para o desenvolvimento da educação especial de estudantes superdotados e estudantes com deficiências a partir de precursores do nascimento da discussão acerca da temática; o segundo (1970-2000) trata-se da influência da legislação federal americana e do nascimento da Dupla Excepcionalidade; o terceiro (2000-2015) utiliza-se o termo Dupla Excepcionalidade para descrever população de estudantes nesta condição e o termo Dupla Excepcionalidade passa a aparecer nas políticas federais, estaduais e de organizações nacionais.

¹² Traduzido pela especialista na Língua Inglesa Denise Rosa. A versão original está no Anexo C deste texto de qualificação.

É importante destacar que de 1970 a 2000, houve um aumento no número de pesquisadores investigando os superdotados que apresentavam dificuldades, assim como constata-se a influência na legislação da educação especial. Quanto ao termo “dupla excepcionalidade” (*twice exceptional*), de acordo com Coleman et al. (2005) e Prior (2013), ele foi nomeado pelo pesquisador James J. Gallagher, em 1975. Ainda nesse momento, há que se destacar que Joseph S. Renzulli (1978) definiu o conceito de superdotação proporcionando melhores possibilidades de compreensão dos estudantes com Dupla Excepcionalidade.

A partir da história da Dupla Excepcionalidade, observa-se no âmbito internacional o avanço significativo quanto às iniciativas para o reconhecimento desses indivíduos, bem como a criação de programas voltados ao desenvolvimento educacional e social, com ênfase nas habilidades e no potencial das crianças com a Dupla Excepcionalidade.

No Brasil, nota-se ainda um número reduzido de pesquisadores do campo das AH/SD que se aprofundam na temática, embora haja um aumento expressivo de crianças que apresentam a Dupla Excepcionalidade das AH/SD com o TEA (GUIMARÃES; ALENCAR, 2009). A esse respeito, no próximo item será abordado panorama das pesquisas referentes ao tema.

4.2 Pesquisas acerca da Dupla Excepcionalidade: precocidade associada ao TEA

Para ilustrar o panorama atual das pesquisas acerca da temática utilizamos como referência a pesquisa realizada por Adriano de Castro Pinho, que resultou em sua dissertação de mestrado intitulada *Dupla Excepcionalidade*: lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger – ferramenta para uso na escola (2016), que, de forma aprofundada, resultou em um valioso material para pesquisas posteriores, como esta, por exemplo.

De acordo com o autor, o levantamento bibliográfico para a elaboração da lista de observação das características da Dupla Excepcionalidade foi realizado no período de junho a outubro de 2015 com a publicação em dezembro de 2016. Para esta pesquisa, foi realizada a atualização do levantamento de Pinho (2016) ao longo do primeiro semestre de 2017. Buscou-se por dissertações, teses, artigos e livros produzidos entre os anos de 2016 e 2017, já que a pesquisa de Pinho (2016) foi realizada em 2015.

Com relação às bases de dados nacionais e internacionais utilizadas por Pinho (2016), bem como na atualização, foram as seguintes, respectivamente: Universidade de Brasília (UNB); Universidade Católica de Brasília (UCB); Universidade Federal de São Carlos

(UFSCAR); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Banco de Teses da Capes; *Revista Brasileira de Educação Especial* e *Revista Educação Especial*; Periódicos Capes; *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); *Council for Exceptional Children*; *National Association for Gifted Children*; *Educational Resources Information Center* (ERIC); *Davidson Institute*; *Public MEDLINE* (PUBMED); *Wikispaces*; *ScienceDirect*. Nessas bases de dados, foram utilizados os seguintes unitermos: dupla excepcionalidade, duplicidade de necessidades educacionais especiais, duplo diagnóstico, assim como as expressões altas habilidades e superdotação, associadas individualmente com Asperger. Quanto aos unitermos internacionais, utilizou-se: *twice exceptional*, *twice exceptionality*, *twice special educational needs*, *dual diagnoses*. Ainda, *gifted*, *giftedness*, *High skills*, *high abilities*, associadas individualmente à Asperger.

Ressalta-se que, embora tenham sido utilizadas as mesmas bases de dados, bem como os mesmos unitermos na atualização, para atender ao objetivo desta pesquisa, foi acrescida a base de dados da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e os unitermos “Precocidade” (*Precocity*) e Transtorno do Espectro do Autismo (*Autism Spectrum Disorders*). O resultado de Pinho (2016), assim como a atualização podem ser observados a seguir.

Tabela 1 - Quantitativo geral de obras localizadas sobre DE: AH/SD com SA, por tipo e base.

BASE INVESTIGADA	ARTIGO	LIVRO	DISSERTAÇÃO	TESE	OUTROS	TOTAL
UNB	-	-	-	1	-	1
UCB	-	-	1	-	-	1
UFSCAR	-	-	-	-	-	0
UFSM	-	-	1	-	-	1
Banco de Teses da Capes	-	-	-	-	-	0
Revista Brasileira de Educação Especial	-	-	-	-	-	0
Revista Educação Especial	1	-	-	-	-	1
SCIELO	-	-	-	-	-	0
Council for Exceptional Children	-	1	-	-	-	1
National Association for Gifted Children	5	-	-	-	-	5
Educational Resources Information Center	2	2	-	-	-	4

Davidson Institute	5	9	-	-	2	16
PUBMED	1	-	-	-	-	1
WIKISPACES	4	-	-	-	1	5
ScienceDirect	1	-	-	-	-	1
Periódicos Capes	21	1	-	1	-	23
Total Geral	40	13	2	2	3	60

Fonte: Pinho (2016, p. 29).

Pode-se verificar que o número de pesquisas encontradas é reduzido e o maior número de publicações é no âmbito internacional. Isso corrobora o fato de que as pesquisas no Brasil ainda são recentes e em menor número como aponta (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013).

Embora na tabela conste um total geral de 60 pesquisas encontradas, o autor destaca a questão da duplicidade de algumas obras, bem como as que não foram possíveis de acessar. Ao final totalizou-se apenas 41, como consta na tabela a seguir.

Tabela 2 - Relação quantitativa de obras sem duplicação, indisponíveis para acesso e consultadas.

TIPO DE OBRA	GERAL	EXCLUINDO-SE DUPLICAÇÃO	SEM ACESSO	CONSULTADAS
Artigo	40	31	4	27
Livro	13	10	3	7
Dissertação	2	2	-	1
Tese	2	2	-	2
Outros	3	3	-	3
Total	60	48	7	41

Fonte: Pinho (2016, p. 30).

No que diz respeito à atualização das bases de dados, foram encontradas apenas duas dissertações, sendo uma a do próprio Pinho (2016) e outra, a de Martins (2016) intitulada *Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada*, ambas defendidas e encontradas na base de dados da UNB. Embora a dissertação de Martins (2016) não seja voltada especificamente à Dupla Excepcionalidade, mas às AH/SD associada ao TEA, verifica-se que esse estudo trouxe contribuições significativas à área. Em relação à inclusão da base de dados UNESP, vale ressaltar que não foi encontrada nenhuma dissertação nem tese a respeito da Dupla Excepcionalidade tampouco quanto ao unitermo Precocidade (*Precocity*) associada ao TEA, tanto nesta base de dados quanto nas citadas anteriormente.

A partir do levantamento bibliográfico, assim como a história da Dupla Excepcionalidade, verifica-se que no cenário internacional os principais pesquisadores são *James Gallagher, Mary Ruth Coleman, James Webb, Susan Baum e Megan Foley-Nicpon, Maureen Neihart, Susan Assouline, Edward Amend, Sue Prior* entre outros. Suas pesquisas e estudos proporcionam subsídios para fomentar e difundir a temática.

Sendo os americanos precursores na identificação dessas crianças, não poderia ser diferente que o maior número de pesquisas fosse de autoria deles, inclusive em relação aos programas educacionais desenvolvidos por institutos conceituados como, por exemplo, o *National Association for Gifted Children*¹³ e o *Davidson Institute*¹⁴, voltados aos alunos com AH/SD e Dupla Excepcionalidade.

Em relação aos pesquisadores brasileiros que desenvolvem pesquisas sobre Dupla Excepcionalidade, destacam-se Eunice Alencar, Cristina Delou, Denise Fleith, Tania Guimarães, Vanessa Tentes e Rosemeire de Araújo. A partir dos estudos dessas pesquisadoras, verifica-se a urgência de explorar a temática no Brasil, principalmente no que diz respeito à identificação e à educação dessas crianças. Outra questão observada quanto às pesquisas brasileiras acerca da Dupla Excepcionalidade é que há um número maior de pesquisas bibliográficas do que empíricas.

Contudo, as pesquisas encontradas e estudadas forneceram subsídios para a realização do presente estudo, contribuindo para compreender melhor o fenômeno da Dupla Excepcionalidade.

4.3 Diferenças e Semelhanças da Precocidade associada ao TEA

O conceito da Dupla Excepcionalidade é complexo no que tange a investigação e identificação dessas crianças e, principalmente como ocorre a junção de dois fenômenos resultando em um novo fenômeno, como Baum et al. (2017), mostram no Quadro 6, ao representar o fenômeno a partir da mistura das cores azul mais amarelo igual a cor verde.

¹³ Disponível em: <<http://www.nagc.org/>>

¹⁴ Disponível em: <<https://www.davidsongifted.org/>>

Quadro 6 - A equação da Dupla Excepcionalidade

Excepcionalidade (Amarelo)	+	Excepcionalidade (Azul)	=	Verde
GT: Altas Habilidades e/ou Potencial em uma ou mais áreas.		Deficiências Específicas de Aprendizagem? (DEA)		Dupla Excepcionalidade
		Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)		
		Transtorno de Oposição Desafiador (TOD)		
		Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)		
		Transtorno do Espectro Autista (TEA)		
		Siglas e Excepcionalidades Adicionais (SEA)		
Superdotado/Talento	+		=	

Fonte: Baum et al. (2017, p. 20). Tradução nossa¹⁵

Nota-se que a cor amarela representa a superdotação/talento e a cor azul os outros transtornos, e, a cor verde, representa a Dupla Excepcionalidade como o resultado dessa mistura. Esta temática envolve uma dupla complexidade, pois ambos os fenômenos possuem especificidades que ao mesmo tempo em que se assemelham, diferenciam-se. Segundo Clark (2016), especialista no trabalho com crianças que apresentam Dupla Excepcionalidade, essas crianças são “paradoxais”, pois apresentam duas condições aparentemente contraditórias, um distúrbio do espectro do autismo e um nível verdadeiramente surpreendente de talento, que se revela em um campo único, muitas vezes incomum.

A identificação dessas crianças é difícil. Primeiro, pelo desconhecimento da existência do fenômeno, por pais e professores, segundo, pelas dificuldades de diferenciar quando a criança apresenta apenas a precocidade, ou apresenta só o TEA, ou ainda a Dupla Excepcionalidade. Desta forma, Guimarães e Alencar (2013) apontam que a

[...] dificuldade de diferenciar características de superdotação e Transtorno de Asperger, e em reconhecer e identificar a coexistência dessas duas condições, pode levar a um diagnóstico errôneo e impreciso. Torna-se necessário compreender a Dupla Excepcionalidade a partir de uma visão multidimensional levando em consideração o desenvolvimento global do indivíduo. (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013, p. 109).

¹⁵ Traduzido pela especialista na Língua Inglesa Denise Rosa. A versão original está no Anexo D, desta dissertação.

Considerar o desenvolvimento global do indivíduo se faz necessário, uma vez que a criança precisará ser compreendida nos diferentes aspectos, como sociais, emocionais e cognitivos, haja vista que as características da Dupla Excepcionalidade da precocidade com o TEA podem ser semelhantes ou diferentes como é observado a partir da literatura. Assim, há que se investigar a presença ou não de outros aspectos, a fim de verificar se a criança apresenta a Dupla Excepcionalidade.

Para compreender um pouco mais sobre essas e outras diferenças da precocidade e do TEA, é importante entender onde tudo começa, no cérebro. Tanto no cérebro das crianças precoces, quanto nas com o TEA, existem especificidades cujo destaque é importante a começar pelo funcionamento de cada um, sendo este, um enigma para muitos estudiosos.

Conforme Jensen (2011) afirma, as diferenças cerebrais podem ser divididas em quatro categorias distintas como: morfologia – relacionada ao tamanho, quantidade e forma das estruturas cerebrais; operações – eficiência neural e velocidade da conectividade interna no cérebro; propriedades – diferenças estratégicas nas quais ou como as áreas cerebrais são utilizadas; função celular eletroquímica – diferenças em atividade elétrica química. Ele ainda destaca que para memorizar melhor pode-se fazer a associação com a expressão “M-O-R-E”.

O autor pontua que a diferença mais relacionada a crianças superdotadas é a eficiência com que elas aprendem, ou seja, possuem uma capacidade diferenciada, no que se refere à atenção, ao foco, à absorção das informações e às interrelações, assim como à lembrança de fatos por mais tempo (p.188).

Winner (1998) assinala que, a partir de estudos a respeito da medição do metabolismo de glicose no cérebro das pessoas com AH/SD, foi possível constatar que essas pessoas utilizam menos glicose e dessa forma os seus corpos funcionam com mais eficiência. Além disso, a autora ressalta a relação do treino com a aprendizagem em determinadas tarefas, destacando que, com treino, os cérebros das pessoas AH/SD funcionam mais eficientemente. Para essa autora, eficiência “[...] é uma função de aprendizagem, em vez de uma propriedade inata do cérebro; já que a eficiência é aumentada após o treinamento” (p. 124).

Riechi (2018) aponta que a eficiência está relacionada com a quantidade de gasto energético. No cérebro do superdotado esse gasto é menor do que em um cérebro neurotípico, isso porque aquele possui aspectos neurofuncionais que o diferenciam dos outros como, por exemplo, qualidade de processamento inter e intraneural, velocidade de processamento interneural, metabolismo cerebral, intercomunicação hemisférica, sistema funcional, plasticidade cerebral. Todos estes aspectos se inter-relacionam, bem como o nível de funcionamento que ocorre de forma significativa, comparada aos cérebros neurotípicos.

A respeito dos aspectos cerebrais do TEA, esses podem ser verificados a partir do quadro a seguir, que descreve áreas cerebrais participantes de redes neuronais possivelmente associadas ao autismo (BECKER; RIESGO, 2016, p. 363).

Quadro 7 – Áreas cerebrais envolvidas em redes de redes neuronais possivelmente associadas com autismo

Lobo	Área	Exemplo de disfunção
Lobos frontais	Córtex pré-frontal Área frontal inferior (Broca) Área motora primária suplementar Córtex frontal orbital	Funções executivas, memória de trabalho, atenção Linguagem expressiva Habilidades motoras Comportamentos repetitivos, ritualísticos
Lobos temporais	Giro temporal superior e área de Wernicke Giro fusiforme Hipocampo	Processamento auditivo, compreensão da linguagem Reconhecimento facial Memória de curto prazo, aprendizagem verbal e espacial
Lobos parietais	Giro pós-central Lobo parietal posterior	Percepção somatossensorial Imagem corporal, percepções complexas somatossensoriais e espaciais
Lobos occipitais	Córtex visual	Percepção visual
Ínsula	Córtex insular	Dor, cheiro, gosto, percepções autonômicas
Sistema límbico	Giro cingulado, amígdalas, septo, hipotálamo	Emoção, impulso, afeto, medo, agressividade
Cerebelo	Vérmis, hemisférios	Equilíbrio marcha, coordenação motora e aprendizagem, linguagem, cognição

Fonte: Silver e Rafin (2012) apud Becker e Riesgo (2016, p. 363).

Esses aspectos só foram possíveis de serem investigados a partir de vários estudos acerca de neuroimagens, principalmente no que diz respeito aos detalhes específicos de cada área e à disfunção associada.

Grandin (2016) relata que ela mesma passou por vários estudos desse tipo e que eles foram importantes para compreender melhor o cérebro autista, assim como o seu próprio. Entretanto, a autora destaca que, embora esses avanços sejam extraordinários no que se refere à utilização da neuroimagem, eles não podem dizer tudo sobre o cérebro, mas diz muita coisa (p. 30-31). Neste sentido, faz uma analogia sobre o cérebro autista, comparando-o a um edifício formado por vários escritórios, os quais são separados por departamentos.

Os funcionários nas diferentes partes do edifício têm áreas de especialização, mas trabalham em conjunto. Alguns departamentos trabalham mais próximos uns dos outros. Alguns departamentos são mais ativos que outros, dependendo da tarefa a cumprir. Mas no final do dia eles se juntam para produzir um só produto: um pensamento, uma ação, uma resposta. [...] todos

estes departamentos e funcionários precisam se comunicar entre si. Para isso eles dispõem de computadores, telefones, tablets, smartphones etc. Quando uns querem conversar pessoalmente com os outros, usam elevadores e escadas [...]. No cérebro autista, não obstante, um elevador pode não parar no sétimo andar. Os telefones do departamento de contabilidade podem não funcionar e o sinal do celular na recepção do prédio pode ser fraco. (p. 32-33).

A analogia utilizada por Temple Grandin traduz brilhantemente o funcionamento do cérebro autista. As partes são desconexas e algum “departamento” pode fracassar não se conectando ou funcionando como deveria. O resultado disso é o comprometimento relacionado à interação social, à comunicação, à linguagem, à cognição, tal como nos comportamentos restritos e repetitivos.

A esse respeito, em uma entrevista, o professor Michael Fitzgerald (2013), psiquiatra especialista em crianças e adolescentes com TEA, descreveu que os cérebros dessas pessoas trabalham de forma diferentemente da pessoa comum, como se existisse doze computadores no cérebro operando independentemente uns dos outros. Eles não têm ligação, não estão integrados, como em uma pessoa neurotípica ou comum. Esse intenso processamento local pode funcionar de modo bem superior ao cérebro integrado.

De acordo com o estudo em realizado em Columbia University Medical Center (CUMC), desenvolvido por Tang et al. (2014), intitulado “Perda de Macroautofagia dependente de alvo mecanicista da rapamicina (mTOR), causa déficits de poda sináptica autistas”¹⁶, os pesquisadores identificaram que como as crianças e adolescentes com autismo têm um excesso de sinapses no cérebro, e esse excesso é devido a uma desaceleração em um processo normal de "poda" cerebral durante o desenvolvimento. Com a utilização da droga rampamicina que restaura a poda sináptica, pode melhorar comportamentos semelhantes aos autistas, em camundongos, mesmo quando a droga é administrada depois que os comportamentos apareceram. Esse e outros estudos que estão sendo desenvolvidos a respeito da poda sináptica neural, contribuem como novas alternativas nos tratamentos terapêuticos importantes para o autismo.¹⁷

O fato do cérebro da pessoa com TEA funcionar de forma independente pode explicar que, embora essas crianças apresentem comprometimentos significativos nas áreas do desenvolvimento, em contrapartida, são observáveis as habilidades excepcionais. Elas podem se isolar e terem dificuldades para se comunicar ou iniciar uma conversa, entretanto, possuem

¹⁶ No original: “*Loss of mTOR-Dependent Macroautophagy Causes Autistic-like Synaptic Pruning Deficits*”

¹⁷ Site:< <https://www.cuimc.columbia.edu/news/children-autism-have-extra-synapses-brain>>

talentos extraordinários em outras áreas, tais como no desenho, na música ou na matemática (SACKS, 2006).

A partir da literatura estudada, verificou-se que há confusão em diferenciar as características das crianças precoces em relação às com TEA, como, por exemplo, a leitura precoce. Essa característica está presente nos dois fenômenos, entretanto a forma de manifestação e de definição são distintas. No Quadro 8, estão apresentadas as diferenças comportamentais entre os fenômenos estudados, cujos autores contribuíram para oferecer maior visualização e desfazer essa confusão mencionada anteriormente.

Quadro 8 - Diferenças comportamentais entre Altas Habilidades e Síndrome de Asperger

Altas Habilidades ou Superdotação	Síndrome de Asperger
Isolado socialmente	Inábil socialmente
Independente dos pares de idade	Inábil com os pares de idade
Interesses altamente focados	Interesses altamente focados
Vocabulário avançado e sofisticado	Hiperlexia
Cognição complexa	Cognição simples
Compreensão avançada	Memorização

Fonte: Gallagher e Gallagher (2002) apud Delou (2007, p. 54).

A partir das diferenças apontadas, nota-se que as crianças com TEA são mais afetadas negativamente em relação ao aspecto social. Observa-se que eles demonstram inabilidade social, ao passo que as crianças com AH/SD demonstram apenas isolamento social. Nesse sentido, Camargos Jr. (2013) salienta que este comprometimento pode afetar mais a criança na escola do que em casa, uma vez que nessa situação é comum que ela brinque mais sozinha do que com seus pares.

Além dessas características do quadro, a partir da literatura estudada, observou-se que essas crianças apresentam outras características comportamentais e cognitivas em comum quanto à memória, ao QI elevado, ao vocabulário inapropriado para a idade, à coordenação motora, a interesses específicos e obsessivos, a habilidades (espaciais, visuais, artísticas, matemáticas, musicais, manuais), à hipo e hiper-reatividade, ao hiperfoco nas atividades de interesses, ao alto nível de energia, ao raciocínio lógico, a aspectos sociais prejudicados e à inteligência privilegiada. Tais características foram verificadas a partir dos estudos de Winner (1998), de Moore (2005) e de Camargos Jr. (2013).

É importante ressaltar que, embora esses aspectos sejam compartilhados, a forma e a intensidade com que eles ocorrem são distintas, pois isso se deve à particularidade de cada

fenômeno. Essas diferenças acerca das características mencionadas, assim como outras podem ser observadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Comparação entre características das Altas Habilidades e da Síndrome de Asperger

	Altas Habilidades ou Superdotação	Síndrome de Asperger
Memória	Memória e compreensão excelentes	Excelente rotina; compreensão relativamente pobre
Interesse	Altamente focado, pode comprometer as interações sociais. Se não for desafiado pode ficar entediado	Altamente focado, mas não necessariamente relevante do ponto de vista acadêmico
Vocabulário	Geralmente amplo	Geralmente amplo, mas pode ser específico para área de interesse
Organização	Interesses variados podem comprometer a organização	Déficits no processamento podem comprometer a organização
Social	Pode ter menor necessidade de muitos amigos	Isolamento social devido à falta de talento social
Flexibilidade	Perfeccionismo, justiça social e honestidade	Rotinas e regras podem interferir
Coordenação	Normal	Dificuldades motoras

Fonte: Assouline e Bramer (2003) apud Delou (2007, p. 54)

É imprescindível destacar que estas características, assim como os aspectos comportamentais associados a outros transtornos psicológicos, podem dificultar no processo de identificação da Dupla Excepcionalidade (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013). Nesse sentido, segundo Assouline et al. (2008), o

[...] aluno superdotado que também é diagnosticado com um dos Transtornos do Espectro do Autista (TEA) tem muitos comportamentos, habilidades e características de natureza paradoxal. Ou seja, existem aspectos dessas áreas que são extraordinariamente bem desenvolvidos – especialmente a acadêmica - mas, dentro da mesma área ampla, existem outros aspectos que, em relação à força acadêmica, são significativamente fracos e podem criar uma situação em que a configuração da sala de aula regular pode não ser ideal para o seu aprendizado. As acomodações podem ser usadas para garantir que a experiência de aprendizagem do aluno seja proporcional à sua capacidade (p. 6).

A esse respeito, Baum et al. (2017) ressaltam que a partir das características da superdotação e do TEA, ambas devem ser consideradas simultaneamente para obter um diagnóstico preciso, ao passo que a Dupla Excepcionalidade apresenta uma dicotomia entre as

habilidades e dificuldades da criança. Para tanto, destaca-se o Quadro 9, elaborado a partir da “Lista de bases observáveis das características da DE: AH/SD com TEA”, de Pinho (2016).

As características foram organizadas a partir dos diferentes aspectos/áreas que norteiam a identificação da Dupla Excepcionalidade, possibilitando um melhor entendimento sobre como ocorre a transição das diferenças e semelhanças que se interligam para resultar no fenômeno da Dupla Excepcionalidade.

Quadro 10 - Características de DE: AH/SD com TEA

Aspectos/Áreas	Características da DE
Educacionais	Demonstram dedicação em aprender, porém podem ser teimosos e se recusarem a se envolver com coisas que consideram rotineiras e desinteressantes, por isso, mostram-se egocêntricos, não cooperaram e não são gentis
	Podem ser resistentes aos comandos do professor, a dar e a receber <i>feedback</i>
	Apresentam pontos fortes e fracos, os quais muitas vezes não compreendem
	Nesses estudantes, os pontos fortes e fracos camuflam-se uns aos outros
	Apresentam uma base de conhecimento ampla e com profundidade, que às vezes é complexa
	Demonstram maior probabilidade de ingresso no nível superior, onde suas singularidades são vistas como excentricidade e não como desvantagens
	Possui baixo desempenho com brincadeiras e atividades lúdicas
Cognitivos	Sua atenção pode ser perturbada por desordens internas, devido a TEA
	Demonstram de forma inadequada seus sentimentos
	Possuem dificuldade em perceber as necessidades e os sentimentos do outro
	Eles se percebem diferentes, mas apresentam uma péssima compreensão do motivo
	Possuem excelente memória
	Apresentam um entendimento rígido sobre regras
	Menor compreensão de ficção, metáforas, para inferir as pistas dadas em um determinado contexto
	Os resultados de testes de inteligência indicam melhor desempenho na área verbal falada do que na escrita. É ótimo no desempenho e na resolução de problemas sociais hipotéticos. Contudo, verifica-se a mesma dificuldade para o desempenho real em sociedade do que uma pessoa somente com TEA
	Apresentam perfis de inteligência discrepantes
	Quando submetidos a testes de inteligência apresentam discrepância entre os resultados de Quociente de Inteligência (QI) verbal e o QI de performance
	Em atividades não verbais apresentam alto QI de performance
	Geralmente são pensadores visuais
	Destacam-se pelo pensamento divergente, pela inteligência fluida e pela resolução de problemas não verbais
	Alguns apresentam QI verbal maior do que QI de performance
	Geralmente possuem ponto de vista social restrito e por isso tendem a ter uma visão lógico/matemática de tudo
	A memória de curto prazo e de trabalho possui menor desempenho do que a de longo prazo, por isso a aprendizagem de conhecimentos novos pode ser prejudicada
	Baixa velocidade de processamento de informação também é observada
De maneira geral apresentam problemas nas Funções Executivas, porém não tão perceptíveis quando se dedicam a tarefas de sua área de interesse	
Podem apresentar problemas no desenvolvimento da Teoria da Mente, entretanto com acentuada probabilidade de melhoras	
Sensoriais	Demonstram alta sensibilidade nos seus sentidos
	Indiferentes às convenções sociais

Comportamentais e Sociais	Podem se isolar devido à falta de habilidade social para fazer amigos e de relacionar-se, isso porque são introvertidos
	Podem se isolar também devido à alta capacidade de se concentrar em suas áreas de interesse; são altamente focados
	Podem apresentar reações sociais incomuns e comportamentos repetitivos, limitados
	Podem interagir em ambientes com humor, porém não dominam as sutilezas para a sua compreensão, o que exige treinamento
	Apresentam dificuldade em interagir e se apegar com o outro, preferindo coisas abstratas
	Seu comportamento social parece imaturo
	Resistem a mudanças de rotina, podendo ficar agitados e agressivos
	Apresentam baixo desempenho do comportamento adaptativo, principalmente na socialização
	Podem demonstrar preocupação com ansiedade e depressão, mesmo sem ter indicativos clínicos para tanto, demonstrando certo desconhecimento de suas verdadeiras necessidades psicossociais e comportamentais
	Mantêm relações interpessoais não convencionais mesmo com seus pares
	São detalhistas, perfeccionistas
	Podem apresentar incoordenação motora
	Apresentam destacada diferença entre alta capacidade de raciocínio e péssimas habilidades motoras
	Podem apresentar acentuada dificuldade em atividades que exijam habilidades motoras finas, copiar com agilidade do quadro, realizar testes com rapidez, cronometrados
Interesses e Habilidades	Eles possuem competências e habilidades mais amplas de que os somente com TEA
	Apresentam destacada habilidade ao mesmo tempo em que experimentam dificuldades acentuadas em outras áreas, podendo não atingir os requisitos para participar de programas para pessoas com AH/SD
	Podem ter fascínio para classificar materiais, assim como os com TEA, porém, fazem uso deles os conectando com outras áreas do conhecimento
	Apresentam grande probabilidade de transformarem em profissão sua(s) habilidade(s) dedicada(s) a sua(s) área(s) de interesse
Comunicação e Linguagem	Têm discurso, muitas vezes, sem coerência e com uma fala pedante
	Falam e demonstram um vocabulário complexo desde bem cedo
	Apresentam longas e elaboradas respostas sobre questões do seu foco de interesse
	Expõem seus comentários sem se importar com as consequências
	Podem exaltar a voz e gritar em momentos de estresse ou frustração
	Têm dificuldade em estabelecer uma conversa, selecionar um tema
	Alguns casos podem apresentar atraso no desenvolvimento linguístico e, por isso, podem parecer crianças sem linguagem
	Apresentam problemas em estabelecer uma comunicação recíproca
	Podem apresentar expressiva linguagem corporal e pouquíssimo contato visual
Criatividade	Podem se destacar por sua criatividade e notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática
Gerais	Apresentam traços autistas mais leves
	Discrepância entre desenvolvimento social e cognitivo
	Podem apresentar assincronia extrema em seu desenvolvimento
	Preocupam-se com justiça e equidade

Fonte: Elaboração própria baseada em Pinho (2016).

Com base nas características descritas no quadro, verifica-se que alguns indicadores são mais evidenciados que outros, assim como podem ser camuflados. Entretanto, observa-se que as características do TEA predominam mais que as das AH/SD. Esse apontamento pode ser justificado pelo fato de o TEA ser constituído de mais comprometimentos significativos

quanto aos aspectos cognitivos, sociais e comunicativos do que no caso das crianças precoces, como já foi abordado nos capítulos anteriores.

Guimarães e Orofino (2007) ressaltam que o processo de identificação desses alunos ainda se mostra complexo, ao passo que por não possuírem um modelo de critérios pré-estabelecidos, é necessário utilizar diferentes recursos, assim como múltiplas intervenções considerando as características envolvidas na Dupla Excepcionalidade. Neste sentido, destacam que,

[...] os profissionais devem ficar atentos aos aspectos relacionados à criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção e impulsividade, não confundindo com comportamentos de irresponsabilidade ou de recusa, uma vez que muitas características de alunos com altas habilidades/superdotação podem ser erroneamente interpretadas como dificuldades de desenvolvimento. A observação sistemática e aspectos inusitados de comportamentos e respostas inadequadas, bem como o processo de reunir informações, permitem que os profissionais tomem certas decisões quanto ao encaminhamento mais adequado. É indispensável que, ao se deparar com condições tão diferenciadas em que um indivíduo altamente inteligente sofra por não atingir expectativas acadêmicas e sociais, se busque avaliação interdisciplinar contando com ajuda de profissionais, não só da área psicológica e pedagógica, mas também da área médica (p. 61).

Em consonância, Baum et al. (2017) enfatizam que reconhecer essa dupla condição é importante, uma vez que as maneiras pelas quais as habilidades e deficiências de uma criança afetam o modo como são identificadas, influencia nos serviços que serão oferecidos a elas. A esse respeito, destacam os seguintes exemplos como característicos dessa dicotomia: as crianças possuem ideias criativas e sofisticadas, mas têm dificuldade em colocá-las no papel; possuem uma compreensão de alto nível (necessidade de conteúdo sofisticado), mas com limitações de leitura; possuem envolvimento com a tarefa, mas apresentam dificuldade em atender a tarefa, quando ela carece de novidade ou de sofisticação, ou quando requerem escuta e processamento auditivo; possuem potencial de especialização, mas dificuldade em aprender as habilidades iniciais e/ou em desenvolver a automaticidade; desejam se encaixar/adaptar, mas têm pouca consciência social e senso de adequação; apresentam elevados padrões de sucesso, mas entregam tarefas desleixadas e incompletas (p. 49-50).

Diante do exposto, é imprescindível que as crianças que apresentam a Dupla Excepcionalidade da precocidade associada ao TEA sejam identificadas para que possam ser compreendidas e ofertados os serviços adequados no que tange às dificuldades e às habilidades. Destarte, a presente pesquisa visa contribuir com esses aspectos, bem como propor reflexões acerca da temática.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Delinear uma proposta metodológica de investigação da Dupla Excepcionalidade, com base nos dados de um estudo de caso de um menino com Transtorno do Espectro Autista e indicadores de Precocidade.

5.2 Objetivos Específicos:

- Identificar os indicadores da Precocidade, do TEA e da Dupla Excepcionalidade;
- Identificar as diferenças e semelhanças entre os fenômenos estudados e suas influências para a caracterização da Dupla Excepcionalidade.

6. MÉTODO

Esta pesquisa é uma proposta metodológica em que são apresentados seus procedimentos, etapas e orientações. Baseia-se em um estudo de caso descritivo, em que o pesquisador pode

[...] observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipular variáveis. Nesse tipo de pesquisa se busca descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros fenômenos, sua natureza e características. (PIMENTEL, 2011, p. 9).

Para Yin (2005)

[...] em geral, os estudos de caso representam estratégia preferida quando se *colocam* questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (p. 19, grifos do autor).

Esse tipo de estudo tem como principal característica descrever e interpretar o fenômeno estudado a partir dos dados coletados (ANDRÉ, 2008, p. 18), considerando normas, costumes culturais e suas especificidades.

6.1 Participantes

Participaram da pesquisa em questão: um menino com seis anos de idade, matriculado no 1º ano do ensino fundamental e que apresenta a hipótese de Dupla Excepcionalidade; os responsáveis (pai e mãe) pela criança; e suas respectivas professoras, da sala regular e da de recurso. Apenas o menino e a mãe participavam do PAPCS, o pai nunca compareceu.

6.2 Instrumentos

O primeiro bloco de instrumentos utilizados para esta pesquisa foi intitulado “Atividades Pedagógicas”, as quais foram escolhidas a partir dos referenciais teóricos de Renzulli (1977; 1982; 1986; 1992), Winner (1998), Terrassier (2011), Moore (2005), Camargos Jr. (2013), Gardner (1994; 1995; 1996) e Base Comum Curricular Nacional – BNCC (BRASIL, 2017). Ao todo foram aplicadas sete "Atividades Pedagógicas", denominadas: 1- Mais gosto e menos gosto; 2- livro “Eu conto”; 3- Jogo monta tudo; 4- Quebra-Cabeça; 5- Desenho e pintura; 6- Livro “Abremente”; 7- Musical.

O segundo bloco de instrumentos contou com cinco questionários, sendo um para o participante e os outros quatro, para responsáveis e as professoras da sala regular e de recurso.

Para a observação dos indicadores da Precocidade, foram utilizados os seguintes questionários: “Questionário de Automeação – Altas habilidades/Superdotação – 1º ao 4º (QAHSD-1º-4º)”;

“Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis – Educação Infantil¹ (QIAHSD-R-EI)”;

“Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor – Educação Infantil (QIAHSD-Pr-EI)”, de Pérez (2016).

Por não haver questionários que atendessem à necessidade da pesquisa quanto às observações dos indicadores do TEA, foram elaborados dois questionários intitulados “Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista – Responsáveis (QITEA - R)” e “Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista – Professor (QITEA - Pr)”, baseados nos referenciais teóricos de Moore (2005); Pérez (2016); Simon Baron-Cohen apud Grandin (2016); Thambirajah (2011) apud Julio-Costa (2017); Sandberg e Michelson (2017).

O terceiro bloco de instrumentos contou com a aplicação do teste psicológico intitulado “Escala de Maturidade Mental Colúmbia” (EMMC) de Alves e Duarte (1993).

É importante destacar que para cada instrumento foi selecionado um conjunto de características e indicadores de acordo com o referencial teórico. O critério para a escolha dos indicadores estava em consonância com o instrumento, e para alguns fenômenos consta mais indicadores do que em outros. Por exemplo, para a observação dos indicadores do TEA, foram selecionados apenas quatro indicadores, uma vez que alguns indicadores constituem o fenômeno da Dupla Excepcionalidade como, por exemplo, memória excelente, raciocínio lógico.

6. 2.1 Atividades Pedagógicas

Foi utilizado o referencial teórico para verificar os indicadores da precocidade, do TEA e Dupla Excepcionalidade.

A teoria dos três anéis de Renzulli (1977; 1982; 1986; 1992) proporcionou observar as manifestações de: habilidade acima da média; Comprometimento com a tarefa; e criatividade. Pautou-se nas teorias de Winner (1998) e Terrassier (2011) para verificar a precocidade, curiosidade, dissincronia, gosto por jogos de desafios e estratégias, autonomia, independência, perfeccionismo, aprendizado rápido, alto nível de reflexão. Ainda com relação às definições

¹ Embora o participante esteja no 1º ano do Ensino Fundamental I e não na Educação Infantil, verificou-se que o questionário indicado para a Educação Infantil contemplava os objetivos da pesquisa.

de Winner (1998), podem ser observados os indicadores de fazer as “coisas a seu modo” e “uma fúria por dominar”.

Para observar os indicadores do TEA utilizou-se como referência Moore (2005), Camargos Jr. (2013), Grandin (2016), para observar a impulsividade, pensamento e memória visual predominante, comportamentos estereotipados e repetitivos.

Para observar os indicadores em comum entre os fenômenos da precocidade e TEA, baseado nos pressupostos teóricos de Winner (1998), Moore (2005), Terrassier (2011), Camargos Jr. (2013), Grandin (2016) procurou-se notar os interesses específicos e variados, o hiperfoco nas atividades de interesse, o alto nível de energia, o raciocínio lógico, as habilidades especiais, o discurso peculiar, a hipo ou hipersensibilidade.

Para observar os indicadores da Dupla Excepcionalidade utilizou-se das análises de Pinho (2016) e a tentativa foi de observar as habilidades mais amplas, como: discurso sem coerência e fala pedante; atenção perturbada e incoordenação motora; destacada criatividade; notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática, base de conhecimento ampla e com profundidade e às vezes complexas; vocabulário complexo; memória excelente, entendimento rígido sobre regras, fascínio por classificar materiais e conectá-los com outras áreas do conhecimento, pensamento visual, detalhismo e perfeccionismo, baixo desempenho em desenvolver brincadeiras e atividades lúdicas, expressiva linguagem corporal e pouco contato visual, dissincronia extrema.

6.2.1.1 Apresentação das Atividades Pedagógicas

Atividade Pedagógica 1 – Mais gosta e menos gosta

Nessa atividade foi proporcionado um ambiente com diferentes recursos pedagógicos: livros de diferentes assuntos (Corpo Humano, Universo, Espaço, golfinhos, dinossauros, curiosidades, enciclopédias, história infantil, matemática, surgimento e funcionamento das coisas, sustentabilidade); jogos (xadrez, tangran, sudoku, cruzadinha, quadro mágico, jogo de encaixe); cubo mágico, material dourado; dicionários, de português e inglês; mapa mundi; globo terrestre; e atlas. Com todos esses materiais presentes, o participante poderia explorá-los e ao mesmo tempo destacar qual deles mais gostava e qual menos gostava, com o que seria possível verificar seu principal interesse.

Figura 7 – Disposição dos recursos pedagógicos

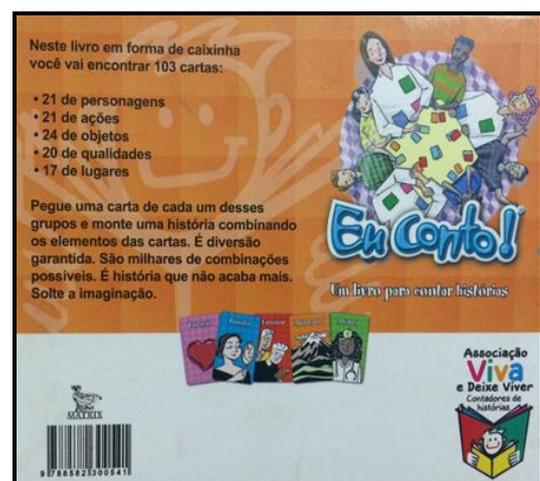
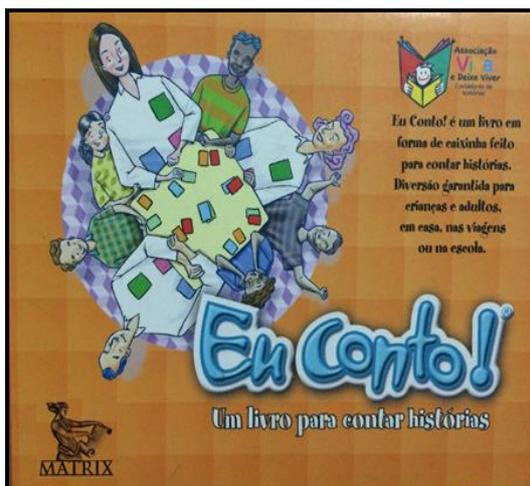


Fonte: Elaboração própria.

Atividade Pedagógica 2 – Livro “Eu conto”

“Eu conto” é um livro em formato de caixa e feito para contar histórias (CIMINO, 2013). Ele contém 103 cartas distribuídas em cinco grupos: 21 de personagens, 21 de ações, 24 de objetos, 20 de qualidades, 17 de lugares. Frente a essas diversas opções, o leitor do livro pode escolher cinco cartas que servem para elaborar uma história, combinando os elementos das cartas. O objetivo dessa atividade é fazer com que a criança conte uma história a partir das cartas escolhidas, as quais devendo ter coerência e sentido.

Figura 8 – Livro “Eu conto”



Fonte: Cimino (2013).

Atividade Pedagógica 3 – Jogo “Monta tudo 3D”

Esse jogo é composto por 50 peças de plásticos, coloridas, as quais são distribuídas entre diferentes formas geométricas, tais como retângulo, quadrado, triângulo, círculo e em formato semelhante a uma “meia lua”. A proposta do jogo é que a criança use a imaginação para realizar montagens criativas, bem como que desenvolva a coordenação motora.

Figura 9 – Jogo “Monta tudo 3D”



Fonte: Elka Plásticos Ltda.

Atividade Pedagógica 4 – Quebra-cabeça “Livro encantado”

Esse jogo é composto por 30 peças; montado, mede 26x18 centímetros. A sua recomendação é para crianças maiores de três anos de idade. O objetivo é fazer com que a criança consiga encaixar todas as peças, que juntas resultariam na imagem do “Livro encantado”, sendo possível observar atenção, foco, concentração, agilidade, raciocínio lógico e coordenação motora.

Figura 10 – Quebra-Cabeça “Livro encantado”



Fonte: Grow.

Atividade Pedagógica 5- Desenho e pintura

Nessa atividade são disponibilizados diferentes tipos de materiais pedagógicos, como por exemplo, folhas de sulfite de diferentes cores, cartolina, lápis de cor, caneta hidrocor, tinta guache e giz de cera. A criança escolhe o material e o que quer desenhar ou pintar.

O objetivo dessa atividade é verificar se a criança demonstra criatividade e se tem habilidade nessa área.

Atividade Pedagógica 6 – Livro “Abremente” – Desafios de perguntas e respostas.

Esse livro tem formato de leque e é uma coleção de perguntas e de respostas voltada para crianças dos 3 aos 11 anos de idade. Para os fins desta pesquisa foram utilizados o “Abremente 6-7 anos – 250 perguntas e respostas” (POLAK, 2016) e o “Abremente 7-8 anos – 300 perguntas e respostas” (POLAK, 2016). As temáticas do primeiro contemplam: Língua; Matemática; Vocabulário; Ciências Naturais e Sociais; Cultura Geral; O Intruso; Verdadeiro ou Falso; Quis; Quebra-Cuca; e Zoom. As temáticas do segundo contemplam: Língua; Matemática; Vocabulário; História; Geografia; Geometria/Tecnologia; Ciências Naturais; e Arte/Esporte. Para esta pesquisa, optou-se por utilizar apenas os temas Língua, Matemática, Vocabulário, O Intruso, Verdadeiro ou Falso e Quebra-Cuca.

Como a proposta do livro é utilizar apenas a via auditiva para a criança oferecer suas respostas. A partir do projeto piloto, verificou-se a necessidade de realizar uma adaptação de modo que o participante respondesse considerando tanto a via auditiva quanto à visual. Assim, para atender ao objetivo da pesquisa foi elaborado um novo jogo a partir do “Abremente”. Vale destacar que esse jogo é feito de perguntas e respostas que ficam separadas por cartas, como se pode observar nos exemplos a seguir.

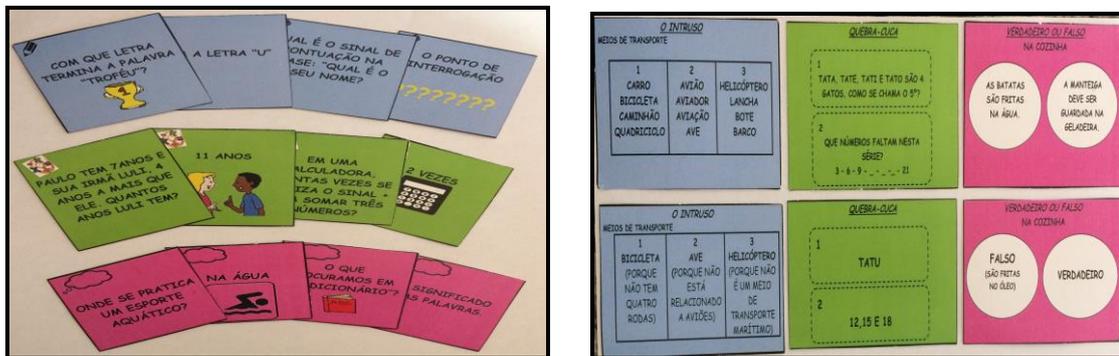
A proposta é verificar o nível de conhecimento da criança, bem como às áreas de maior domínio e interesse.

Figura 11 – Livro “Abremente 6-7 anos e 7-8 anos”



Fonte: Polak (2016).

Figura 12 – Livro “Abremente 6-7 anos e 7-8 anos” adaptado



Fonte: Polak (2016). Elaboração própria.

Atividade Pedagógica 7 – Musical

Essa atividade musical é constituída de quatro partes denominadas: 1ª Atividade: Música “A foca”; 2ª Atividade: O som dos animais: qual é o som?; 3ª Atividade: Música “Cabeça, ombro, joelho e pé”; 4ª Atividade: Minha música.

1ª atividade: Música “A foca”

De autoria do músico e compositor Alceu Valença (1980), “A foca” tem duração de 3 minutos e 16 segundos. Ela foi escolhida pelo fato de ser divertida e de descrever uma sequência de ações sendo feitas pela foca, que pode ser observada na letra:

A foca

<i>Quer ver a foca</i>	<i>Lá vai a foca</i>
<i>Ficar feliz?</i>	<i>Subindo a escada</i>
<i>É por uma bola</i>	<i>Depois descendo</i>
<i>No seu nariz.</i>	<i>Desengonçada.</i>

<i>Quer ver a foca</i>	<i>Quanto trabalha</i>
<i>Bater palminha?</i>	<i>A coitadinha</i>
<i>É dar a ela</i>	<i>Pra garantir</i>
<i>Uma sardinha.</i>	<i>Sua sardinha</i>

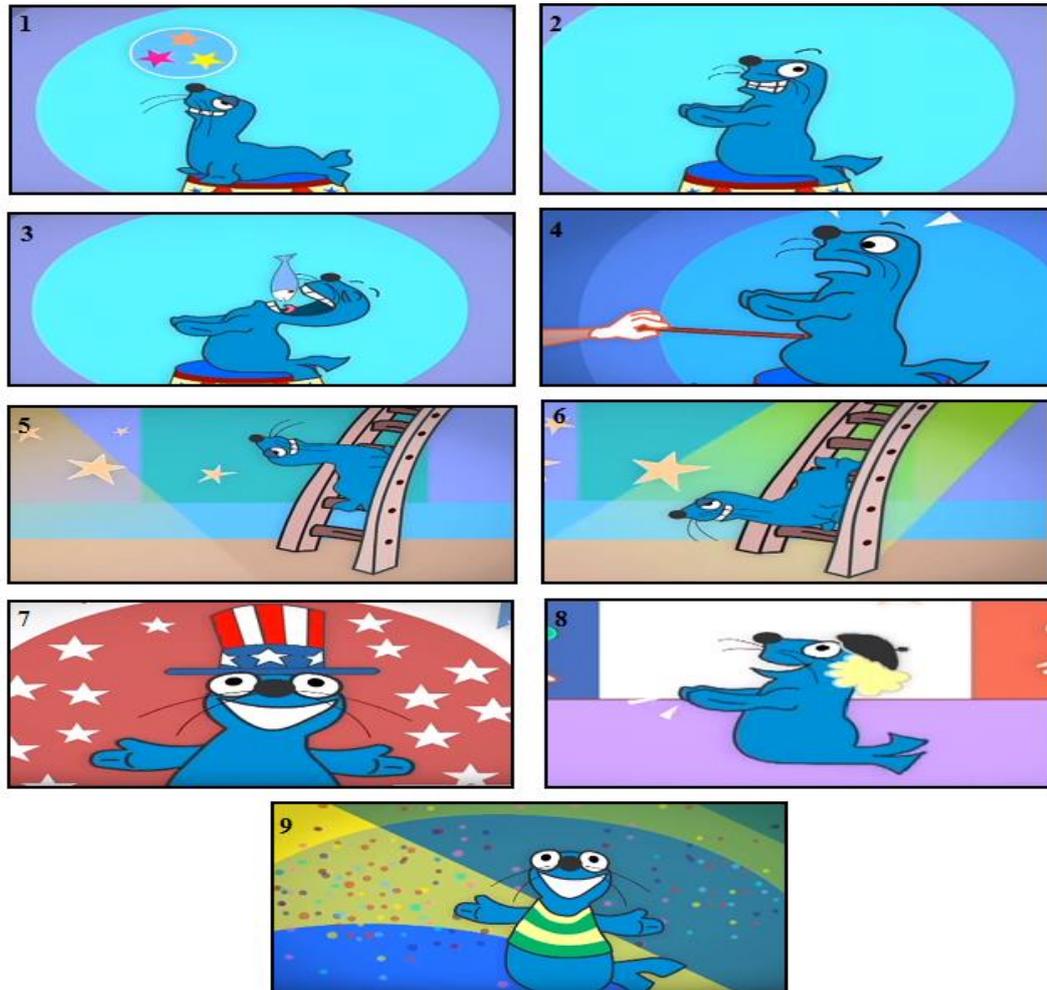
<i>Quer ver a foca</i>	<i>Lá vem a foca americana</i>
<i>Comprar uma briga?</i>	<i>rica, rica</i>
<i>É espetar ela</i>	
<i>Na barriga!</i>	<i>Lá vem a foca francesa</i>

<i>Lá vai a foca</i>	<i>La vem a foca brasileira</i>
<i>Toda arrumada</i>	
<i>Dançar no circo</i>	
<i>Pra garotada.</i>	

Fonte: Suas letras (2018). Disponível em: <http://www.suasletras.com/letra/Alceu-Valenca/A-Foca/131256>.

Inicialmente, o participante tem que ouvir a música e posteriormente montar a sequência da mesma, por meio de nove cartas com as principais ações da foca da música, nomeadas da seguinte forma: carta 1 – foca batendo palmas; carta 2 – foca com a bola no nariz; foca 3 – ganhando a sardinha; carta 4 – sendo espetada na barriga; carta 5 – foca subindo a escada; carta 6 – foca descendo a escada; carta 7 – foca americana; carta 8 – foca francesa; carta 9 – foca brasileira.

Figura 13 – Cartas da música “A foca”



Fonte: Elaboração própria.

2ª Atividade: O som dos animais: qual é o som?

Essa atividade consiste na reprodução de um vídeo com a duração de três minutos e trinta e cinco segundos, apresentando diferentes sons dos animais, como por exemplo, frango/pintinho, tigre, macaco, coruja, elefante, leão, águia, sapo, abelha, golfinho, grilo, peru.

Inicia-se com a seguinte narração de uma voz feminina: *O som dos animais. Vamos escutar os sons dos animais para adivinhar quais os animais estão atrás da cortina.* Em seguida o som do animal é emitido e, na sequência, a narradora pergunta: *Qual animal está atrás da cortina?* Na sequência, a criança deve responder o nome do animal que acha que faz o som que ela ouviu. Após sua resposta, o vídeo lhe é mostrado com o respectivo animal, veja no exemplo abaixo:

Figura 14 – Representação gráfica do vídeo “O som dos animais: qual é o som?”



Fonte: Balão azul (2014). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ia_LowjmhAE&t=107s

3ª Atividade: Música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

Essa música infantil é da cantora Xuxa, porém, para a realização desta atividade foi utilizada a versão cantada pela turma “Bob Zum”, com duração de dois minutos e dez segundos. Essa música proporciona a observação do ritmo, da atenção, da memória e da coordenação da criança, pois em cada parte, não é mencionado um membro do corpo e a criança tem que estar atenta para realizar a sequência dos movimentos, sem cantar o membro que não é mencionado. Na letra da música, o membro do corpo que não é mencionado é substituído pela expressão “hum”, como pode ser observado a seguir:

Cabeça, Ombro, Joelho e pé

*Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé
Cabeça, ombro, joelho e pé joelho e pé*

*Olhos, ouvidos, boca e nariz
Cabeça, ombro, joelho e pé*

*Hum, ombro, joelho e pé, joelho e pé
Hum, ombro, joelho e pé, joelho e pé,
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Hum, ombro, joelho e pé*

*Hum, hum, joelho e pé, joelho e pé
Hum, hum, joelho e pé, joelho e pé,
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Hum, hum, joelho e pé*

*Hum, hum, hum, pé, pé
Hum, hum, hum, pé, pé,
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Hum, hum, hum, pé*

*Hum, hum, hum e hum, hum,
Hum, hum e hum,
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Hum, hum, hum e hum,*

*Cabeça, ombro, joelho e pé joelho e pé
Cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé,
Olhos, ouvidos, boca e nariz
Cabeça, ombro, joelho e pé.*

Fonte: Bob Zum (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8X1s>.

Para a execução dessa atividade, inicialmente pergunta-se para a criança se ela conhece a música. Se a resposta for sim, pede-se que a cante, realizando os movimentos quanto aos membros do corpo. Já se a resposta for não, então a música é colocada para tocar e a partir disso, já é possível observar se a criança acompanha a letra, se tem o ritmo e se consegue realizar os movimentos ao mesmo tempo.

4ª Atividade: Minha música

A proposta dessa última atividade musical é solicitar que a criança cante uma música que goste para observar se possui afinidade com a música e se demonstra habilidade musical.

Explicadas as Atividade Pedagógica, a seguir justificaremos a escolha por utilizar os questionários como um dos instrumentos para a pesquisa.

6.2.2 Questionários

Para esta pesquisa foram utilizados questionários a fim de verificar os indicadores da Precocidade e do TEA.

6.2.2.1 QIIAHS-D-A-1º-4º, QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI.²

Para observação dos indicadores da Precocidade foram utilizados três questionários elaborados por Pérez (2016).

1 – Questionário de Automeação – 1º ao 4º (QIIAHS-D-A-1º-4º). Versão ampliada. Destinado às crianças que apresentam indicadores da Precocidade. Na parte superior deve constar a identificação da criança. Abaixo, há uma questão para que ela responda com um (X), em quais aspectos ela é especial ou boa. Os itens são os seguintes: matemática, artes, ginástica, teatro, ciências, criar histórias, dança, liderança, ler, pesquisar, esportes, criatividade, escrever, música, amizade, outra. Por fim, contém um espaço reservado para justificar ou acrescentar informações a respeito dos itens que assinalou.

2 – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis – Educação Infantil (QIIAHS-D-R-EI). Este questionário é destinado ao pai e à mãe da criança ou responsável na falta desses. A autora orienta que ao responderem os questionários, os responsáveis devem considerar as áreas de maior destaque da criança e não o

² Os questionários QIIAHS-D-A-1º-4º, QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI, podem ser observados em Anexo.

desempenho na sala de aula, visto que muitas vezes, não demonstram os indicadores AH/SD, nesse ambiente. A primeira parte refere-se à identificação e ao contexto socioeconômico da família. A partir da questão 5 até a 18, investiga-se a presença de características de AH/SD. As questões seguintes foram divididas em cinco blocos: Habilidade acima da média (19 a 30 - 12P); Criatividade (31 a 45 - 15P); Comprometimento com a tarefa (46 a 58 - 13P); Liderança (59 a 63 - 5P) e o último bloco investiga as habilidades nas áreas artísticas e/ou esportivas (64 a 69 - 6P).

3 – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor – Educação Infantil (QIIAHSD-Pr-EI).

A autora orienta que esse questionário deve ser respondido pelo(a) professor(a) da sala de aula. Na parte superior deve constar a identificação do(a) professor(a) e seu conhecimento quanto ao aluno por meio de duas perguntas. Da questão (3 a 18 - 16P), investiga-se a presença de características gerais de AH/SD. A partir da sétima pergunta, todas as questões são iguais ao questionário dos responsáveis divididas em cinco blocos, da mesma forma: Habilidade acima da média (19 a 30 - 12P); Criatividade (31 a 45 - 15P); Comprometimento com a tarefa (46 a 58 - 12P); Liderança (59 a 63 - 5P) e, o último bloco, destinado à investigar as habilidades nas áreas artísticas e/ou esportivas (64 a 65 - 2P).

6. 2. 2. 2 QITEA – R e QITEA – Pr.³

Para observação dos indicadores do TEA foram elaborados dois questionários pela pesquisadora, um direcionado aos responsáveis, e o outro direcionado aos professores, pois não foi encontrado questionário com esse perfil, a partir dos autores Moore (2005), Pérez (2016), Simon Baron-Cohen apud Grandin (2016), Thambirajah (2011) apud Julio-Costa (2017) e Sandberg e Michelson (2017).

Após a elaboração desses dois questionários, os mesmos foram enviados para a análise de três juízas. Uma das juízas é Fonoaudióloga especialista na área do TEA; uma é coordenadora de uma instituição que atende crianças com TEA; e a terceira é uma pedagoga especialista na área da Educação Especial, cujos trabalhos de mestrado e de doutorado foram pautados nos aspectos metodológicos de escalas e questionários.

Ao receber os questionários, a pesquisadora analisou os apontamentos e sugestões, fazendo alterações necessárias, a fim de melhorar cada vez mais o instrumento.

³Os questionários QITEA – R e QITEA- Pr, não constam em Apêndice, desta dissertação, tendo em vista que após as análises dos dados, identificou-se que ele necessita passar por mais uma revisão para ser publicado.

1 – Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista– Responsáveis (QITEA - R).

Esse questionário deveria ser respondido pelo pai e pela mãe, mas na falta desses poderia ser respondido por outro responsável. O recomendável era que ao responder, o responsável marcasse as opções tendo em vista a frequência dos indicadores.

A primeira parte é designada à identificação e à descrição dos aspectos socioeconômicos. A partir da questão cinco, o questionário foi dividido em quatro blocos: os dois primeiros têm títulos e subtítulos e são nomeados com letras alfabéticas, como, por exemplo, 5a, 5b, e assim sequencialmente.

Os títulos são: Habilidades Sociais da questão (5 a 8) – Em relação às amizades, brincadeiras/jogos, interação social e comunicação; Comportamentos e Estímulos Sensoriais, da questão (9 a 15) – em relação aos interesses, rigidez comportamental, rigidez cognitiva e características do processamento cognitivo, respostas aos estímulos sensoriais, características psicomotoras; comportamentos e estímulos sensoriais, saúde e alimentação e características gerais características gerais.

Quanto aos outros dois blocos, o quarto contém questões abertas compreendidas entre a 16 e a 22, e são referentes a aspectos do desenvolvimento da criança desde o nascimento até os primeiros anos de idade. O quarto bloco se destina a observações ou ao fornecimento de características importantes e que não foram contempladas no questionário, como, por exemplo, se a criança já fez exames especiais; se alguém na família (primo (a), tio (a), avô (ó) tem alguma deficiência, transtorno ou AH/SD.

2 – Questionário de Indicadores de Transtorno do Espectro Autista – Professor (QITEA- Pr).

A parte inicial desse questionário se refere à identificação do professor, à formação e ao fornecimento de informação sobre o tempo que conhece o aluno. Na sequência, duas questões abertas (2 e 3) foram elaboradas para investigar quais são os assuntos e atividades que o aluno mais gosta.

A partir da segunda parte do questionário, a estrutura e quantidade de blocos (4) são iguais aos questionários dos responsáveis, no entanto, foi necessário trocar algumas questões de bloco, para uma melhor organização devido ao fato de ser direcionado às professoras. O primeiro bloco compreende: Habilidades Sociais da questão (4 a 7) – Em relação às amizades, brincadeiras/jogos e comunicação; o segundo, Comportamentos e Estímulos Sensoriais, da questão (8 a 12) – em relação aos interesses, à rotina, à rigidez comportamental, à rigidez

cognitiva e características do processamento cognitivo e respostas aos estímulos sensoriais. No que tange ao terceiro e quarto blocos, esses são compostos respectivamente por: Habilidades Acadêmicas da questão (13 a 20) – em relação à Linguística, à Matemática, às Artes, às Ciências, à História e à Geografia, sobre idiomas, características psicomotoras, em relação à tecnologia e sobre características gerais; e o último contém um espaço designado para observações ou características que o professor (a) julga importantes e que não foram contempladas no questionário.

6.2.3 Teste Psicológico

Com a finalidade de investigar os aspectos de QI do participante, foi utilizada a “Escala de Maturidade Mental Colúmbia” (EMMC) de Alves e Duarte (1993) que avalia a capacidade intelectual de crianças de três anos e seis meses a nove anos e onze meses.

6.3 Procedimentos da coleta de dados

Inicialmente, para o desenvolvimento da pesquisa foi solicitada a autorização ao coordenador do PAPCS e ao Comitê de Ética, ambos da de FFC-UNESP-Marília. Com a autorização de ambos teve início a realização da pesquisa.

Anteriormente à coleta de dados, foi realizado um projeto piloto referente às Atividade Pedagógica no próprio PAPCS, com dois meninos da mesma faixa etária. A partir dessa etapa, foi possível aperfeiçoar e verificar se as atividades precisariam de adaptações, bem como foi possível observar a qualidade da gravação e da captação do áudio, a forma de aplicação dos instrumentos e o tempo de duração das atividades.

Os encontros no PAPCS eram realizados todas as sextas-feiras no período da manhã e da tarde. O participante o frequentava no período da manhã e, portanto, a coleta ocorreu nesse período. A coleta foi realizada individualmente em uma sala separada e organizada de acordo com cada Atividade Pedagógica. Na maioria dos encontros, utilizou-se uma mesa em formato de meia lua e cadeiras pequenas, pois esses mobiliários são adequados às crianças da faixa etária do participante, pelo motivo de proporcionarem melhor comodidade. Para o registro foi utilizado um tripé para apoiar a câmera digital e, em alguns momentos, foi utilizado o celular para obter melhor ângulo do registro, durante a aplicação.

Os questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI referentes às observações dos indicadores da Precocidade, os questionários QITEA – R e QITEA – Pr referentes aos indicadores do TEA e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram organizados e separados em quatro envelopes e entregues pela pesquisadora, pessoalmente, à supervisora de ensino da rede municipal da cidade de Lins. A supervisora então entregou os envelopes às professoras da sala regular e da de recurso. A professora da sala regular entregou os documentos necessários aos pais.

Além do TCLE que foram enviados nos envelopes das professoras, a supervisora de ensino da cidade de Lins solicitou que informações complementares a respeito da pesquisa fossem enviadas por e-mail, bem como um ofício solicitando a autorização da participação das professoras na pesquisa e uma cópia do parecer de aprovação do Comitê de Ética.

Vale destacar que o teste psicológico “Escala de Maturidade Mental Colúmbia” foi aplicado e avaliado pelo psicólogo do próprio PAPCS.

6.4 Coleta de dados

A seguir serão descritas as etapas da coleta de dados das Atividades Pedagógicas, dos Questionários e do Teste Psicológico.

6.4.1 Atividades Pedagógicas

A pesquisadora aplicou sozinha as Atividades Pedagógicas e as registrou em vídeos, uma vez que era inviável registrá-las por escrito. Foi também a pesquisadora que elaborou dois quadros contendo os indicadores da Precocidade, do TEA, os indicadores em comum entre a Precocidade e o TEA e da Dupla Excepcionalidade para servirem de roteiro para a observação da presença ou não de indicadores e, posteriormente para a análise das Atividades Pedagógicas.

No Quadro 11 há a descrição dos indicadores específicos da Precocidade, do TEA, e os indicadores comuns aos dois. No Quadro 12, há os indicadores da Dupla Excepcionalidade da precocidade associada ao TEA.

Nos dois quadros, cada atividade será denominada pela sigla “AP” seguida dos numerais de 1 ao 7, que representam cada atividade, conforme pode ser observado abaixo:

- Atividade Pedagógica 1 – Mais gosto e menos gosto;
- Atividade Pedagógica 2 – Livro “Eu conto”;
- Atividade Pedagógica 3 – Jogo “Monta tudo 3D”;

- Atividade Pedagógica 4 – Quebra cabeça “Livro encantado”;
- Atividade Pedagógica 5 – Desenho e Pintura;
- Atividade Pedagógica 6 – Livro “Abremente”;
- Atividade Pedagógica 7 – Musical.

Para indicar quando houve ou não a demonstração do indicador pelo participante, foi utilizada uma escala com valores de 0 a 3, como se observa a seguir: (0) – “não consta” o indicador na Atividade Pedagógica; (1) – “não demonstrou”; (2) – “demonstrou o esperado”; (3) – “demonstrou muito”.

Quadro 11 – Descrição dos indicadores da Precocidade, TEA e indicadores em comum entre Precocidade e TEA

Indicadores da Precocidade	Atividades Pedagógicas						
	AP1	AP 2	AP 3	AP 4	AP 5	AP 6	AP 7
Fazer as coisas a seu modo							
Fúria por dominar							
Curiosidade							
Habilidade acima da média em leitura							
Habilidade cima da média em matemática							
Habilidade acima da média em arte							
Habilidade acima da média em idiomas							
Habilidade acima da média em outra área do conhecimento							
Comprometimento com a tarefa							
Criatividade							
Autonomia							
Perfeccionismo							
Dissincronia							
Aprendizado rápido							
Alto nível e reflexão							
Liderança							
Indicadores do TEA							
Pensamento e memória visual predominante							
Impulsividade							
Comportamentos estereotipados e repetitivos							
Pouco contato visual							
Indicadores em comum: Precocidade e TEA							
Interesses específicos e variados							
Hiperfoco nas atividades de interesse							
Alto nível de energia							
Raciocínio lógico							
Discurso peculiar							
Hipo ou hipersensibilidade							
Vocabulário Complexo							
Habilidades excepcionais							
Memória excelente							

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 12 - Descrição dos indicadores da Dupla Excepcionalidade

Indicadores da Dupla Excepcionalidade	Atividades Pedagógicas						
	AP1	AP 2	AP 3	AP 4	AP 5	AP 6	AP 7
Habilidades amplas							
Discurso sem coerência							
Fala pedante							
Atenção perturbada							
Incoordenação motora							
Destacada criatividade							
Notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática							
Base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas							
Vocabulário complexo							
Memória excelente							
Entendimento rígido sobre regras							
Fascínio por classificar materiais e os conectá-los com outras áreas do conhecimento							
É um pensador visual							
É detalhista e perfeccionista							
Baixo desempenho em desenvolver brincadeiras e atividades lúdicas							
Expressiva linguagem corporal e pouco contato visual							
Dissincronia extrema							
Diferença entre alta capacidade de raciocínio e péssimas habilidades motoras							

Fonte: Elaboração própria, baseada em Pinho (2016).

Para a aplicação das Atividades Pedagógicas foram necessários sete encontros com duração em média de 20 a 30 minutos. Em todos os encontros, inicialmente, o participante era recepcionado pela pesquisadora em uma sala na Unesp, onde ocorria o PAPCS. Em seguida, era solicitado que ele a acompanhasse para uma sala diferente, que havia sido organizada especificamente para a coleta das Atividades Pedagógicas.

Logo ao entrarem na sala, a pesquisadora conversava com o participante e explicava o que iriam fazer e, conforme a Atividade Pedagógica fosse ocorrendo, ela fazia os direcionamentos necessários.

6.4.2 Questionários

Após a entrega dos questionários aos participantes, cada um teve 15 dias para respondê-los, todavia eles utilizaram menos tempo.

A supervisora de ensino comunicou a pesquisadora via celular que já estava com os envelopes para devolução. Como a pesquisadora, os participantes e a supervisora moram em

idades diferentes, a supervisora de ensino sugeriu que outra professora que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de Lins e que estudara à noite na Unesp de Marília, entregasse os envelopes à pesquisadora. Desta forma, a pesquisadora entrou em contato com esta professora e ambas combinaram um dia para a retirada dos documentos na Unesp.

De posse dos envelopes com os questionários respondidos, a pesquisadora iniciou a análise dos dados.

6.4.3 Teste Psicológico

O teste foi aplicado por um psicólogo do PAPCS em um ambiente com variáveis e estímulos controlados, em que estavam presentes somente o aplicador e o participante, seguindo o manual de aplicação e os comandos verbais sugeridos. A duração do teste foi de 15 minutos.

6.5 Análise dos dados

A seguir serão apresentados como foram analisados os dados das Atividades Pedagógicas, dos questionários referentes às observações dos indicadores da Precocidade, QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI e dos questionários referentes aos indicadores do TEA, QITEA – R e QITEA- Pr.

6.5.1 Atividades Pedagógicas

Com a finalização da coleta das Atividades Pedagógicas, os vídeos foram assistidos e transcritos. A transcrição foi organizada em quadros separados para facilitar a compreensão da sequência e a interpretação dos dados.

Após a realização das transcrições, a pesquisadora utilizou os Quadros 11 e 12, para registrar para os indicadores demonstrados ou não pelo participante a partir da escala criada.

A fim de proporcionar maior confiabilidade aos resultados obtidos, a pesquisadora contou com a contribuição de três juízas da área da Educação Especial, com foco nas AH/SD e TEA para analisar os vídeos. As juízas receberam por e-mail as devidas informações a respeito da pesquisa e as orientações com relação à utilização dos quadros para a análise das Atividades Pedagógicas. O prazo para que as juízas realizassem as análises foi de 30 dias. Nesse intervalo, a pesquisadora realizou a sua análise das Atividades Pedagógicas e a arquivou.

Após a devolutiva das juízas, a pesquisadora verificou e organizou o material para a análise dos dados. A pesquisadora identificou que uma juíza sinalizou em suas observações, que os indicadores “vocabulário complexo” e “memória excelente” se repetiram, assim como os indicadores “destacada criatividade” e “assincronia extrema” eram muito semelhantes a outros dois indicadores do Quadro 12, tendo sugerido sua retirada. A partir dessa identificação, foi realizada uma revisão dos quadros e, em concordância com a juíza, a pesquisadora retirou os quatro indicadores do Quadro 12, ficando apenas com 14 indicadores.

Posteriormente a essa devolutiva, a pesquisadora optou por unir os indicadores referentes à Precocidade e TEA em comum, com os da Dupla Excepcionalidade, reelaborando o Quadro 13. Vale destacar que a elaboração dos quadros não foi organizada desta forma, porque a pesquisadora queria evidenciar os indicadores em comum que foram encontrados a partir dos autores estudados, mas não que estes autores utilizassem o termo Dupla Excepcionalidade para explicá-los e, sim, por ser um resultado da compilação dos indicadores durante o estudo do referencial teórico de forma separada. Outro fator que fez com que a pesquisadora fizesse esse percurso se deu em razão de um dos objetivos específicos mostrar as semelhanças e as diferenças entre os indicadores da Precocidade e do TEA.

O Quadro 13 com a reelaboração dos indicadores poderá ser observado a seguir.

Quadro 13- Reelaboração da descrição dos indicadores da Precocidade, TEA e da Dupla Excepcionalidade

Indicadores de Precocidade	Atividades Pedagógicas						
	AP1	AP 2	AP 3	AP 4	AP 5	AP 6	AP 7
1. Fazer as coisas a seu modo							
2. Fúria por dominar							
3. Curiosidade							
4. Habilidade acima da média em leitura							
5. Habilidade acima da média em matemática							
6. Habilidade acima da média em arte							
7. Habilidade acima da média em idiomas							
8. Habilidade acima da média em outra área do conhecimento							
9. Comprometimento com a tarefa							
10. Criatividade							
11. Autonomia							
12. Perfeccionismo							
13. Dissincronia							
14. Aprendizado rápido							
15. Alto nível e reflexão							
16. Liderança							
Indicadores do TEA							
17. Pensamento e memória visual predominante							
18. Impulsividade							

19. Comportamentos estereotipados e repetitivos								
20. Pouco contato visual								
Indicadores da Dupla Excepcionalidade								
21. Interesses específicos e variados								
22. Hiperfoco nas atividades de interesse								
23. Alto nível de energia								
24. Raciocínio lógico								
25. Discurso peculiar								
26. Hipo ou hipersensibilidade								
27. Vocabulário Complexo								
28. Habilidades excepcionais								
28. Memória excelente								
30. Habilidades amplas								
31. Discurso sem coerência								
32. Fala pedante								
33. Atenção perturbada								
34. Incoordenação motora								
36. Base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas								
37. Entendimento rígido sobre regras								
38. Fascínio por classificar materiais e os conectá-los com outras áreas do conhecimento								
39. É um pensador visual								
40. É detalhista e perfeccionista								
41. Baixo desempenho em desenvolver brincadeiras e atividades lúdicas								
42. Expressiva linguagem corporal e pouco contato visual								
43. Diferença entre alta capacidade de raciocínio e péssimas habilidades motoras								

Fonte: Elaboração própria.

Após esta etapa, a pesquisadora criou uma tabela no *Word*, contendo os indicadores do Quadro 13 e as quatro análises, a da pesquisadora e as das três juízas. Conforme a pesquisadora organizava e analisava os dados, identificou que havia diferentes possibilidades de análises, devido ao conjunto do material coletado. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas pelo menos cinco possibilidades de análises das respostas referentes às Atividades Pedagógicas.

É importante destacar que a pesquisadora apresentará as cinco possibilidades de análise, no entanto, a “Possibilidade de Análise 5” é a que será discutida de forma detalhada. Ainda a esse respeito, ressalta-se que não se esgotam as formas de análise, uma vez que dependerá do contexto em que o professor ou pesquisador irá utilizar esta proposta e o percurso metodológico que for escolhido.

Possibilidade de Análise 1 – Análise por indicador a partir de gráficos.

Para esta possibilidade de análise, inicialmente foram organizadas tabelas no *Excel*, contendo sete colunas referentes às sete Atividades Pedagógicas e quatro linhas para as respostas das análises da pesquisadora e das três juízas. Em seguida, a pesquisadora selecionou a tabela e inseriu o gráfico. Isso pode ser feito para cada indicador, assim, a forma de interpretação dos dados ocorre a partir dos gráficos.

Possibilidade de Análise 2 – Análise dos indicadores por fenômeno para cada atividade Pedagógica, a partir dos gráficos.

Nesta outra possibilidade foram elaboradas três tabelas no *Excel*, uma para cada fenômeno – a Precocidade, o TEA e a Dupla Excepcionalidade – por Atividade Pedagógica. Cada tabela contém as respostas da análise da pesquisadora e as das análises das três juízas. Organizadas as tabelas, a pesquisadora selecionou cada uma de forma individual e inseriu o gráfico. Assim, o primeiro gráfico contém os resultados dos indicadores da Precocidade, o segundo contém os indicadores do TEA e o terceiro contém os indicadores da Dupla Excepcionalidade.

Possibilidade de Análise 3 – Índice de concordância, por fenômeno, entre a análise da pesquisadora e a das três juízas, de forma individual, considerando o valor “3” por Atividade Pedagógica.

A pesquisadora elaborou uma tabela no *Word* com oito colunas. Na primeira coluna há a análise da pesquisadora versus a análise das juízas 1, 2 e 3, separadamente. As sete colunas seguintes contêm as Atividades Pedagógicas

Utilizando a tabela com as respostas das análises, a pesquisadora contabilizou por Atividade Pedagógica os indicadores em que houve o índice concordância considerando valor “3” entre a pesquisadora e cada juíza. É importante ressaltar que para cada fenômeno havia um número de indicadores, por exemplo, para o fenômeno da Precocidade (16), do TEA (4) e dos indicadores da Dupla Excepcionalidade (23). Dessa forma, o cálculo realizado foi o seguinte:

Quadro 14 – Fórmula utilizada para calcular o índice de concordância das respostas entre a pesquisadora e cada juíza

$$100 \times \text{n}^\circ \text{ de indicadores que houve a concordância do valor 3: pelo n}^\circ \text{ total dos itens de cada fenômeno} = x \%$$

Fonte: Iezzi et al. (1997).

Possibilidade de Análise 4 – Índice de concordância entre as análises da pesquisadora e a das juízas, considerando o valor “3”, de maior e de menor resultado.

Nessa possibilidade, a forma de análise proporciona uma visão geral das respostas, uma vez que a forma escolhida foi a de verificação do índice de concordância entre a análise da pesquisadora e as das juízas, por meio da frequência das respostas com relação ao termo “demonstrou muito”, correspondente ao valor “3”, por indicador de cada fenômeno, nas sete Atividades Pedagógicas.

A frequência foi observada com relação ao termo “demonstrou muito”, correspondente ao valor “3”, por indicador de cada fenômeno nas sete Atividades Pedagógicas. Em seguida, foi realizado o cálculo para encontrar o resultado em porcentagem do valor “3” em cada indicador.

Quadro 15 – Fórmula utilizada para calcular a frequência das respostas entre as análises das Atividade Pedagógica.

$$100 \times \text{frequência do valor 3: por 28 (n}^\circ \text{ total das respostas das 4 análises} \times 7 \text{ AP)} = x \%$$

Fonte: Iezzi et al. (1997).

Nessa forma, serão analisados tanto os indicadores que obtiveram um índice de concordância alto, quanto os que tiveram índice baixo, ou seja, pode-se evidenciar em quais indicadores foram obtidos os maiores índices de concordância em relação ao valor “3”, mas também analisar a ausência desse valor no indicador em que obter o menor índice.

Possibilidade de Análise 5 – Índice de concordância das respostas da análise da pesquisadora e das três juízas, que atingiram 75% ou 100%, considerando o valor “3”.

Nessa possibilidade, a forma de análise foi identificar por Atividade Pedagógica qual indicador atingiu o índice de concordância de 75% ou 100%, observando o valor “3” entre as respostas da pesquisadora e das três juízas.

Inicialmente se fez uma análise de forma manual a partir da Tabela 1 (Apêndice E), que foi elaborada para a análise da “Possibilidade de Análise 4”. Em seguida, a pesquisadora elaborou a Tabela 2 (Apêndice F), contendo os indicadores que obtiveram o nível de concordância estipulado acima. Nas duas tabelas, cada valor da escala foi representado por uma cor: (0) “não conta”, branca; (1) “não demonstrou”, marrom; (2) “demonstrou o esperado”, amarela; (3) “demonstrou muito”, verde.

Para cada Atividade Pedagógica foram observados os 43 indicadores e para cada um foram obtidas quatro respostas, às qual foram atribuídas 25%. Assim, quando houve a sinalização do valor “3” em três ou nas quatro respostas, esse indicador foi considerado.

Optou-se por esta possibilidade para a discussão e para a triangulação dos instrumentos, uma vez que se objetiva com essa proposta metodológica, investigar se o participante demonstrou os indicadores dos fenômenos estudados.

6.5.2 Questionários

6.5.2.1 Questionários referentes às observações da Precocidade

1) QIIAHSD-R-EI e QIIAHSD-Pr-EI

A análise dos questionários para a observação dos indicadores da Precocidade foi realizada pautada no parâmetro de respostas mais comuns apontados por Pérez (2016), porém, como a autora utiliza como análise apenas a frequência das respostas “Frequentemente/Sempre”, a pesquisadora considerou o método de análise da autora, mas também aplicou a estatística descritiva criando duas escalas para as questões fechadas.

Para a primeira escala foram atribuídos os valores 1 e 2, para as respostas “Não” e “Sim”, respectivamente. Para a segunda escala foram atribuídos os valores 0, 1, 2, 3 e 4, para as respostas “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Frequentemente” e “Sempre”, respectivamente.

A pesquisadora realizou manualmente a atribuição dos valores às respostas nos questionários impressos e, em seguida, realizou a tabulação dos dados no programa *Word*. Em uma tabela, foram organizadas as respostas dos responsáveis e, em outra separada, as respostas das professoras, de acordo com os indicadores. A seguir serão apresentadas as análises dos questionários tendo como utilização a primeira escala e, em seguida, a utilização da segunda escala.

A) Utilização da primeira escala na análise

Com os dados organizados, utilizando a primeira escala (0,1, 2, 3 e 4), a pesquisadora realizou três formas de análise. Na primeira foram verificadas as respostas dos responsáveis e das professoras de forma individual no que se refere às alternativas “Frequentemente/Sempre” correspondentes aos valores “3 e 4”. Na segunda análise foi verificado, de forma comparativa entre os responsáveis e entre as professoras, o índice de concordância das respostas referentes às alternativas “Frequentemente/Sempre”, quando respondidos simultaneamente no mesmo indicador. Na terceira análise as respostas foram verificadas de forma geral e individual, por questionário, tendo sido observada a frequência das respostas, também referentes às alternativas “Frequentemente/Sempre”.

Para realizar as três análises a pesquisadora calculou os resultados utilizando a regra de três, para encontrar o resultado em porcentagem dos valores “3 e 4” em cada indicador alterando as informações conforme a primeira, segunda e a terceira análise. A forma como foram realizados os cálculos podem ser observadas no Quadro 16.

Quadro 16 – Fórmulas dos cálculos utilizados na primeira, segunda e terceira análise dos questionários QIIAHSD-R-EI e QIIAHSD-Pr-EI.

Primeira Análise	100 x frequência dos valores 3 e 4 : pelo n° total dos itens de cada indicador = x %.
Segunda Análise	
Terceira Análise	100 x n° de indicadores marcados referentes à frequência dos valores 3 e 4 : pelo n° total de indicadores de todo o questionário = x %.

Fonte: Iezzi et al. (1997).

B) Utilização da segunda escala na análise

Após a realização dessas três análises, a pesquisadora utilizou a segunda escala “Sim” e “Não” (2 e 1) para realizar a análise das respostas referentes a questões dos blocos “Características Gerais – Parte 1”⁴ e “Atividades Artísticas e Esportivas”. Para a análise desses dois blocos, a pesquisadora utilizou o mesmo método descrito acima, alterando as informações de acordo com o questionário dos responsáveis e professoras e as análises também foram realizadas de forma individual, por índice de concordância e de forma geral.

No Quadro 17 a seguir podem ser observadas as descrições dos cálculos das análises.

⁴ Esse bloco de questões só consta no QIIAHSD-Pr-EI, por se tratar questões voltadas à escola.

Quadro 17 – Fórmula dos cálculos utilizados na análise dos blocos Características Gerais - Parte1 e Atividades Artísticas e Esportivas.

Características Gerais - Parte1	100 x frequência do valor 2 : pelo n° total dos indicadores do bloco = x %.
Atividades Artísticas e Esportivas	

Fonte: Iezzi et al. (1997).

As questões abertas dos questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI foram analisadas separadamente e serão contempladas nos Resultados e Discussão.

2) Questionário de Autonegação – 1º ao 4º (QIIAHS-D-A-1º-4º) Versão ampliada.

Pelo motivo de esse questionário ser diferente dos designados aos responsáveis e às professoras, para a sua análise foi utilizada apenas a interpretação das respostas, o que será explicado nos Resultados e Discussão.

6.5.2.2 Questionários referentes às observações do TEA

1) QITEA – R e QITEA- Pr

Para a análise dos dois questionários QITEA – R e QITEA- Pr foi utilizado o mesmo método de análise do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI: a estatística descritiva e a regra de três aplicada às três formas de análise. Nesses dois questionários foi utilizada apenas uma escala com atribuição de valores diferentes por se tratar de questionários diferentes.

Os valores atribuídos nessa escala foram de 3, 2, 1 e 0 para as respostas “Sim”, “Às vezes”, “Não” e “Não Sei”, respectivamente. Nesse sentido, no Quadro 18, há a descrição dos cálculos para as três análises.

Quadro 18 – Fórmulas dos cálculos utilizados na primeira, segunda e terceira análise dos questionários QITEA – R e QITEA- Pr.

Primeira Análise	100 x frequência do valore 3 : pelo n° total dos itens de cada indicador = x %.
Segunda Análise	
Terceira Análise	100 x n° de indicadores marcados referentes à frequência do valor 3 : pelo n° total de indicadores de todo o questionário = x %.

Fonte: Iezzi et al. (1997).

As questões abertas dos questionários QITEA – R e QITEA- Pr foram analisadas separadamente, e estarão contempladas nos Resultados e Discussão.

6.5.3 Teste Psicológico

A análise do teste foi realizada pelo psicólogo do PAPCS e não pela pesquisadora. Dessa forma, apenas o resultado será apresentado em Resultados e Discussão.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados das análises dos dados das Atividades Pedagógicas, a partir das cinco possibilidades de análises. Vale ressaltar que as quatro primeiras possibilidades de análise sugeridas na proposta serão apenas apresentadas e a “Possibilidade de Análise 5” será discutida e articulada com os outros instrumentos.

Além dos resultados das Atividades Pedagógicas, os resultados da análise dos questionários referentes às observações dos indicadores da Precocidade, QIIAHSD-R-EI e QIIAHSD-Pr-EI, dos questionários referentes aos indicadores do TEA, QITEA – R e QITEA-Pr também serão apresentados, discutidos e articulados, assim como o resultado do Teste Psicológico.

7.1 Atividades Pedagógicas (AP)

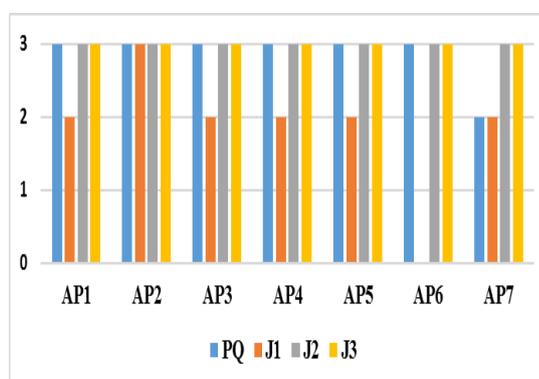
Primeiramente serão apresentados os resultados das análises das cinco possibilidades. Em seguida, serão apresentadas as observações mais relevantes da transcrição de cada Atividades Pedagógica a ser discutida.

7.1.1 Resultado das possibilidades das análises das Atividades Pedagógicas.

Resultados da Possibilidade de Análise 1 – Análise por indicador a partir de gráficos.

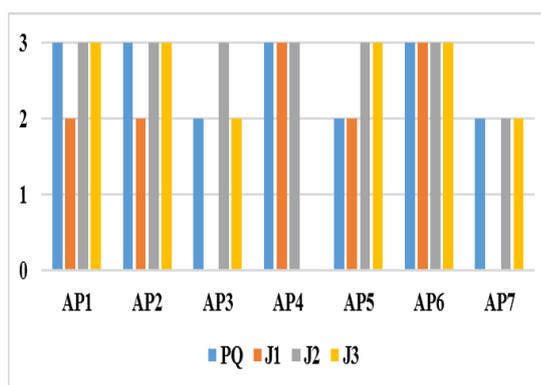
A seguir serão apresentados dois gráficos, como exemplos dos resultados, por indicador, referentes à Precocidade.

Figura 15 – Fazer as coisas a seu modo¹



Fonte: Elaboração própria.

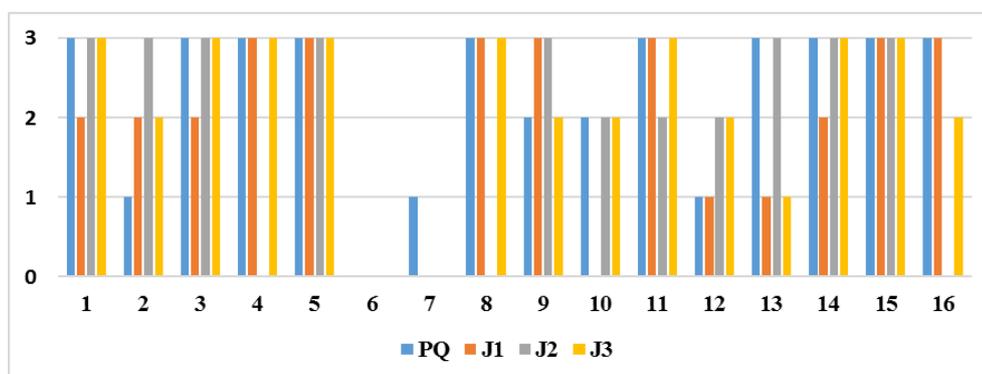
¹ Nesse gráfico, não consta o resultado da análise da J1 em AP6, uma vez que, o indicador “fazer as coisas a seu modo”, não constou na atividade para a J1, zerando o resultado.

Figura 16 - Curiosidade²

Fonte: Elaboração própria.

Resultados da Possibilidade de Análise 2 - Análise dos indicadores por fenômeno, para cada Atividade Pedagógica, a partir dos gráficos.

A seguir será apresentando o exemplo de análise que foi realizado da Atividade Pedagógica 1 (AP1).

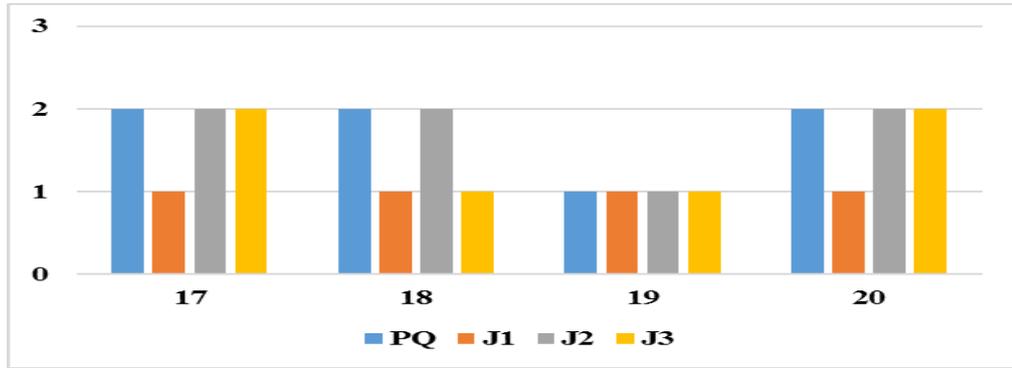
Figura 17 – AP 1 - Indicadores da Precocidade³

Fonte: Elaboração própria.

² Nesse gráfico, não constam os resultados das análises da J2 em AP3, da J3 em AP4 e da J1 em AP7, tendo em vista que, o indicador “curiosidade”, não constou para as juízas, nas Atividades Pedagógicas citadas, zerando os resultados.

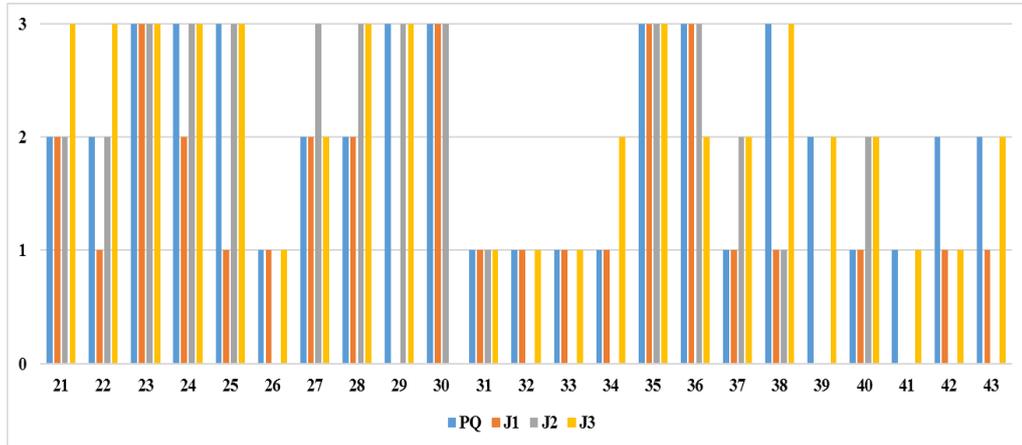
³ O indicador 6, correspondente a “habilidade acima da média em arte”, não constava na AP1, assim o resultado foi zero. Já em relação ao indicador 7, correspondente ao indicador, “habilidade acima da média em arte”, havia matérias em inglês disponíveis, mas o participante não se interessou. Para as juízas esse indicador não constou na AP, por isso o resultado delas foi zero, no entanto, a pesquisadora interpretou que o participante “não demonstrou” interesse, por isso seu resultado foi “1”, haja vista que foram disponibilizados os materiais em inglês.

Figura 18 – AP1 – Indicadores do TEA



Fonte: Elaboração própria.

Figura 19 – AP1 – Indicadores da Dupla Excepcionalidade



Fonte: Elaboração própria.

Resultados da Possibilidade de Análise 3 – Índice de concordância por fenômeno entre a análise da pesquisadora com as três juízas, de forma individual, considerando o valor “3”, por Atividade Pedagógica.

A seguir será apresentado um exemplo da Atividade Pedagógica 1, cujo objetivo era verificar de forma individual o índice de concordância entre as análises por fenômeno.

Tabela 3 – Índice de concordância das respostas por fenômeno - AP1

PQ X J	I – P	I – TEA	I – DE
PQ X J1	37%	0%	17%
PQ X J2	31%	0%	30%
PQ X J3	50%	0%	8%

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: PQ: Pesquisadora; J: Juíza; I: Indicador; P: Precocidade; TEA: Transtorno do Espectro Autista; DE: Dupla Excepcionalidade.

Resultados da Possibilidade de Análise 4 – Índice de concordância entre as análises da pesquisadora e das três juízas, considerando o valor “3”, de maior e menor resultado.

Tabela 4 – Resultados do índice de concordância entre a análise da pesquisadora e análises das juízas por indicador

Indicadores	Índice de concordância
Precocidade	
1. Fazer as coisas a seu modo	71%
2. Fúria por dominar	35%
3. Curiosidade	57%
4. Habilidade acima da média em leitura	50%
5. Habilidade acima da média em matemática	32%
6. Habilidade acima da média em arte	0%
7. Habilidade acima da média em idiomas	7%
8. Habilidade acima da média em outra área do conhecimento	42%
9. Comprometimento com a tarefa	75%
10. Criatividade	25%
11. Autonomia	75%
12. Perfeccionismo	14%
13. Dissincronia	17%
14. Aprendizado rápido	46%
15. Alto nível e reflexão	32%
16. Liderança	42%
TEA	
17. Pensamento e memória visual predominante	21%
18. Impulsividade	32%
19. Comportamentos estereotipados e repetitivos	10%
20. Pouco contato visual	3%
Dupla Excepcionalidade	
21. Interesses específicos e variados	28%
22. Hiperfoco nas atividades de interesse	32%
23. Alto nível de energia	42%
24. Raciocínio lógico	57%
25. Discurso peculiar	50%
26. Hipo ou hipersensibilidade	7%
27. Vocabulário Complexo	21%
28. Habilidades excepcionais	25%
29. Memória excelente	39%
30. Habilidades amplas	32%

31. Discurso sem coerência	0%
32. Fala pedante	0%
33. Atenção perturbada	0%
34. Incoordenação motora	3%
35. Notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática	21%
36. Base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas	39%
37. Entendimento rígido sobre regras	10%
38. Fascínio por classificar materiais e os conectá-los com outras áreas do conhecimento	21%
39. É um pensador visual	14%
40. É detalhista e perfeccionista	25%
41. Baixo desempenho em desenvolver brincadeiras e atividades lúdicas	3%
42. Expressiva linguagem corporal e pouco contato visual	17%
43. Diferença entre alta capacidade de raciocínio e péssimas habilidades motoras	3%

Fonte: Elaboração própria.

Resultados da Possibilidade de Análise 5 – Índice de concordância das respostas da análise da pesquisadora e das três juízas, que atingiram 75% ou 100%, considerando o valor “3”.

Os resultados da Tabela 5 serão interpretados e discutidos a partir do desenvolvimento dos resultados das observações e análise de cada Atividade Pedagógica.

Tabela 5 – Descrição apenas das Atividades Pedagógicas em que o índice de concordância das respostas por indicador, obteve 75% ou 100%.

Indicadores	AP1	AP2	AP3	AP4	AP5	AP6	AP7
Precocidade							
1. Fazer as coisas a seu modo	75%	100%	75%	75%	75%	75%	-----
3. Curiosidade	75%	75%	-----	75%	-----	100%	-----
4. Habilidade acima da média em leitura	75%	100%	-----	-----	-----	100%	-----
5. Habilidade cima da média em matemática	100%	-----	-----	-----	-----	-----	-----
8. Habilidade acima da média em outra área do conhecimento	75%	-----	-----	-----	-----	75%	-----
9. Comprometimento com a tarefa	-----	100%	100%	100%	75%	100%	-----
11. Autonomia	75%	75%	75%	100%	75%	75%	-----
14. Aprendizado rápido	75%	100%	-----	-----	-----	75%	-----
15. Alto nível de reflexão	100%	-----	-----	-----	-----	75%	-----
TEA							
17. Pensamento e memória visual predominante	-----	-----	-----	-----	-----	75%	-----
18. Impulsividade	-----	-----	-----	-----	-----	75%	-----
Dupla Excepcionalidade							
21. Interesses específicos e	-----	-----	-----	-----	-----	75%	-----

variados							
22. Hiperfoco nas atividades de interesse						75%	
23. Alto nível de energia	100%	75%				75%	
24. Raciocínio lógico	75%					75%	75%
25. Discurso peculiar	75%	75%					
28. Habilidades excepcionais						75%	
29. Memória excelente	75%		75%			75%	
30. Habilidades amplas	75%						
35. Notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática	100%						
36. Base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas	75%			75%		75%	
40. É detalhista e perfeccionista						75%	
42. Expressiva linguagem corporal e pouco contato visual						75%	

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: AP: Atividade Pedagógica

1) Atividade Pedagógica 1 – “Mais gosta e menos gosta”.

Nesta atividade, o participante explorou alguns materiais de forma bem interessada e curiosa. Explorou o quadro mágico, o xadrez, o material dourado, o sudoku, o jogo de EVA, Bisus e o livro do Corpo Humano, como pode ser observado nas Figuras 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

Figura 20 – Participante explorando o “Quadro – Mágico”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 21 – Participante explorando o xadrez



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 22 – Participante explorando o desafio do “Bisus”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 23 – Participante explorando o material dourado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 24– Participante resolvendo o desafio do Sudoku



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 25 – Participante explorando o livro “Corpo Humano”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dentre os diversos materiais disponibilizados, o participante sinalizou gostar mais do livro do “Corpo Humano (*Pop-ups*)” e gostar menos do material dourado. Quando questionado o porquê da sua escolha, não soube responder.

A partir dos resultados da Tabela 5, pode-se observar que nessa atividade houve a sinalização de um número expressivo dos indicadores da Precocidade, a saber: fazer as coisas a seu modo; curiosidade; habilidade acima da média em leitura; habilidade acima da média em matemática; habilidade acima da média em outra área do conhecimento; autonomia; aprendizado rápido; alto nível de reflexão; e da Dupla Excepcionalidade, a saber: alto nível de energia; raciocínio lógico; discurso peculiar; memória excelente; habilidades amplas; notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática; base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas.

Como pode ser observado, o participante obteve um índice de concordância de 100%, nos indicadores “habilidade cima da média em matemática” e “alto nível de reflexão”, referentes à Precocidade e os indicadores “alto nível de energia” e “notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática”, referentes à Dupla Excepcionalidade. Esse resultado é expressivo e corrobora com o desenvolvimento do participante na atividade.

Durante a atividade, ao manusear o material dourado, o participante demonstrou habilidade em cálculo mental ao explorar o quadro mágico e domínio das Classes das Unidade Simples (dezena e unidade). A pesquisadora pediu para que ele realizasse uma operação de adição em uma folha. Ele escolheu os numerais e montou a operação de adição com reserva e a resolveu. Em seguida, foi solicitado que ele fizesse a representação e as trocas matemáticas, utilizando as peças do material dourado. Ele realizou todo processo corretamente apenas com o auxílio dos dedos e de forma mental. Isso demonstra a facilidade que o participante tem para o cálculo mental e para o aprendizado rápido, haja vista que quando foi aplicada essa Atividade Pedagógica, o participante se encontrava no 1º semestre do 1º ano do Ensino Fundamental, e alguns conceitos matemáticos que ele já dominava de acordo com a BNCC (2017) fazem parte das habilidades matemáticas do 2º e até do 3º ano.

Figura 26 – Adição realizada pelo participante na folha e a representação utilizando o material dourado



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por meio do relato da mãe, pode ser confirmado que a professora da sala regular estava trabalhando conteúdos de 2º e 3º ano nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que, diferentemente dos seus colegas de sala, o participante dominava os conteúdos de 1º ano.

Por meio desse relato, fica evidente a precocidade do participante em algumas habilidades e a necessidade que ele tem de fazer as coisas diferentes de seus pares. A esse

respeito, de acordo com Winner (1998, p. 12), essas crianças demonstram características atípicas, como, por exemplo, fazer as coisas a seu modo. Essas crianças precisam de poucas instruções para realizar uma atividade, pois aprendem rápido e têm autonomia também. A criança participante demonstrou de forma expressiva esses indicadores.

Outros indicadores que devem ser destacados são a “curiosidade” e o “notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática”. Para Terrassier (2011), as crianças precoces são curiosas, gostam de explorar áreas incomuns e ainda são questionadoras. Ainda nesse sentido, Winner (1998) aponta as habilidades em uma ou mais áreas de interesse e domínio. Nesta atividade, o participante se destacou em Matemática e demonstrou os interesses pela Ciência, elegendo o livro do “Corpo Humano” como o material que mais gostou. Ao explorar esse livro, por conta própria e sem ser solicitado, lia tudo conforme folheava, demonstrando também a habilidade em leitura.

2) Atividade Pedagógica 2 – Livro “Eu conto”

Essa atividade foi realizada em duas partes. Na primeira, as cartas foram expostas ao participante, mas não foi informado que o objetivo era contar uma história com as cartas escolhidas. Na segunda parte, ele já sabia do que se tratava a atividade, então foi solicitado que escolhesse novas cartas e contasse uma nova história.

Para a 1ª história ele escolheu as seguintes cartas: caçador; dentista; escovar; escova; forte. Após escolher as cartas citadas, a pesquisadora solicitou que ele contasse uma história citando as cartas. Ele organizou as cartas do seu jeito e, em seguida, contou a seguinte história: “A mulher está escovando e ela está escovando com uma escova. A mãe dela pediu para ela ir no dentista e pediu para ela ir na academia e pediu para ela caçar abelhas. ”

Figura 27 – Cartas escolhidas para a 1ª história

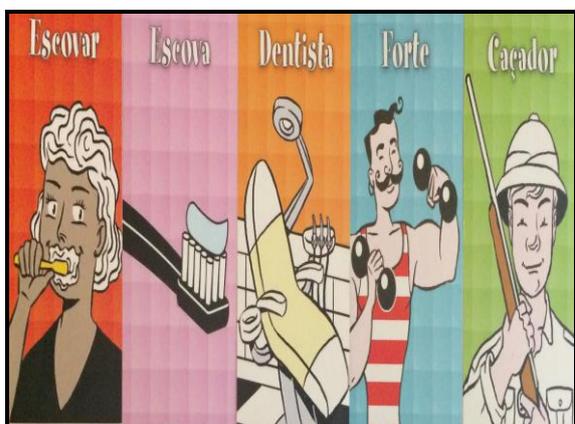


Figura 28- Elaboração da 1ª história



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para a 2ª história o participante escolheu as cartas: velho; doente; piorar; termômetro; consultório. Ele contou a seguinte história: “Um velho mágico teve uma poção, que deixou a menina doente. Ela teve que ir com o termômetro, aí lá vai ter que ver sua cama. Daí se for mais rápido possível, ela tem que ir no consultório...e fim”.

Figura 29 - Cartas escolhidas para a 2ª história



Figura 30 - Elaboração da 2ª história



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pode-se observar que o participante demonstrou maior coerência em relação às escolhas das cartas, mais na 2ª história do que na 1ª, pois apresenta uma sequência lógica da primeira carta até a última. Esta diferença faz sentido, uma vez que na primeira parte da atividade que escolheu as cartas, não sabia para que iria utiliza-las, enquanto que na segunda vez, já era de seu conhecimento.

No que se refere ao conteúdo das histórias que contou, o participante demonstrou coerência, sentido, sequência lógica, mesmo que em ambas as histórias não utilizou todos os nomes das cartas como, por exemplo, o que ocorreu na 1ª história. Ele escolheu a carta “forte”, mas não utilizou a palavra “forte” e sim a palavra “academia”, fazendo uma associação coerente com a palavra.

Nessa Atividade Pedagógica, o participante obteve um índice de concordância alto nos indicadores referentes à Precocidade: “fazer as coisas a seu modo”, “curiosidade”; “habilidade acima da média em leitura”; “comprometimento com a tarefa”; “autonomia”; “aprendizado rápido”; e nos indicadores da Dupla Excepcionalidade: “alto nível de energia”; “discurso peculiar”.

A respeito dos indicadores que atingiram o índice de concordância de 100%, o participante demonstrou a habilidade acima da média em leitura. Todas as vezes em que as

cartas eram expostas à mesa ele lia, mas não foi possível identificar a sua compreensão em relação à essa leitura. De acordo com a literatura, algumas crianças com o TEA apresentam a hiperlexia (LAMÔNICA et al., 2013), que se trata da leitura das palavras ou textos, mas sem a devida compreensão dessa leitura.

Outro indicador que merece destaque é o “fazer as coisas a seu modo”. Nessa atividade o participante propôs um desafio na segunda parte da atividade. Ele sugeriu que conforme a pesquisadora fosse disponibilizando as cartas sob a mesa, ela teria que colocá-las de “cabeça para baixo”; a carta que o participante virasse para ele seria a escolhida. Ao mesmo tempo em que denota uma atitude relacionada ao indicador “fazer as coisas a seu modo”, essa ação pode ser interpretada também como algo criativo.

Conforme Konkiewitz (2018), a questão entre a criatividade e o TEA, “guardam uma relação controversa e ainda pouco compreendida” (p. 223). A autora ainda destaca que em um estudo realizado por Takeuchi et al. (2014), pessoas com maior tendência à sistematização, que é um aspecto do TEA, tiveram melhor desempenho em tarefas de pensamento divergente. No caso do participante, pode-se afirmar que ele não seguiu a sistematização e sim propôs algo divergente e desafiador.

A respeito dos outros indicadores com 100% de índice de concordância, o “comprometimento com a tarefa” e a “aprendizado rápido” demonstra o seu interesse e habilidade na área do conhecimento da linguagem e da leitura, como Winner (1998) aponta, sendo uma das áreas de domínio de uma criança precoce. Os outros indicadores com 75% de índice de concordância, tais como a “curiosidade”, a “autonomia”, o “alto nível de energia” e o “discurso peculiar” foram evidenciados em diferentes momentos como, por exemplo, na organização das cartas e na criação das histórias.

3) Atividade Pedagógica 3 – Jogo “Monta tudo”

Nesta atividade, o participante não demonstrou dificuldade em manusear as peças e escolheu montar uma arma e um estilingue.

Figura 31 – O participante manuseando o jogo “Monta Tudo”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com a Tabela 5, os indicadores que o participante obteve índice de concordância alto foram os referentes à Precocidade: “fazer as coisas a seu modo”; “comprometimento com a tarefa”; “autonomia”; e o referente à Dupla Excepcionalidade: “memória excelente”. Pode-se observar que o indicador “comprometimento com tarefa” atingiu o índice de concordância de 100%, os outros obtiveram 75% de resultado.

Nessa atividade, o indicador “memória excelente” está relacionado à associação que o participante fez ao montar seu estilingue. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre a finalidade do seu estilingue, ele disse que era para atirar de brincadeira em coisas que não gostava em sua casa, mas não disse o que especificamente. Ele estava muito focado e interessado em montar seu estilingue, que ao final transformou em uma arma. O participante não demonstrou criatividade em criar algo diferente com as peças, montou algo que estava fazendo parte da sua vivência.

A esse respeito, segundo Torrance (1976), alguns estudos foram realizados para observar as manifestações da criatividade nas crianças. Entretanto, muitos deles eram limitados e esse autor constata que ainda não se identifica “[...] nenhum teste ou área de observação singular [que] pode abranger todos os recursos de uma pessoa ou que mesmos testes e tipos de observação não são válidos ou adequados em todos os níveis etários.” (p. 104). Ou seja, a ação de observar a manifestação da criatividade na criança em uma atividade específica e isolada deve ser cautelosa, pois ela pode não demonstrá-la naquele momento, mas isso não quer dizer que ele não seja uma criança criativa.

Com relação à coordenação motora, Moore (2005), Camargos Jr. (2013) e Grandin (2016) afirmam que as crianças com TEA apresentam comprometimentos nessa área, entretanto o participante não demonstrou dificuldade em manusear o jogo e montá-lo.

4) Atividade Pedagógica 4 - Quebra-cabeça “Livro Encantado”

Nessa atividade o participante teria que montar um quebra-cabeça o mais rápido que conseguisse, entretanto, ele demorou e demonstrou muita dificuldade para montá-lo. Vale destacar que se tratava um quebra-cabeça de 30 peças, destinados às crianças a partir de três anos.

Figuras 32 e 33 – Montagem do Quebra-Cabeça “Livro Encantado”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os indicadores que tiveram índice de concordância alto foram: “fazer as coisas a seu modo”; “curiosidade”; “comprometimento com a tarefa”; e “autonomia”, referentes à Precocidade e “base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas”, indicador referente à Dupla Excepcionalidade. Como é possível de ser observado, os quatro primeiros indicadores referentes à Precocidade foram sinalizados novamente, denotando uma frequência significativa nas Atividades Pedagógicas.

A respeito do indicador “autonomia” é necessário fazer alguns apontamentos. Embora tenha tido um índice de concordância de 100%, o participante demonstrou essa autonomia apenas no início da atividade; após certo tempo, ele necessitou de intervenção da pesquisadora. Esse é um dado importante a ser apontado, uma vez que mesmo necessitando de intervenção, as quatro análises deram um índice de concordância alto. A hipótese para esse resultado é a de que ele se deve à situação que antecedeu o início da atividade: quando o participante soube que a mesma seria cronometrada, ele passou a controlar o início do tempo, dizendo para a pesquisadora que ela iria começar a marcar depois que ele falasse já, mas enquanto isso, ele já estava pegando as peças e as montando. Ou seja, usou essa estratégia a seu favor e, de certa forma, isso é um indicador de autonomia. A esse respeito, Winner

(1998), mostra que, por confiarem em suas habilidades, as crianças precoces conduzem a independência do pensamento e, em todas as áreas, parecem fazer as coisas a seu modo (p. 17).

No que concerne ao indicador “base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas”, ele foi sinalizado devido ao fato de o participante utilizar a habilidade que tem para o cálculo mental, aplicando em uma oportunidade no decorrer da atividade. Vale destacar, inclusive, que a estratégia por ele utilizada para realizar o cálculo chamou a atenção devido a sua idade.

Com relação à dificuldade que ele apresentou ao montar o quebra-cabeça, é possível aventar que ela esteja associada a um ponto fraco da característica da Dupla Excepcionalidade, como aponta Baum et al. (2017). Para os autores, as crianças com Dupla Excepcionalidade apresentam potencialidades em algumas áreas e dificuldades em outras. Destarte, mesmo que alguns autores apontem que os jogos de desafios são de interesse das crianças precoces ou das com Dupla Excepcionalidade, talvez o participante não tenha esse interesse por ter alguma dificuldade relacionada a esse tipo de jogo específico.

5) Atividade Pedagógica 5 – Desenho e Pintura

Logo de início o participante escolheu uma folha de sulfite, tinta guache verde e o pincel de sua preferência. Ao ser questionado pela pesquisadora o que iria desenhar, disse que iria desenhar o “jogo dos sete erros” e que a pesquisadora teria que adivinhar onde estariam os erros. Ao terminar o primeiro desenho, escolheu outra folha de sulfite, tinta guache amarela e com o mesmo pincel, só lavou, desenhou outro “jogo dos sete erros”; no entanto, escreveu que foi “5 erros”, como pode ser observado na Figura 35.

Figura 34 – 1º Desenho – “7 Erros”



Figura 35 - 2º Desenho – “5 Erros”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

De acordo com a Tabela 5, tiveram um índice de concordância alto os três indicadores referentes à Precocidade: “fazer as coisas a seu modo”; “comprometimento com a tarefa”; “autonomia”. Nessa atividade novamente a frequência dos três indicadores se destaca.

Nota-se a partir dos resultados que o participante não demonstrou habilidades acima da média nas artes, no desenho e na pintura. Ele fez um desenho simples, sem nenhum elemento que caracterize uma habilidade nessa área, no entanto, desenhou um jogo que provavelmente teve o contato com o assunto.

Sobre essa questão, Ruth Griffiths (1945) apud Torrance (1976) analisou e identificou onze estágios nos desenhos criativos das crianças, relacionando-os com estudos a respeito da imaginação no começo da infância. Os onze estágios são:

1. Estágio de garatujar indiferenciado;
2. Formas geométricas toscas, geralmente círculos e quadrados, a que se aplicam nomes como portas, janelas, maçãs e semelhantes;
3. Feitura de outros objetos pela combinação de linhas e quadrados e separadamente de círculos;
4. Combinação de círculos para formar muitos outros objetos, entre os quais é de relevante interesse a figura humana;
5. Justaposição de muitos objetos rapidamente desenhados e denominados;
6. Concentração num objeto de cada vez, trabalho mais ousado, cuidado, presente certo grau de detalhe;
7. Justaposição novamente, porém clara associação subjetiva, trabalho reconhecível;
8. Síntese parcial, aparecendo alguns itens em relação definida entre si;
9. Figura pura e apenas uma;
10. Multiplicação de figuras, alegria de representação;
11. Desenvolvimento de temas por meio de séries de figuras (p. 109).

A partir do exposto, mesmo que o participante não tenha demonstrado a habilidade no desenho, há que se considerar o que escolheu desenhar e como realizou atividade, ao passo que “a expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva. Quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 41). O que a autora aponta corrobora com os resultados. O participante escolheu e se envolveu com o que queria e, ao mesmo tempo, propôs um desafio à pesquisadora e finalizou a atividade.

6) Atividade Pedagógica 6 - Livro “Abremente”

Esta atividade foi um desafio com perguntas e respostas, os quais estavam divididos em quatro áreas/temas: 1º Línguas; 2º Vocabulário; 3º Matemática; 4º O intruso, Quebra-Cuca e Verdadeiro ou falso.

1º Línguas

Figura 36 - Desafio de Línguas - 6/7 anos

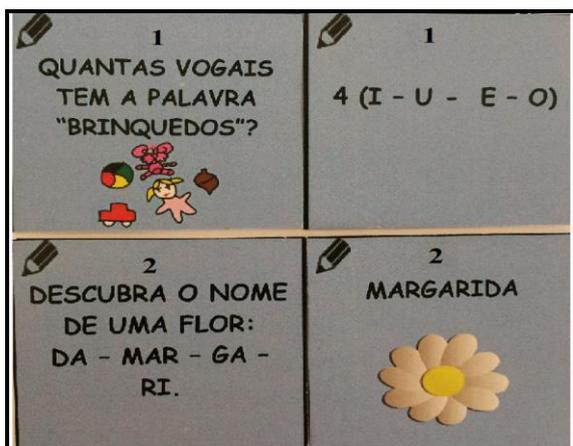
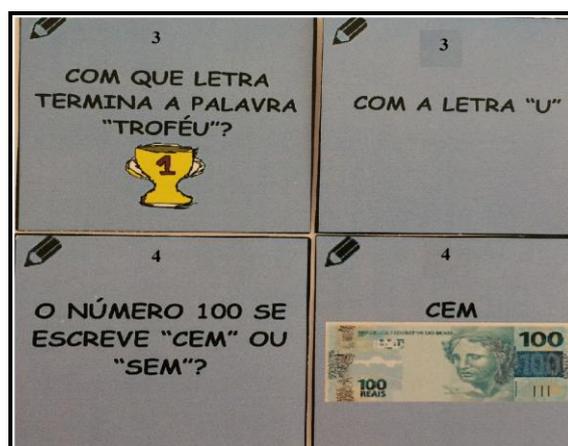


Figura 37 - Desafio de Línguas - 7/8 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

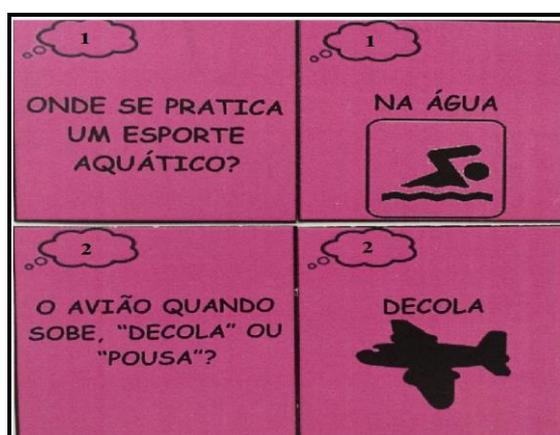
Na 1ª área das “Línguas”, o participante foi muito bem. Acertou as respostas tanto das questões voltadas à faixa etária de 6/7 anos, quanto das da faixa 7/8 anos. Ele respondia muito rápido e não necessitou do apoio visual das cartas.

2º Vocabulário

Figura 38 - Desafio de Vocabulário - 6/7 anos



Figura 39 - Desafio de Vocabulário - 7/8 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessa 2ª área “Vocabulário”, visível na Figura 38, o participante acertou a 1ª questão da faixa etária voltada aos 6/7 anos e errou a 2ª questão. Na Figura 39, ele acertou as duas questões da faixa etária voltadas aos 7/8 anos. Vale destacar que na 1ª questão da última carta, o participante respondeu “piscina” e a pesquisadora o questionou: “E na piscina tem o que?”, então ele respondeu água. Há que se considerar que ele precisou dessa dica.

Frente a esse resultado, a hipótese que se pode aventar é que o fato de o participante não ter acertado a 2ª questão referente a sua faixa etária 6/7 anos pode estar relacionado ao fato de ele não ter familiaridade com o termo “pediatra”. Muitas vezes ouvimos as mães dizerem que vão ao médico e não ao pediatra. É importante citar essas hipóteses, pois devemos considerar o ambiente e cultura em que a criança está inserida.

Já com relação ao participante ter acertado as duas questões voltadas à faixa etária de 7/8 anos, na 1ª questão já foi apontada uma informação importante, tendo em vista a associação que ele fez. Nesse caso, pode ser uma questão de familiaridade, ele pode ter visto em um jogo ou vídeo ou ter feito atividades a respeito ou também ter “chutado” a resposta.

3º Matemática;

Figura 40 - Desafio de Matemática - 6/7 anos

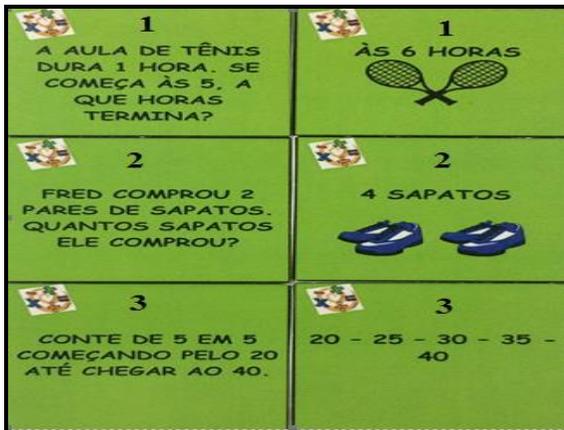
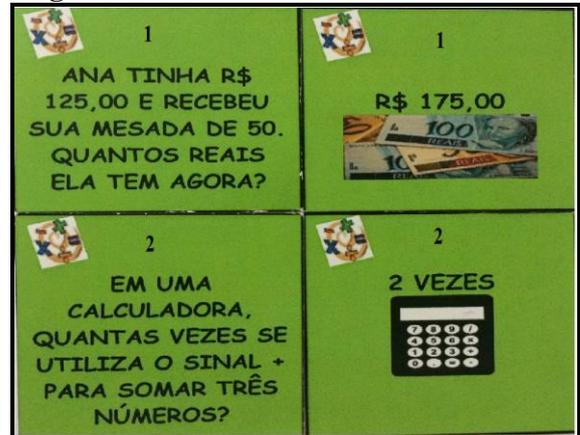


Figura 41 - Desafio de Matemática - 7/8 anos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

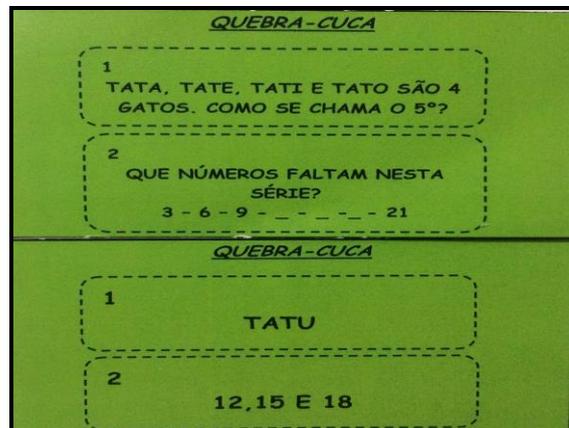
Nessa 3ª área da “Matemática”, o participante acertou apenas a 3ª questão da Figura 40, que é voltada à faixa etária de 6/7 anos e a 2ª questão da Figura 41, voltada à faixa etária de 7/8 anos. Observa-se a partir desse resultado que embora o participante tenha apresentado habilidade com o cálculo mental em Atividades Pedagógicas anteriores, nesta atividade como foram abrangidas outras unidades temáticas da matemática, ele demonstrou dificuldade.

4º O intruso - Quebra-Cuca - Verdadeiro ou Falso

Figura 42 – O Intruso - 6/7 anos



Figura 43 – Quebra-Cuca - 6/7 anos

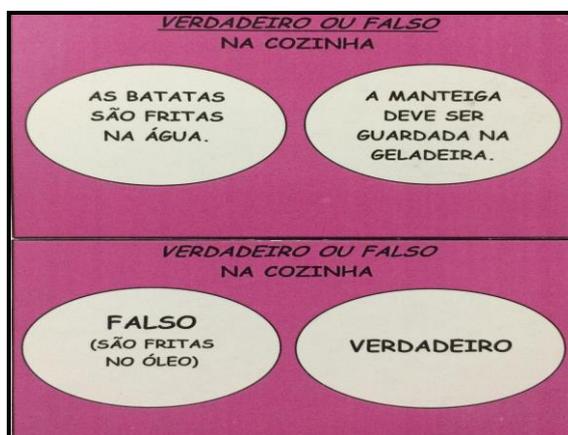


Fonte: Acervo da pesquisadora.

No desafio “O Intruso” na 1ª questão da Figura 42 o participante disse que a resposta era o quadriciclo. Depois de questionado se era essa a resposta mesmo pensou e disse bicicleta, mas não soube justificar. A única que ele acertou de imediato foi a questão 2, mas a sua justificativa foi de que a ave não tem asas e pernas, não a justificativa que consta na Figura 42. Na 3ª questão ele fez confusão com a palavra “lancha”, que achou que fosse “lanche”, então a pesquisadora explicou a diferença entre as palavras, mas mesmo assim ele não acertou.

No “Quebra-Cuca” ele acertou rapidamente a 1ª questão e ainda justificou associando com as vogais. Ele também acertou a 2ª questão e quando questionado como fez para chegar no resultado, disse que somou de três em três.

Figura 44 - Verdadeiro ou Falso - 6/7 anos



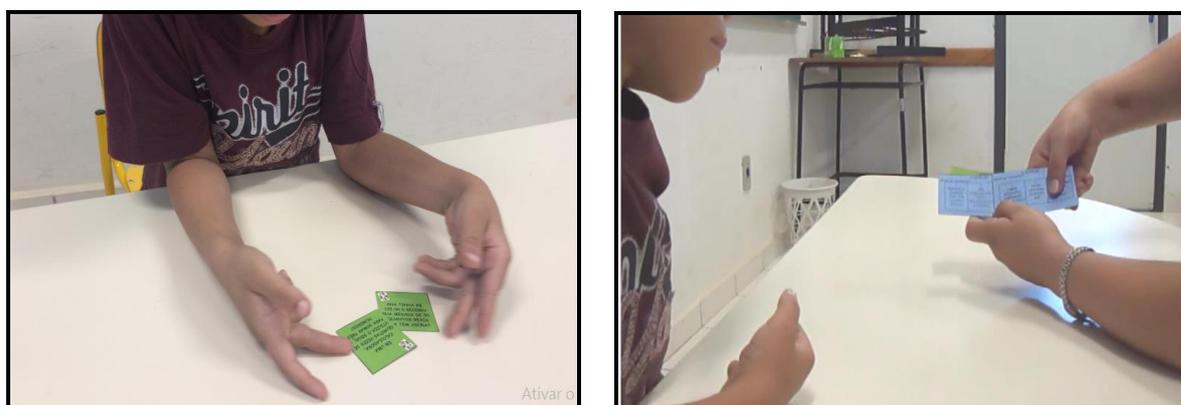
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Neste último desafio, o participante respondeu corretamente assim que a pesquisadora terminou de ler e não teve nenhuma dificuldade.

Como pode ser observado, não houve a aplicação desta 4ª área/grupo voltada a faixa etária de 7/8 anos, tendo em vista que o participante já estava muito cansado e já não estava mais se concentrando, com o que a pesquisadora percebeu que era o momento de encerrar a atividade.

Nas Figuras 45 e 46, podem ser observados os momentos de aplicação dessa atividade.

Figuras 45 e 46 – Momentos da Atividade “Abremente”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cotejando os resultados dessa atividade com os dados da Tabela 5, constata-se que nesta atividade o participante teve a maior quantidade de indicadores sinalizados: 19 dos 43 possíveis. Desses 19, oito foram referentes à Precocidade: “fazer as coisas a seu modo”; “curiosidade”; “habilidade acima da média em leitura”; “habilidade acima da média em outra área do conhecimento”; “comprometimento com a tarefa”; “autonomia”; “aprendizado rápido”; “alto nível de reflexão”; dois referentes ao TEA: “pensamento e memória visual predominante”; “impulsividade”; e nove referentes à Dupla Excepcionalidade: “interesses específicos e variados”; “hiperfoco nas atividades de interesse”; “alto nível de energia”; “raciocínio lógico”; “habilidades excepcionais”; “memória excelente”; “base de conhecimento ampla e com profundidade, às vezes complexas”; “é detalhista e perfeccionista”; “expressiva linguagem corporal e pouco contato visual”.

Frente aos resultados, observa-se que os indicadores que tiveram um índice de 100%, referiam-se à Precocidade “curiosidade”, “habilidade acima da média em leitura” e “comprometimento com a tarefa”. Em relação à habilidade na leitura, esta vai ao encontro do seu desempenho na atividade, pois o participante acertou todas as questões de Línguas e conforme precisava lia outras cartas sem dificuldade. A “curiosidade” e o “comprometimento

com a tarefa” aparecem novamente. Os outros indicadores complementam o desempenho do participante nessa atividade.

No que concerne aos indicadores do TEA, vale destacá-los uma vez que foi a única Atividade Pedagógica em que o participante teve o índice de concordância. De fato, em vários momentos o participante demonstrou esses dois indicadores do TEA. Com relação à impulsividade, todas as vezes que trocava de área/grupo ele demonstrava a impulsividade e em muitos momentos foi possível observar que se utiliza do pensamento e da memória visual para responder.

Essa atividade exigiu do participante que ele utilizasse de elementos internos ao mesmo tempo, como pode ser observado nos indicadores da Dupla Excepcionalidade. Todos os indicadores citados acima foram observados nessa atividade de forma muito expressiva. O seu interesse e concentração e, ainda depois de um longo tempo de realização da atividade, as associações que foram necessárias fazer e que as fizeram.

Essa Atividade Pedagógica é do tipo acadêmica, sendo uma área de domínio do participante, por isso os resultados foram significativos, o participante demonstrou interesse e, mesmo que em alguns momentos se distraia, voltava à atividade e mantinha seu nível de reflexão alto (TERRASSIER, 2017).

Ainda a respeito da área acadêmica, o participante demonstrou alguns indicadores apontados por Renzulli e Reis (1997a), como, por exemplo, gostar de fazer perguntas, apresentar longos períodos de concentração (nas suas atividades de interesse), boa memória, apresentou excelente raciocínio verbal e/ou numérico, gostar do ambiente escolar, ser um consumidor de conhecimento e perseverança nas atividades motivadoras a ele.

7) Atividade Pedagógica 7– Musical

A seguir serão apresentadas, as quatro atividades musicais (1ª A foca, 2ª O som dos animais: qual é o som?, 3ª Música “Cabeça, ombro, joelho e pé” e a 4ª Minha música), que constituíram a Atividade Pedagógica 7.

1ª Atividade – A foca

Nessa 1ª atividade o participante ouvia a música e na sequência tinha que organizar as cartas de acordo com a música. Como pode ser observado na Figura 47, ele as organizou, entretanto, não conseguiu atingir o objetivo da atividade.

Figura 47 – Organização das cartas após ouvir a música, “A Foca” pela 1ª vez



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na sequência, a pesquisadora propôs que ele ouvisse a música novamente e conforme ouvia, poderia organizar as cartas caso percebesse que alguma estava na posição errada. Assim o fez. Conforme o participante ouvia a música, organizava as cartas na posição correta como pode ser observado na Figura 48; assim, conseguiu atingir o objetivo da atividade.

Figura 48 – Organização correta das cartas ao ouvir a música, “A Foca”, pela 2ª vez



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa atividade exige um nível de concentração muito alto e também raciocínio lógico e abstrato. Embora na primeira vez que fez a atividade o participante não tenha conseguido atingir o objetivo, vale destacar que ele organizou as cartas de forma plausível. Já na segunda vez, com o apoio visual conseguiu atingir o objetivo.

Embora o participante se sobressaia em atividades com raciocínio lógico e abstrato, como aponta Winner (1998), sendo esta uma característica das crianças precoces, nesta atividade musical, o participante não se sobressaiu.

2ª Atividade: O som dos animais: qual é o som?

Nessa 2ª atividade o participante ouvia o som dos animais e em seguida deveria que dizer o nome do animal que fazia o som. Os resultados podem ser observados no Quadro 19.

Quadro 19 – Descrição dos animais, acertos e erros do participante ao ouvir o som

Nome dos Animais	Respostas
Frango ou pintinho	Acertou
Tigre	Errou – respondeu rinoceronte
Macaco	Acertou
Coruja	Acertou
Elefante	Acertou
Leão	Não respondeu
Águia	Não respondeu
Sapo	Acertou
Abelha	Acertou
Golfinho	Errou - respondeu foca
Grilo	Não respondeu
Peru	Não respondeu
	Total de Acertos: 50%

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que em relação aos sons, o participante teve o seguinte resultado: 50% de acertos, 16% de respostas erradas e 33% de não respondidas. Com isso, pode-se constatar que o participante não teve um resultado expressivo. A esse respeito, duas hipóteses são pertinentes: uma se refere à possibilidade de ele talvez não ter ouvido os sons de todos os animais e a segunda se refere ao fato de ele não ter a habilidade sonora de diferenciar os sons.

Winner (1998) mostra que a “[...] pura habilidade de discriminação auditiva não é a habilidade que revela a superdotação musical. Antes, o indício mais precoce de uma criança superdotada em música é um forte interesse e deleite em relação aos sons musicais” (p. 76). Para saber se essa afirmação se associa ao caso do participante, seriam necessárias outras atividades de discriminação auditiva.

3ªAtividade: Música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.

Nessa atividade o participante ao ouvir a música, tinha que fazer os gestos pedidos e se quisesse poderia cantar. Ele fez a atividade, mas em alguns momentos teve dificuldade para acompanhar a sequência, não realizando o movimento completo.

De acordo com a BNCC (2017), uma das habilidades esperadas para a criança do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, na dança, “é estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado e [...] experimentar diferentes formas de orientação no espaço e ritmos de movimento [...]”. Pode-se dizer que o participante correspondeu à habilidade citada, esperada para sua idade. Porém, não demonstrou habilidade acima da média nesse aspecto.

4ªAtividade: Minha música.

Na 4ª e última atividade musical, a pesquisadora pediu para que o participante escolhesse uma música para cantar. Ele escolheu “A dona aranha”. Não cantou muito, apenas um trecho pequeno, não sendo possível observar se o participante apresenta afinação e ritmo.

A partir das descrições a respeito do desempenho do participante nas atividades e o resultado da Tabela 5, observa-se que nesse tipo de atividade o participante não teve resultados expressivos como nas outras Atividades Pedagógicas. O único indicador que teve um alto índice de concordância foi o “raciocínio lógico” referente à Precocidade, que foi observado na 1ª atividade “A foca”.

Frente aos resultados pode-se constatar que não é uma área de domínio do participante. Entretanto, nesse tipo de atividade existem muitas variáveis que não podem ser desconsideradas, como, por exemplo, o fato de o participante estar gripado, o que pode ter prejudicado seu desenvolvimento. É importante fazer este apontamento, ao passo que, em uma elaboração de instrumentos de investigação, as diferentes variáveis que podem influenciar diretamente no resultado final precisam ser consideradas. Portanto, no caso do participante precisaria realizar uma bateria de testes musicais para saber realmente se ele tem ou não a habilidade na música e na dança.

Diante dos resultados referentes às Atividades pedagógicas, constata-se que o participante teve um resultado expressivo nas Atividades Pedagógicas 1 e 6. Na Atividade Pedagógica 1, de 43 indicadores, 15 foram sinalizados e, na Atividade Pedagógica 6, 19.

Dentre os indicadores sinalizados nas sete Atividades Pedagógicas, os que tiveram uma frequência alta foram “fazer as coisas a seu modo” e “autonomia”, os quais foram

sinalizados em seis, das sete atividades. Na sequência, estão, respectivamente, o indicador “comprometimento com a tarefa”, sinalizado em cinco atividades e “curiosidade”, sinalizado em quatro atividades. Os demais indicadores tiveram uma frequência de três a uma sinalização por Atividade Pedagógica.

A respeito das habilidades e dificuldades do participante, ficou evidente que sua área de domínio é a da leitura e outras áreas acadêmicas, como Ciências, por exemplo, conforme demonstrado na Atividade Pedagógica 1. Na Matemática, mesmo não tendo tido um índice de concordância alto, nas habilidades acima da média na Matemática, apenas na Atividade Pedagógica 1, o participante demonstrou facilidade na unidade temática “Números” (BNCC, 2017), especificamente em relação às sequências numéricas, como pode ser observado na Atividade Pedagógica 6, nas Figuras 38 e 41.

Destarte, as Atividades Pedagógicas proporcionaram uma visão parcial dos indicadores referentes aos fenômenos estudados e ao mesmo tempo foi possível constatar que é um ótimo instrumento de investigação, mesmo que não tenha contemplado todas as áreas do conhecimento.

7.2 Questionários

Antes de iniciar as discussões referentes aos questionários, há que se destacar algumas informações a respeito da dinâmica familiar, relatadas pela própria mãe no PAPCS.

Os pais do participante são separados e o participante tem contato com o pai aos finais de semana, por meio de deslocamento deste a uma cidade próxima a do participante. No grupo de pais do PAPCS, apenas a mãe frequentou assiduamente. Essas informações são importantes, uma vez que contribuem para a interpretação dos dados de forma significativa.

7.2.1 – Questionários referentes à observação da Precocidade - QIIAHSR-R-EI, QIIAHSR-Pr-EI e QIIAHSR-A-1º-4º

1) QIIAHSR-R-EI QIIAHSR-Pr-EI

A) Utilização da primeira escala na análise.

Os resultados da análise dos questionários dos responsáveis e das professoras com a utilização da primeira escala poderão ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados parciais por indicador, resultados do índice de concordância e resultados totais, das respostas referentes às alternativas “Frequentemente/Sempre”, do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI.

I	Resultados Parciais e do Índice de Concordância por indicador						Resultados Totais			
	RP		RIC		R	TIQ	TIM	RT		
	M	P	P1	P2	M e P	P1 e P2	M			
CGP 2	37%	0%	55%	55%	0%	55%	P	65	26	40%
HAM	66%	75%	83%	75%	57%	75%	P1	63	42	66%
C	40%	26%	46%	66%	13%	60%	P2	63	39	61%
CT	69%	46%	69%	46%	23%	46%	-----	-----	-----	-----
L	40%	40%	60%	60%	20%	60%	-----	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: I: Indicadores; RP: Resultados Parciais; RIC: Resultados do Índice de Concordância; R: Respondentes; TIQ: Total de Indicadores por Questionário; TIM: Total de Indicadores Marcados; RT: Resultados Totais; CGP2: Características Gerais Parte 2; HAM: Habilidade Acima da Média; C: Criatividade; CT: Comprometimento com a Tarefa; L: Liderança; M: Mãe; P: Pai; P1: Professora 1; P2: Professora 2.

A respeito dos resultados parciais por indicador de M e P, nota-se que o questionário da M obteve um resultado maior em relação ao indicador CT, com 69%, e o de P obteve um resultado expressivo no indicador HAM, com 75%. No entanto, no questionário do P, pode-se observar que o resultado do indicador HAM, também foi expressivo, com um aproveitamento de 66%. Com relação aos resultados parciais dos questionários da P1 e da P2, observa-se que o indicador HAM obteve o maior resultado nos dois questionários. Em seguida, aparece CT com 69% no questionário da P1 e o indicador C, com 66%, no questionário da P2.

A respeito do índice de concordância, observa-se um índice maior no questionário das P1 e P2, do que no da M e P. O indicador com maior índice de concordância nos dois questionários foi o da HAM, no da M e do P, com 57% e, no da P1 e da P2, com 75%. Na sequência, o segundo indicador com maior índice de concordância entre M e P foi o CT, com 23%, entretanto um índice muito baixo quando analisado no todo. No questionário da P1 e P2, o segundo com maior índice foram os indicadores C e L, com 60%.

No que diz respeito ao resultado total de cada questionário, entre M e P, o da M obteve o resultado total maior comparado ao do P, no entanto, não foi um resultado muito expressivo. Em relação aos resultados totais dos questionários da P1 e da P2, o da P1 obteve um maior resultado comparado ao da P2, com um resultado mediano.

Diante do exposto, verifica-se que os indicadores HAM obteve o maior resultado e os indicadores CT e C obtiveram os menores, tanto da ótica dos resultados parciais, quanto em relação ao índice de concordância.

B) Utilização da segunda escala na análise.

A seguir serão apresentados os resultados das análises dos blocos de questões Características Gerais – Parte 1 e Atividades Artísticas e Esportivas,

Tabela 7 – Resultado da análise do bloco de questões Características Gerais – Parte 1 e Atividades Artísticas e Esportivas, referentes à resposta “Sim”, do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-.

Características Gerais – Parte 1*				Atividades Artísticas e Esportivas			
R	RP	RIC	RT	R	RP	RIC	RT
P1	83%	83%	83%	M	0%	0%	0%
P2	83%		83%	P	40%		40%
-----	-----	-----	-----	P2	0%	0%	0%
-----	-----	-----	-----	P2	0%		0%

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: R: Respondentes; RP: Resultado Parcial; RIC: Resultado do Índice de Concordância; RT: Resultado Total; M: Mãe; P: Pai; P1: Professora 1; P2: Professora 2.

Nota: Esse bloco de questões não consta no questionário QIIAHS-D-R-EI, direcionado aos pais.

Como pode ser observado, o resultado no bloco de questões “Características Gerais – Parte 1” nos questionários da P1 e P2 foi alto. As questões pertencentes a esse bloco se referem às informações escolares do participante, que podem ser observadas no Anexo F. Já em contrapartida, nas questões do bloco “Atividades Artísticas e Esportivas”, o resultado foi muito baixo, salvo P, que respondeu que o participante demonstra habilidades nessas áreas. Esse é um dado significativo, uma vez que é observada uma divergência total entre o resultado das respostas de P, de modo comparado às respostas de M, P1 e P2. Esse resultado pode provavelmente ser justificado pelo fato de o pai não conhecer a teoria, por não participar do grupo dos pais no PAPCS e de desconhecer o que é a habilidade acima da média nas “Artes e no Esporte” ou pode ainda ser, pelo fato de o pai ter outro tipo de relacionamento com o filho, uma vez que, o encontra apenas aos finais e provavelmente em atividades mais lúdicas.

Diante dos resultados do QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-, verifica-se que o participante apresenta os traços que Renzulli (1977; 1982, 1986, 1992; 2014; 2018) aponta ao definir comportamento de superdotação. O traço que teve maior destaque foi a “habilidade acima da média”. A esse respeito Renzulli (2018) salienta que:

Enquanto as habilidades (especialmente a inteligência geral, aptidões específicas e realizações acadêmicas) tendem a permanecer relativamente constantes com o passar dos anos, a criatividade e o compromisso com a tarefa são contextuais, situacionais e temporais. Finalmente estes conjuntos

de traços aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias (p. 26 e 27).

Por conseguinte, tratando-se da investigação da Precocidade em uma criança, o que o autor salienta é fundamental para que se tenha cautela nas verificações dos indicadores, haja vista que, por exemplo, o resultado apresentado é apenas a partir de um dos instrumentos utilizados para investigação da Dupla Excepcionalidade nessa proposta metodológica.

2) Questionário de Automeação – 1º ao 4º (QIIAHS-D-A-1º-4º) Versão ampliada.

O participante marcou em seu questionário ser muito bom nas seguintes áreas/ações: “Matemática”, “modelar”, “fazer experiências”, “ler”, “escrever”, “inventar”, “amizade”, “tocar um instrumento”, “coleccionar”, “pensar e ajudar”. Algumas das áreas/ações que o participante marcou foram evidenciadas na seguinte questão aberta do QIIAHS-D-Pr- da P1 e P2: “Sobre que assuntos esse/a aluno/a mais gosta de conversar ou que atividades mais gosta de fazer?” :

- A P1 respondeu: 1. “Resolver operações matemáticas”; 2. “Jogos de raciocínio”; 3. “Experiências científicas”; 4. “Falar em público”.
- A P2 respondeu: 1. “Jogos de desafios e estratégias”; 2. “Experiências científicas”; 3. “Atividades de leitura e escrita”; 4. “Atividades de matemática”.

As respostas das professoras corroboram com a maioria das respostas do participante. Todavia, apenas o item “tocar um instrumento”, marcado pelo participante que não foi sinalizado nem pelas professoras, nem pela mãe, apenas pelo pai.

Frente aos resultados dos questionários acima, observa-se que o participante apresenta interesse e habilidades na área acadêmica, mais especificamente na linguística, matemática e ciências, que são áreas que Winner (1998) destaca nas crianças precoces com comportamento de superdotação.

7.2.2 – Questionários referentes às observações do TEA

2) QITEA – R e QITEA – Pr

Inicialmente, vale ressaltar que nos indicadores do TEA, há características relacionadas aos déficits em determinada área do desenvolvimento e características relacionadas às habilidades em outras. Desse modo, a interpretação dos dados será realizada a

partir dos resultados que obtiveram índices altos e baixos, uma vez que no caso específico do TEA, um resultado baixo pode representar que, em certa área do desenvolvimento, o participante não apresenta comprometimento, o que configura um resultado positivo.

Os resultados da análise dos questionários, QITEA - R e QITEA - Pr podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 – Resultados parciais por indicador, resultados do índice de concordância e resultados totais, das respostas referentes à alternativa “Sim”, do QITEA - R e QITEA - Pr.

Resultados Parciais e Índice de Concordância por Indicador							Resultados Totais			
I/C	RP			RIC			R	TIQ	TIM	RT
	M	P	P1	P2	M e P	P1 e P2	M			
HS							P	105	33	31%
Amizades	66%	66%	62%	75%	50%	62%	P1	134	75	55%
Brincadeiras/Jogos	16%	83%	85%	71%	16%	71%	P2	134	57	42%
Interação Social	33%	16%	53%	30%	16%	30%				
Comunicação	47%	17%	54%	29%	13%	29%				
CES										
Interesses	75%	25%	0%	33%	25%	0%				
Rotina*	-----	-----	0%	25%	----	0%				
Rigidez	25%	25%	25%	0%	0%	0%				
Comportamental										
Rigidez Cognitiva e Características do processamento Cognitivo	77%	33%	40%	30%	0%	20%				
Respostas aos Estímulos Sensoriais	16%	0%	0%	0%	0%	0%				
Características Psicomotoras	100%	33%	33%	33%	33%	33%				
Saúde e Alimentação*	20%	20%	-----	-----	10%	----				
Características Gerais	72%	50%	75%	62%	44%	62%				
HA*										
Linguística	----	----	87%	75%	----	75%				
Matemática	----	----	77%	66%	----	66%				
Arte	----	----	14%	0%	----	0%				
Ciências, Geografia, História	----	----	100%	62%	----	62%				
Idiomas	----	----	100%	66%	----	66%				
Tecnologia	----	----	66%	66%	----	66%				

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: I: Indicadores; C: Características; HS: Habilidades Sociais; CES: Comportamentos e Estímulos Sensoriais; HA: Habilidades Acadêmicas; RP: Resultado Parcial; RIC: Resultado do Índice

de Concordância; RT: Resultado Total; R: Respondentes; M: Mãe; P: Pai; P1: Professora 1; P2: Professora 2.

Nota: O item “Rotina” não consta em destaque no QITEA – R, pois foi contemplado no item “Interesses”; O item “Saúde e Alimentação” consta apenas no QITEA – R; O item “HA” consta apenas no QITEA – Pr.

Com base nos resultados da Tabela 8, observa-se que em relação às características das HS, o item “Amizades” obteve o maior resultado tanto da ótica dos resultados parciais, quanto em relação ao índice de concordância nos questionários da M, P, P1 e P2. Em “Brincadeiras/Jogos”, os resultados foram altos também, salvo o resultado parcial da M e no índice de concordância da M e P. Essa discrepância pode ser pelo fato de que a mãe evita deixar o participante brincar na rua com outras crianças, devido ao perigo e à pouca idade, como ela mesma relatou à pesquisadora. Ainda na mesma oportunidade, a mãe relatou que quando o filho vai à casa do pai aos finais de semana em outra cidade, ele tem contato com mais crianças e, dessa forma, tem mais oportunidades de brincar com seus pares.

Os resultados da P1 e P2, a respeito dos indicadores “Amizades” e “Brincadeiras/Jogos” são altos tanto nos resultados parciais, quanto no resultado do índice de concordância. Esse resultado pode ser atribuído à convivência no ambiente escolar, que proporciona essas relações diariamente e possibilita que o participante esteja mais tempo com seus pares, demonstrando esses indicadores.

A literatura aponta que as crianças com o TEA apresentam prejuízos no ato de brincar, principalmente em relação às brincadeiras “de faz de conta”, devido “prejuízos [segundo] a Teoria da Mente” (KONKIEWITZ, 2018, p. 221). Embora os resultados do item tenham sido altos, especificamente ao responderem os questionários na questão “Consegue brincar de faz de conta?”, a M respondeu “Não”, o P respondeu “Sim” e P1 e P2 responderam “Às vezes”. Esse dado evidencia que o participante parece ter dificuldades nesse tipo de brincadeira.

Conforme Konkiewitz (2018),

Brincadeiras de faz de conta são especialmente complexas, pois exigem habilidades de metarrepresentação, isto é, a compreensão de algo como representação. Nelas, as crianças são ao mesmo tempo atores, diretores e roteiristas, tem consciência de que estão apenas fingindo, ou seja, compartilham essa “mentira” e treinam diversas situações sociais. As crianças precisam se imaginar em determinados papéis e usar a Teoria da mente para inferir quais seriam as reações e comportamentos adequados para os mesmos. [...] (p. 221).

Esses aspectos da brincadeira de faz de conta em uma criança com o TEA são prejudicados e, por não conseguirem desenvolvê-los, sua forma de brincar é diferente das

outras crianças, assim como seus interesses por outros tipos de brincadeiras. Ainda que o participante tenha apresentado certa dificuldade na brincadeira do faz de conta, nas outras brincadeiras consegue participar e interagir.

No que se refere aos itens “Interação Social” e “Comunicação”, esses obtiveram os resultados mais baixos, comparados aos dois itens anteriores. Mesmo sendo um resultado baixo, há que considerar que o participante apresenta prejuízos nesses dois itens, mas não tão expressivos, como é apontado pela literatura estudada, a partir de Camargos Jr. (2005), APA (2014), Grandin (2016), Julio-Costa; Antunes (2017), por exemplo.

A respeito do item “Comunicação”, de acordo com a resposta da mãe nas questões abertas do questionário, em relação à linguagem, o participante “começou a falar com um ano e oito meses”, o que está de acordo com os marcos do desenvolvimento da criança (BRASIL, 2013). Ela também relatou que ele não foi uma criança que apresentou atraso na fala. No entanto, ele apresenta um problema de dicção e uma leve gagueira e tem algumas outras dificuldades em manter uma conversa, em entender as metáforas e os sarcasmos. Também apresenta a ecolalia e faz uso do discurso peculiar e repetitivo, não apropriado à idade, como foi sinalizado nas respostas dos questionários da M e da P2. Como elas passam mais tempo com o participante, a professora destacou suas respostas referentes a esses aspectos da “Comunicação”.

Quanto às características de CES em relação ao primeiro indicador “Interesses”, nota-se que apenas na resposta da M o resultado foi alto, o resultado de P foi baixo e o da P1 e da P2 também, inclusive o da P1 zerou, assim como o índice de concordância entre as duas professoras.

É importante destacar que em relação aos aspectos estruturais dos questionários, referentes ao indicador “Interesses” no questionário das professoras (QITEA – Pr) foram contemplados no indicador “Rotina”, sendo organizados de modo a atender aos perfis de cada questionário. Observa-se, inclusive que no indicador “Rotina”, o resultado da P1 zerou novamente e da P2 foi muito baixo, tendo zerado o índice de concordância.

Ao verificar os questionários, especificamente as respostas de cada um, nos dois indicadores “Interesses” e “Rotina”, observou-se que as respostas da M divergem das respostas do P e da P1 e P2. No entanto, na questão “Demonstra obsessão por determinados assuntos?”, por exemplo, a M, P1 e P2, marcaram a resposta “Não” e o P marcou “Às vezes”. Isso mostra que o participante não apresenta problemas nesse sentido, como já foi mencionado como uma característica da criança com o TEA.

A respeito do indicador “Rigidez Comportamental”, os resultados da M e do P foram baixíssimos. No questionário da P1 foi baixíssimo também e no questionário da P2, zerou, assim como o índice de concordância da M e do P e da P1 e P2. Isso mostra que o participante não é uma criança que necessite fazer as coisas tudo na mesma ordem, usar as mesmas roupas, reagir mal quando muda a rotina (JULIO-COSTA; ANTUNES, 2017).

Quanto ao indicador “Rigidez Cognitiva e Características do processamento Cognitivo”, o maior resultado foi o da M. Os resultados do P, da P1 e da P2 foram baixos. O resultado do índice de concordância entre a M e o P zerou e o índice da P1 e da P2 foi baixíssimo.

No que concerne ao indicador “Respostas aos Estímulos Sensoriais” apenas obteve um valor, que se refere ao resultado de M e que, ainda assim, é baixíssimo; nas respostas do P, da P1 e da P2 o resultado obtido foi zero. Nota-se que o participante não demonstra um nível expressivo de hiper ou hiporreatividade aos estímulos, como apontam Moore (2005), Grandin (2016), Julio-Costa & Antunes (2017), em que algumas crianças se incomodam e se desestabilizam ao ouvirem certos barulhos ou ao tocarem em certas texturas de roupas, por exemplo.

Nos resultados referentes ao indicador “Características Psicomotoras”, o resultado parcial da M foi alto, já o do P foi baixo, assim como no da P1 e da P2 e nos índices de concordância. Vale salientar que algumas questões constam tanto no questionário dos responsáveis, quanto no das professoras; e outras diferem por serem voltadas ao perfil de cada questionário, como é o caso desta questão: “Apresenta pouco desenvolvimento na coordenação e equilíbrio nas atividades que mexe com o corpo?”. Nesta questão, a M, a P1 e a P2 responderam “Sim” e o P, “Às Vezes”; isso evidencia que o participante apresenta dificuldades em relação ao desenvolvimento psicomotor como traz a literatura a respeito das crianças com o TEA. Todavia, observa-se que não é uma criança comprometida em relação a esse aspecto, como foi observado na Atividade Pedagógica 7 - Musical, na Música: “Cabeça, ombro joelho e pé”. Ele executou adequadamente a música, entretanto, não completou ao mesmo tempo e junto com a música alguns movimentos, tendo demonstrado um pequeno atraso na execução dos movimentos.

No que diz respeito às características de “Saúde e Alimentação”, que consta apenas no questionário designado aos responsáveis, observa-se um resultado baixíssimo, assim como o índice de concordância entre a M e o P. O participante apresenta problemas na ingestão de proteína do leite e de alimentos que contêm glúten e caseína e necessita de uma dieta específica sem essas substâncias.

Conforme Sandberg & Spritz (2017), desde a década de 1960 existem dois conjuntos de diferentes motivações/lógica para o uso de uma dieta sem glúten e sem caseína (SGSC) no tratamento do TEA.

A primeira motivação se baseia na ideia da sensibilidade alimentar. Muitos pais de crianças com TEA observaram que os seus filhos parecem ser sensíveis a certos alimentos. Esses pais com frequência experimentam diferentes dietas para os filhos, que envolvem a eliminação de determinados alimentos ou ingredientes. A crença é de que, uma vez aliviado do desconforto digestivo e da dor, as crianças com TEA podem tornar-se mais comunicativas, podem exibir menos comportamentos desorganizados e dormir melhor. A segunda lógica para a adoção de uma dieta SGSC [...] relaciona-se com a Teoria do Excesso de Opioides, que postula que crianças com TEA podem ter mais dificuldade para digerir os grupos de peptídeos formados pelo glúten e caseína comparadas a outras crianças. Esses grupos de peptídeos supostamente entram na corrente sanguínea e pelo intestino e, então, atuam no cérebro assim como os opioides (drogas como morfina, heroína e codeína). Portanto, se a criança com TEA têm grupos de peptídeos de glúten e caseína não digeridos, seu cérebro pode ser afetado como se consumisse drogas como heroína, por exemplo, causando o aparecimento de comportamentos associados ao consumo dessas drogas (p. 80).

Os autores alertam que mesmo existindo alguns estudos a respeito da dieta SGSC, ainda não há comprovação científica, devido às dificuldades metodológicas e práticas em um pequeno número de estudos que investigou a eficácia da dieta SGSC para o TEA.

A respeito das “Características Gerais”, observa-se que o resultado da M foi alto e maior que o do P e o resultado do índice de concordância entre eles foi baixo. Os resultados da P1 e P2 foram altos e o índice de concordância também. As questões referentes às “Características Gerais” no questionário dos responsáveis são voltadas aos assuntos relacionados à memória, à atenção, à percepção, aos tipos de atividades que gosta, como as habilidades, por exemplo, no ambiente familiar. No questionário das professoras, as perguntas também são voltadas à memória, à atenção, às habilidades e à percepção, bem semelhantes ao questionário dos responsáveis, só que direcionadas ao ambiente escolar.

No item “HA”, pode-se notar que o participante obteve resultados altos nas áreas do conhecimento salvo em “Arte”, que foi baixíssimo no questionário da P1 e zero, no questionário da P2. A área que o participante obteve o maior resultado foi em “Linguística” e, na sequência, em “Matemática” nos questionários de ambas as professoras.

Se observarmos mais detalhadamente, os resultados da P1 são maiores do que os da P2, apenas em “Tecnologia” que ficaram empatados tanto no resultado parcial, quanto no índice de concordância. Esse resultado pode ser justificado pelo fato da P1 ser da sala regular,

e ficar mais tempo com o participante, do que a P2, que é da sala de recurso, e ficar menos tempo.

Conforme Grandin (2016) analisa, é preciso “olhar para além dos rótulos” (p. 111). Para essa autora e para outros pesquisadores, como Moore (2005), Orrú (2016), por exemplo, as crianças com o TEA têm habilidades em diversas áreas do conhecimento, entretanto, muitas vezes, devido ao diagnóstico desse transtorno, a criança é vista como incapaz.

Ainda segundo Grandin (2016), o rótulo pode prejudicar que as habilidades dessas crianças sejam desenvolvidas ou evidenciadas, haja vista que “[...] as pessoas ficam tão preocupadas com a palavra para a coisa que já não veem a coisa em si [...]” (p. 112). Ou seja, ao se prenderem em um rótulo ou diagnóstico do TEA como, por exemplo, muitos pais e professores fazem, enxergam apenas os déficits e não as habilidades da criança.

No que concerne ao resultado total dos questionários dos responsáveis e das professoras, pode-se notar um resultado baixo, o qual corrobora com as manifestações dos comportamentos do participante. Pode-se inferir que seu nível do TEA é leve, pois não apresenta comprometimentos graves nas áreas da comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos.

7.3 Teste Psicológico

O teste “Escala de Maturidade Mental Colúmbia” (Padronização Brasileira da Terceira Edição, 1993) foi aplicado ao participante. Teve duração de 15 minutos e o total de pontos obtidos foi 36, o que o classifica para um índice de Maturidade Médio Superior. Esse resultado evidencia mais um indicador importante, qual seja, habilidade acima da média em alguma área de domínio, no caso a inteligência.

Esse resultado confirma o que Grandin (2016) aponta em relação aos testes aplicados na população autista. A grande maioria desses indivíduos pode apresentar melhores resultados em testes visuais do que em testes verbais, haja vista que outros tipos de testes como a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), dependem “[...] da capacidade social de adquirir habilidades e informações de outros [...]” (GRANDIN, 2016, p. 130 e 131).

Ainda no que se refere aos testes disponíveis, que são aplicados em crianças com o TEA, deficiências sensoriais e motoras, distúrbios da linguagem, por exemplo, segundo Seabra et al. (2014), eles são de difícil aplicação, uma vez que “[...]os testes tradicionais que avaliam a inteligência exigem habilidades e formas de responder que determinados grupos

não desenvolveram de forma adequada [...]” (p. 101). Desta forma, muitas vezes, esse tipo de avaliação se torna inviável ou limitada.

Contudo, verifica-se a necessidade de serem construídos mais testes psicológicos voltados à realidade brasileira de modo a contemplar a investigação da Precocidade, do TEA e da Dupla Excepcionalidade.

7.4 Triangulação dos instrumentos

A partir dos resultados dos instrumentos foi possível identificar a convergência das informações corroborando com a literatura em diferentes aspectos. A começar pelos indicadores da Precocidade, em que foi possível observar nas Atividades Pedagógicas, juntamente com os questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI, a presença dos indicadores da Precocidade com comportamento de superdotação no participante, principalmente em relação ao indicador “Comprometimento com a tarefa” e “Habilidade Acima da Média”.

Embora o anel da “Criatividade”, um dos três anéis da teoria de Renzulli (2014), não tenha sido verificado com um resultado expressivo nas Atividades Pedagógicas não constando na tabela 5 por não ter obtido o índice de concordância de 75% a 100% entre as análises, nos questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI dos responsáveis e das professoras, foi sinalizada a presença desse traço, com o que foi obtido um resultado médio em relação ao “Comprometimento com a Tarefa” e a “Habilidade Acima da Média”.

Ainda no que diz respeito à Precocidade, ficou evidente o desenvolvimento precoce e diferenciado do participante em relação aos seus pares. Nas Atividades Pedagógicas e nos questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI, os indicadores “Fazer as coisas a seu modo”, “Autonomia” e “Curiosidade” foram o destaque.

Com relação aos indicadores do TEA, verificou-se a partir das Atividades Pedagógicas juntamente com os questionários QITEA-R e QITEA-Pr, que o participante apresenta traços leves do autismo. As áreas da comunicação foram as que déficits foram observados, mais especificamente a da linguagem e a da psicomotricidade.

Outro dado importante que convergiu nas Atividades Pedagógicas, nos questionários referentes à Precocidade e ao TEA se refere à área de domínio e de interesse do participante. Nesses instrumentos, verificou-se que as áreas em que o participante se destacou foram as da Linguística, da Matemática e das ciências, por exemplo, que são áreas em que o próprio participante marcou no QIIAHS-D-A-1º-4º que respondeu. Em contrapartida, foi observado

que nas áreas de “Arte e Esporte” o participante não apresentou habilidades ou algum destaque nesse sentido.

O resultado do Teste Psicológico “Escala de Maturidade Mental Colúmbia que indica o índice de Maturidade Médio Superior comprova o desempenho do participante nas Atividades Pedagógicas, principalmente, nas quais foram possíveis observar, a saber: “raciocínio lógico”, “alto nível de reflexão”, “habilidade acima da média” e “base de conhecimento ampla”. Esse resultado vai ao encontro dos estudos de Winner (1998) Moore (2005), Camargos Jr. (2013), Renzulli (2014), Grandin (2016), que apontam os altos índices na aplicação de testes de inteligência em crianças precoces com comportamento de superdotação e com o TEA.

Diante do exposto e a partir do diagnóstico que o participante apresenta, “CID = F.84 Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger)⁴” e os indicadores da Precocidade com comportamento de superdotação, pode-se considerar que o participante apresenta características da Dupla excepcionalidade, as quais poderão ser observadas no Quadro 20 contendo as características da Dupla excepcionalidade que foram possíveis de serem observadas no participante, a partir dos instrumentos aplicados e analisados. Entretanto, quando necessário foram feitos apontamentos que poderão ser observados nos parênteses.

Quadro 20 – Características da Dupla Excepcionalidade observadas no participante.

Aspectos/Áreas	Características da Dupla Excepcionalidade
Educação	Demonstra pontos fortes e fracos, os quais muitas vezes não compreendem
	Os pontos fortes e fracos camufla-se uns aos outros
	Demonstra uma base de conhecimento ampla e com profundidade, que às vezes é complexa
	Demonstra de forma inadequada seus sentimentos
	Demonstra dificuldade em perceber as necessidades e os sentimentos do outro
	Demonstra ter excelente memória
	Menor compreensão de ficção, metáforas, para inferir as pistas dadas em um determinado contexto
	Apresenta perfis de inteligência discrepantes
	Em atividades não verbais apresentam alto QI de performance
	Demonstra ser um pensador visual (<i>também demonstra facilidade com o pensamento abstrato</i>)
	Destaca-se pelo pensamento divergente, pela inteligência fluida e pela resolução de problemas não verbais
	De maneira geral apresenta problemas nas Funções Executivas, porém não tão perceptíveis quando se dedicou a tarefas de sua área de interesse
	Apresenta problemas no desenvolvimento da Teoria da Mente, entretanto com acentuada probabilidade de melhoras
	Indiferentes às convenções sociais

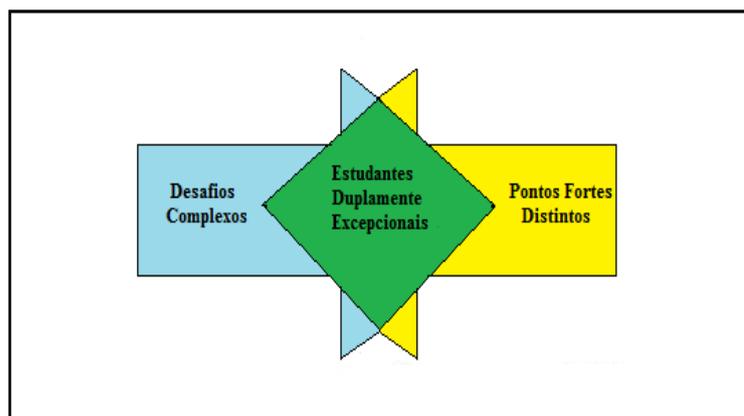
⁴ Embora tenha sido justificado que o termo Síndrome de Asperger passou a fazer parte do TEA, para fins de diagnóstico, ainda se utiliza em virtude da CID10.

Comportamentais e Sociais	Apresenta reações sociais incomuns e comportamentos repetitivos, limitados
	Apresenta (<i>pouca</i>) dificuldade em interagir e se apegar, preferindo coisas abstratas
	Seu comportamento social parece imaturo
	Apresenta baixo desempenho do comportamento adaptativo
	Apresenta incoordenação motora (<i>principalmente nos movimentos corporais</i>)
	Apresenta acentuada dificuldade em atividades que exijam habilidades motoras finas, copiar com agilidade do quadro, realizar testes com rapidez, cronometrados
Interesses e Habilidades	Demonstra competências e habilidades mais amplas de que os somente com o TEA
	Apresenta destacada habilidade ao mesmo tempo em que experimenta dificuldades acentuadas em outras áreas
Comunicação e Linguagem	Fala e demonstra um vocabulário complexo desde bem cedo
	Apresenta longas e elaboradas respostas sobre questões do seu foco de interesse
	Expõe seus comentários sem se importar com as consequências
	Pode exaltar a voz e gritar em momentos de estresse ou frustração
	Tem dificuldade em estabelecer uma conversa, selecionar um tema
	Apresenta problemas em estabelecer uma comunicação recíproca
	Apresenta expressiva linguagem corporal e pouquíssimo contato visual
Criatividade	Pode se destacar por sua criatividade e notável desempenho em matemática, ciências e informática
Gerais	Apresenta traços autistas mais leves
	Discrepância entre desenvolvimento social e cognitivo
	Apresenta pouca dissincronia

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado, os indicadores dos fenômenos da Precocidade e do TEA se misturam resultando na Dupla Excepcionalidade. Alguns indicadores da Precocidade podem camuflar outros do TEA e vice-versa. Por isso a complexidade desse fenômeno e a necessidade de observar que não há um número “x” de indicadores da Precocidade com um número “x” de indicadores do TEA, mas, sim, a mistura dos dois fenômenos, por meio do que resultará em um terceiro, que é a Dupla Excepcionalidade.

Segundo Baum et al. (2017), o olhar para a criança que apresenta a Dupla Excepcionalidade deve ser considerado como uma lente. De um lado os “desafios complexos” (azul), do outro, os “pontos fortes distintos” (amarelo); essa mistura de amarelo e azul resulta na pintura verde, que são os “estudantes duplamente excepcionais”, como pode ser observado na Figura 49.

Figura 49 - Tornando Verde

Fonte: Adaptado de Baum et al. (2017, p. 18). Tradução nossa⁵.

Os autores ainda ressaltam que:

Embora essa representação bidimensional de verde corra o risco de sugerir que cada aluno é uma mistura ou tipo estático, a realidade é que cada aluno se move do espectro do amarelo para o azul em momentos diferentes, em diferentes circunstâncias e em resposta às condições. Por causa das características individuais de seus azuis e amarelos, os alunos “duplamente excepcionais” vêm em uma variedade notável de verdes (p. 17, grifo do autor, tradução nossa)⁶.

Destarte, ao investigar os indicadores da Dupla Excepcionalidade, deve-se ter um olhar atento, pois, existindo diferentes diferenças na intersecção entre Precocidade e Dupla Excepcionalidade ("verdes") as necessidades também são diferentes; isso faz com que haja necessidade de os recursos ofertados a essas crianças atenderem tanto aos seus “desafios complexos”, quanto aos seus “pontos fortes distintos”.

⁵ Traduzido pela especialista na Língua Inglesa Denise Rosa. A versão original está no Anexo E desta dissertação.

⁶ No original: “Although this two-dimensional representation of green risks the suggestion that each student is a static blend or type, the reality is that each student moves across the spectrum from yellow to blue at different times, in different circumstances, and in response to conditions. Because of the individual characteristics of their blues and yellows, 2e students come in a remarkable range of greens.” (BAUM et al. 2017, p. 17). Traduzido pela especialista na Língua Inglesa Denise Rosa.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A tarefa de delinear uma proposta metodológica não quer dizer que será apresentado algo pronto e acabado, uma vez que não se pode utilizá-la como um fim, mas, sim, como um meio para investigar o que se propõe no caso desta investigação a Dupla Excepcionalidade: Precocidade e o TEA.

No início da elaboração da proposta metodológica, a pesquisadora teve dificuldades em certos aspectos metodológicos como, por exemplo, a direção que poderia dar ao processo em relação à parte teórica, à estrutura, à escolha dos instrumentos, por ser uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil e, conseqüentemente, por não dispor de instrumentos construídos para esse tipo de investigação. Entretanto, ao final desse processo, essas dificuldades foram vistas como possibilidades, principalmente no que concerne às análises das Atividades Pedagógicas e aos questionários. Por se tratar de uma proposta metodológica, o delineamento escolhido pela pesquisadora se mostrou flexível e com diferentes percursos a serem seguidos e aplicados para investigar e, posteriormente, identificar crianças com a Dupla Excepcionalidade.

A despeito das dificuldades em relação ao percurso metodológico, verificou-se que alguns aspectos poderão ser melhorados e enriquecidos, em uma continuação desta proposta, ao passo que ao finalizar esta proposta foi possível constatar os desdobramentos que poderão ser realizados em outra oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o delineamento da proposta metodológica para a investigação da Dupla Excepcionalidade foi possível observar que esta se trata de temática pouco pesquisada no Brasil. A esse respeito, temos alguns pesquisadores como Eunice Alencar, Cristina Delou, Denise Fleith, Tania Guimarães, Vanessa Tentes e Rosemeire de Araújo que desenvolvem pesquisas voltadas à temática. Já em relação às pesquisas internacionais, verificou-se que há um número maior, até porque o início do seu desenvolvimento foi na década de 1970, muito antes do Brasil, como foi observado no Quadro 5, do capítulo 4. No entanto, no que tange aos estudos voltados especificamente à Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o TEA, observa-se um número ainda mais reduzido das pesquisas.

Esse cenário a respeito das pesquisas da Dupla Excepcionalidade está relacionado com a complexidade do fenômeno, que é paradoxal e dicotômico (ASSOULINE et al., 2008; BAUM et al., 2017), pois as crianças podem apresentar habilidades bem desenvolvidas em uma área dificuldade em outra, tornando mais difícil a identificação dessas crianças que aos poucos chegam às escolas e são diagnosticadas muitas vezes de forma errônea, seja apenas como Precoce com Comportamento de Superdotação ou apenas com o TEA.

As dificuldades encontradas na identificação também se devem aos próprios indicadores de um fenômeno e de outro que ao mesmo tempo que podem apresentar semelhanças, apresentam diferenças em alguns aspectos como no social, no interesse, no vocabulário, na organização, na coordenação e na flexibilização (ASSOULINE; BRAMER 2003 apud DELOU, 2007, p. 54).

Outro fator preponderante é a falta de instrumentos construídos especificamente para a identificação da Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o TEA, principalmente instrumentos brasileiros. Constata-se, então que o delineamento desta proposta metodológica para investigar esse fenômeno é de grande importância, além do que há também a falta de instrumentos pedagógicos para essa e outras investigações no ambiente escolar.

Durante a construção da proposta metodológica foi possível observar a necessidade de desenvolver pesquisas a respeito do assunto. Os professores recebem crianças nas escolas as quais muitas vezes não se enquadram nem na identificação da Precocidade e nem na identificação do TEA. Tal cenário gera dúvidas que podem prejudicar a criança expressivamente, pois uma vez não identificada, ela não será atendida nas suas necessidades específicas.

A elaboração dos instrumentos: Atividades Pedagógicas e dos questionários QITEA-R e QITEA-Pr, assim como a escolha dos questionários QIIAHS-D-R-EI e QIIAHS-D-Pr-EI Perez, (2016) e do Teste Psicológico “Escala de Maturidade Mental Colúmbia” de Alves e Duarte (1993) foram muito pertinentes para os propósitos da pesquisa e contribuíram para que fosse possível investigar as seguintes questões: Como as crianças com Dupla Excepcionalidade realizam as atividades? Quais suas habilidades e dificuldades observadas? Quais são as áreas de domínio e seus interesses? Quais indicadores foi possível observar mais e, quais não foi possível? Quais indicadores o participante demonstrou mais e quais não demonstrou? Esses são alguns questionamentos que nortearam a elaboração, a aplicação, a análise dos instrumentos e todo o delineamento da proposta metodológica.

Esses questionamentos são cruciais e por meio deles professores e pesquisadores podem compreender um pouco mais alguns comportamentos dessas crianças e, ainda possibilitar que o aprendizado de modo a contemplar as reais necessidades delas e, ao mesmo tempo, estimular habilidades e potencial.

Conforme Baum et al. (2017, p. 13), as características das crianças com a Dupla Excepcionalidade devem ser consideradas simultaneamente para um diagnóstico preciso, por apresentar a dicotomia entre as habilidades e dificuldades. Ainda a esse respeito, os autores apontam que essas crianças necessitam de serviços educacionais diferenciados como, por exemplo, instruções diferenciadas, currículos adaptados, opções de aceleração, oportunidades de desenvolvimento duplo em relação ao alto potencial e aos déficits acadêmicos.

A inclusão escolar das crianças com a Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o TEA pode não ocorrer, muitas vezes devido à falta de informação por parte dos professores. Os comportamentos que elas apresentam são negados tornando-as assim invisíveis (MARTINS, 2016, p. 59). Ainda a esse respeito, de acordo com Delou (2013), a Dupla Excepcionalidade não é contemplada na legislação, necessitando de iniciativas a partir dos programas voltados às crianças com AH/SD, para serem identificadas e assim direcionadas aos atendimentos necessários.

Contudo, no que se refere ao participante constatou-se que o mesmo apresenta indicadores da Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o TEA, entretanto, é importante destacar que ele deve continuar sendo observado e que atendimentos necessários devem ser ofertados pelos professores da sala regular e da sala de recurso, por profissionais da fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, neurologia e psiquiatria se/quando necessários. Essa rede multidisciplinar poderá contribuir para que as crianças que aparentem essa

condição possam desenvolver-se em suas habilidades e, ao mesmo tempo, que suas dificuldades sejam diminuídas ou até mesmo extintas.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de mais pesquisas voltadas à temática para que seja efetiva a identificação da Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o TEA. Para que desse modo, as crianças possam se desenvolver plenamente tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito familiar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALVES, I. C. B.; DUARTE, J. L. M. Padronização Brasileira da Escala de Maturidade Mental Colúmbia. In: BURGEMEISTER, B. B.; BLUM, L. H. e LORGE, I. *Escala de Maturidade Mental Colúmbia: manual para aplicação e interpretação*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

AMEND, E. R. et al. A Unique Challenge: Sorting Out the Differences Between Giftedness and Asperger's Disorder. *Gifted child today*, vol. 32, n. 4, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ860954.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais*. (DSM-IV-TR). 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2002.

_____. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais*. (DSM-V). 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, C. A. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 186-201.

ASSOCIATION NATIONALE POUR LES ENFANTES INTELLECTUALLYMENT PRÉCOCES (ANPEIP). 2017. Disponível em: <<http://www.anpeip.org/>>. Acesso em: 04 maio 2017.

ASSOULINE, S. G et al. *The Paradox of Twice-Exceptionality: Packet of Information for Professionals*. The University of Iowa College of Education: Iowa, 2008. Disponível em: <<https://www2.education.uiowa.edu/belinblank/clinic/pdfs/pif.pdf>>. Acesso em: 18 de mar. De 2017.

ASSUMPCÃO JR., F. B.; KUCZYNSKI, E. Diagnóstico diferencial psiquiátrico no autismo infantil. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 43-52.

BALÃO AZUL. *O som dos animais: qual é o som?*. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ia_LowjmhAE&t=107s>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BALDWIN, L. et al. *Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision*. *Gifted Child Today*, vol. 38 n. 4, 2015. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.2172&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BAUM, S. M.; SCHADER, R. M.; OWEN, S. T. *To be gifted and learning disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With, ADHD, ASD, and More*. 3th. ed. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc. 2017.

BECKER, M. M.; RIESGO, R. S. Aspectos neurobiológicos dos transtornos do espectro autista. In: In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 357-367.

BERT, M. *Academia de ginástica cerebral para cerebral par crianças: 40 cartas para exercitar a cabeça*. São Paulo: Matrix, 2018.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

BOB ZUM. *Cabeça, ombro, joelho e pé*, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vDee2bF8Xls>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Caderneta de saúde da criança - menino*. 8 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 92p.

_____. **Resolução CNE/CP N° 2/2017**. Implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRITO, M. C. *Síndrome de Asperger e educação inclusiva: análise de Atitudes sociais e interações sociais*. 2011. 169f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

_____. *Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo*. E-book. Instituto Nacional Saber Autismo, 2017.

BURNS, D. E. *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final*. Tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CAMARGOS Jr., W. et al. *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã Editora Ltda., 2013.

CHACON, M. C. M. O Processo de Identificação da Educação Infantil até a Universidade. Palestra proferida no 1º Congresso Brasileiro de Educação para Altas habilidades/Superdotação: concepções, práticas e tecnologias. NAAH/S – Londrina, 2018.

_____; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

_____; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O. Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS). *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, Paris, v. 65, p. 13-29, 2014.

CIMINO, V. *Eu conto!* São Paulo: Matrix, 2013.

CLARK, T. *Exploring Giftedness and autism: a study of a differentiated educational program for autistic savants*. New York: Routledge, 2016.

COHEN, M. J.; HALL, J.; RICCIO, C.A. Neuropsychological Profiles of Children Diagnosed as Specific Language Impaired With and Without Hyperlexia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, V. 12, n. 3, p. 223-229, 1997. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/cb1c/810a2e7958ed75da87cf1245795f785f36c3.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

COLEMAN, M.R.; HARRADINE, C.; WILLIAMS, K. E. Meeting the Needs of Students who are twice exceptional. *Teaching Exceptional Children*, v. 38, n.1, p. 5-6, 2005. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990503800101>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. Disponível em: <<https://www.cec.sped.org/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CYPEL, S. Funções executivas: seu processo de estruturação e a participação no processo de aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 392-406.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação dos alunos com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. v. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. Transtorno de Asperger com Altas Habilidades/Superdotação: a Dupla Excepcionalidade no Ensino Superior. In: FLEITH, D; ALENCAR, E. M. L. S. *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Editora Juruá: Curitiba, 2013.

DAVIDSON INSTITUTE. Disponível: <<http://www.davidsongifted.org/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

ELLIOT, L. G. (Org.). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

EVASO, A. S. Breves considerações sobre a análise biopsicossocial. In: CORDEIRO, E. S.; BIZ, M.C. P. (Org.). *Implantando a CIF: O que acontece na prática?* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 23-31.

FARIAS, N; BUCHALLA, C.M. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Rev. Bras Epidemiol*. São Paulo, v.8, n. 2, p. 187-93, 2005.

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 440-449.

GARDNER, H. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Tradução de Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *Inteligências Múltiplas: a teoria e prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. (Org.). *A construção de práticas educacionais: orientação a professores*. v. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. Dupla Excepcionalidade Superdotação e Transtorno de Asperger: Contribuições Teóricas. *Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA*, Ano 5, v. X, n. 3, p. 95-108, 2012.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. Estudo de caso de um aluno com características Superdotação e Transtorno de Asperger. In: FLEITH, D.; ALENCAR, E. (Org.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Tradução de Cristina Cavalcanti. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

IEZZI, G. et al. *Matemática: volume único: manual do professor*. São Paulo: Atual, 1997.

JÚLIO-COSTA, A; ANTUNES, A.M. *Transtorno do espectro autista na prática clínica*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

JENSEN, E. *Enriqueça o cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos*. Tradução de Vivian Nickel. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KLIN, A. Autismo, síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, mai., 2006.

KRAMARIK, A. *Her Life, Her Art, Her Poetry*. Nashville: W. Publishing Group, 2017.

KONKIEWITZ, E. C. Inteligência e criatividade dentro do espectro autista. In: VIRGOLIM, A. (org). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

LAMÔNICA, D. A. C. Habilidades de leitura em crianças com diagnóstico de hiperlexia: relato de caso. *CoDAS*, v. 25, n.4, p. 391-5, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822013000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LOUIS, J. M. *Mon enfant est-il precoce?* 4. ed. Paris: Inter Editions, 2014.

MARTINS, B. M.; CHACON, M. C. M. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. *Educação Unisinos*, v. 20, n. 1, p. 96-105, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2016.201.10/5236>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MARTINS, L. O. G. *Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada*. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2016.

MECCA, T. P.; ORSATI, F. T.; MACEDO, E.C. Inteligência e transtornos do desenvolvimento. In: SEABRA, A. G. et al. (Org.). *Inteligência e funções executiva: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica*, São Paulo: Memnon, 2014, p.95 -112.

MICCAS, C.; VITAL, A. A. F.; D’ANTINO, M. E. F. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com transtornos do espectro do autismo. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 3-10, 2014.

MOORE, S. T. *Síndrome de Asperger e a Escola Fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais*. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. Disponível em: <<http://www.nagc.org/>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

OLIVEIRA, V. B. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (org.). *Avaliação da psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 21-56.

ORRÚ, S. E. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais de Comportamento- CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

_____. *Classificação de Transtornos mentais de Comportamento- CID-11 Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. 11. ed. Disponível em: <<https://icd.who.int/>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade. *Aval. Psicol.* Porto Alegre, v.4, n. 2., nov. 2005.

PENITENTE, L. A. A. *Construindo o processo de pesquisa: passo a passo*. 2011, 57p. Apostila para a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PERISSINOTO, J. Linguagem e comunicação nos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 202-208.

PFEIFFE, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia Campinas*, v. 32, n. 4, p. 717-727, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400717>. Acesso em: 17 jun. de 2017.

PINHO, A. C. *Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com altas habilidades ou superdotação e síndrome de asperger – ferramenta para uso na escola*. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia, Niterói, 2016.

POLAK, N. *Abremente: 6-7 anos*. Cotia, SP: Catapulta Editores, 2016.

_____. _____. *7-8 anos*. Cotia, SP: Catapulta Editores, 2016.

PRIOR, S. Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em: <http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=ccyp_pubs>. Acesso em: 29 mar. 2017.

RENZULLI, J.S. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MONKS, F.J. E PETERS, W.A.M. (Org.). *Talent for the future*. Assen: Van Gorcum, p. 51-72, 1992.

_____. *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1977

_____. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: J. S. RENZULLI & S. M. REIS (Org.), *The triad reader*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

_____. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

_____. What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 148-156, 1982.

RENZULLI, J.S.; REIS, S. M. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas*

habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

_____. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997..

RIECHI, T. I. J. de. A Superdotação a partir da neurociência. Palestra proferida no 1º Congresso Brasileiro de Educação para Altas habilidades/Superdotação: concepções, práticas e tecnologias. NAAH/S – Londrina, 2018.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011, p. 19-26.

RUTHSATZ, J; STEPHENS, K. *The prodigy's cousin: the family link between Autism and extraordinary Talent*. 2. ed. New York: Current, 2016.

SANDBERG, E. H.; SPRITZ, B. L. (Org.). *Breve Guia para Tratamento do Autismo*. São Paulo: M. Books, 2017.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

_____. *O rio da consciência*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Org.). *Transtornos do Espectro do Autismo*. São Paulo: Memnon, 2011.

_____. (Org.). *Cem dúvidas sobre o autismo*. São Paulo: Memnon, 2018.

SCIENCE DIRECT. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/>>. Acesso em: 29 mar. De 2017.

SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

SKORICH, D. P. et al. Is social categorization the missing link between weak central coherence and mental state inferenceabilities in autismo? Preliminary evidence from a general population sample. *Journal of autismo and developmental disorders*, v. 46, n. 3, p. 862-881, 2016.

SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo e Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SPRINGER, S. P.; DEUTSCH, G. *Cérebro esquerdo, cérebro direito*. Tradução de Thomaz Yoshiura. São Paulo: Summus, 1998.

SUAS LETRAS. *A foca*, 2018. Disponível em:< <http://www.suasletras.com/letra/Alceu-Valenca/A-Foca/131256>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

TANG, G. et al. Loss of mTOR-Dependent Macroautophagy Causes Autistic-like Synaptic Pruning Deficits. Columbia University Medical Center. Children with Autism Have Extra Synapses in Brain. Newsroom CUMC. Disponível em: <<http://newsroom.cumc.columbia.edu/blog/2014/08/21/children-autism-extra-synapses-brain/>> Acesso em: 07 de mar. de 2019.

TAKEUCHI, H. et al. Creativity measured by divergent thinking is associated with two axes of autistic characteristics. *Fron Psychol.* n. 19, v. 5, p. 1-8, 2014.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Trad.: Vera Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos Editora, 1977.

TENTES, V. T. A. Avaliação da criança pequena no contexto das altas habilidades/superdotação: um estudo de caso múltiplo. In: FLEITH, D.; ALENCAR, E. (Org.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013

TERRASSIER, J-C. *Lês enfants surdos ou lá precocité embarrassante*. 9. ed. France: E.S.F. 2011.

TORRANCE, E. P. Educação e Criatividade. In: TAYLOR, C. W. (org.). *Criatividade: progresso e potencial*. Trad. José Reis. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

TREFFERT, D. A. *Islands of Genius: the bountiful mind of the, autistic, acquired, and sudden savant*. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia, 2010.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WEBB, J.T.; AMEND, E.R.; WEBB, N.E.; GOERSS, J.; BELJAN, P.; OLENCHAK, R. *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press: França, 2005.

WERNER, J. T. P. (2013). *Isaac Newton Pai da Ciência era ocultista e alquimista*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0r2_hOigXTQ&t=1234s>. Acesso em: 13 jul. 2018.

WING, L. Asperger's syndrome: a clínica account. *Psychological Medicine*, Cambridge University Press, 1981, 11p.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WIKISPACES. *About*. Disponível em: <<https://www.wikispaces.com>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Autorização da instituição para realização da pesquisa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

AUTORIZAÇÃO

Autorizo, **Regiane Ferreira**, mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/Marília, realizar a pesquisa “*Síndrome de Asperger Associada À Precocidade: um estudo de caso*” no Programa de Atenção à Alunos Precoces com Comportamento Superdotado (PAPCS) vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, e é coordenado pelo Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon.

Marília, 08 de junho de 2018.

Prof^a Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira.
Chefe do Departamento de Educação Especial-Unesp/Marília.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável - Criança

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS) e na Associação de Pais e Amigos do Autista (APA) - Espaço Potencial, intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** e gostaríamos que autorizasse a participação do seu filho.

O objetivo desta pesquisa é investigar as características de uma criança com Dupla Excepcionalidade (Precocidade e Síndrome de Asperger), comparado a uma criança precoce e a uma criança com Síndrome de Asperger, e apontar suas especificidades.

Autorizar a participação do seu filho nesta pesquisa é uma opção e no caso de não autorizar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso autorize seu filho participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- A) A pesquisa será realizada nas dependências do Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado e do Espaço Potencial, por meio de atividades que envolverão: criação de história; jogos de desafios; músicas; desenho e pintura. Nessas atividades serão utilizados materiais pedagógicos específicos de acordo com cada atividade, para atender o objetivo da pesquisa.
- B) A pesquisa não trará nenhum risco físico ou de qualquer outra natureza à criança, pois as atividades aplicadas serão apropriadas à faixa etária. Serão utilizados apenas materiais pedagógicos. A participação da criança contribuirá para esta e outras pesquisas posteriores acerca da temática.
- C) Descreveremos as etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).
- D) Ao autorizar a participação do seu filho na pesquisa, você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- E) Não será necessário dispender nenhum gasto financeiro. A responsável pela pesquisa custeará os gastos com materiais e deslocamento, quando necessário.

Eu, _____ portador do RG _____
responsável pelo (a) participante _____
autorizo a participar da pesquisa intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** a ser realizada no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado e no Espaço Potencial.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Data de nascimento da criança: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 99709-0539 ou <regiane18fer@gmail.com>

<profmcmchacon@gmail.com> ou falar com **Regiane Ferreira** ou **Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon**.

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.

Regiane Ferreira mestrande do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.

Autorizo,

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pela criança.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS) e na Associação de Pais e Amigos do Autista (APA) - Espaço Potencial, intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta pesquisa é investigar as características de uma criança com Dupla Excepcionalidade (Precocidade e Síndrome de Asperger), comparado a uma criança precoce e a uma criança com Síndrome de Asperger, e apontar suas especificidades.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- F) A pesquisa não trará nenhum risco físico ou de qualquer outra natureza, visto que será aplicado apenas dois questionários a respeito dos indicadores da Altas Habilidades/Superdotação - Precocidade e o outro, os indicadores do Transtorno do Espectro Autista- Síndrome de Asperger. Ao aceitar responde-los, estará contribuindo com a nossa pesquisa e com as discussões acerca da temática.
- G) Descreveremos as etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).
- H) Ao aceitar participar da pesquisa você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- I) Não será necessário despende qualquer gasto financeiro. A responsável pela pesquisa custeará os gastos com materiais e deslocamento, quando necessário.

Eu, _____ portador do RG _____
 aceito participar da pesquisa intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** a ser realizada no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado e no Espaço Potencial.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Telefone: _____
 E-mail: _____

Certos de poder contar com seu aceite, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 99709-0539 ou <regiane18fer@gmail.com> <profmcmchacon@gmail.com> ou falar com **Regiane Ferreira** ou **Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon**.

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.

Regiane Ferreira mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.

Aceito,

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS) e na Associação de Pais e Amigos do Autista (APA) - Espaço Potencial, intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** e gostaríamos que participasse da mesma.

O objetivo desta pesquisa é investigar as características de uma criança com Dupla Excepcionalidade (Precocidade e Síndrome de Asperger), comparado a uma criança precoce e a uma criança com Síndrome de Asperger, e apontar suas especificidades.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar desta pesquisa gostaríamos que soubesse que:

- J) A pesquisa não trará nenhum risco físico ou de qualquer outra natureza, apenas benefícios. Sua participação será em responder dois Questionários, um contém os indicadores das Altas Habilidades/Superdotação - Precocidade e o outro, os indicadores do Transtorno do Espectro Autista- Síndrome de Asperger. Ao aceitar responde-los, estará contribuindo com a nossa pesquisa e com as discussões voltadas aos alunos (as) que apresentam as condições abordadas, bem como entender melhor a manifestação dos indicadores no âmbito escolar, entre outras questões.
- K) Descreveremos as etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a **não** identificação do sujeito (identidade preservada).
- L) Ao aceitar participar da pesquisa você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- M) Não será necessário despender nenhum gasto financeiro. A responsável pela pesquisa custeará os gastos com materiais e deslocamento, quando necessário.

Eu, _____ portador do RG _____ professor (ora) de uma das crianças participantes, aceito participar da pesquisa intitulada **Síndrome de Asperger associada à Precocidade: um estudo de caso** a ser realizada no Programa de atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado e no Espaço Potencial.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Telefone: _____

E-mail: _____

Certos de poder contar com seu aceite, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 99709-0539 ou <regiane18fer@gmail.com> <profmcmchacon@gmail.com> ou falar com **Regiane Ferreira** ou **Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon**.

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, Professor Assistente Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.
Regiane Ferreira mestrande do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – campus de Marília/SP.

Aceito,

Data: ____/____/____

Assinatura do Professor.

APÊNDICE E – Tabela 1 – Organização das respostas da pesquisadora e das juízas, por cor.

I	AP1			AP2			AP3			AP4			AP5			AP6			AP7					
	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J			
P	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3
1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	0	3	3	2	2	3	3
2	1	2	3	2	1	3	2	2	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	3	1	2	3	3
3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	0	3	2	3	3	3	0	2	2	3	3	3	3	3	3
4	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	0	3	0	3	0	2	0	0	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	0	2	0	0	0	0	3	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	2	0	3
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
7	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
8	3	3	0	3	3	0	0	3	1	0	3	2	3	0	3	0	0	0	0	3	0	3	3	2
9	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	1
10	2	0	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	0	3	1	2	2	3	3	2	0	2	3
11	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	3	3	3
12	1	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	3	3
13	3	1	3	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1
14	3	2	3	3	3	3	3	3	2	0	2	2	2	0	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3
15	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3
16	3	3	0	2	3	0	0	3	3	0	0	3	3	0	0	3	3	0	0	3	2	0	2	2
TEA																								
17	2	1	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	1	1	3	2	2	0	2	2	3	0	3	3
18	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	3
19	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1
20	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3
DE																								
21	2	2	2	3	3	2	0	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2
22	2	1	2	3	3	1	0	3	3	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	2	3	1	3	3
23	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3
24	3	2	3	3	3	0	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	0	2	3	3	2	3	3
25	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	2	1	1	3	3	1	1	3	3
26	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	3
27	2	2	3	2	1	1	1	3	2	2	3	2	1	1	3	2	2	2	3	2	2	2	3	2
28	2	2	3	3	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3	3
29	3	0	3	3	2	0	2	3	3	0	3	3	2	0	3	2	2	0	0	2	3	0	3	3
30	3	3	3	0	0	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	1	0	1	0	3	0	3	0
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1
32	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
33	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	2	1
34	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	1	2	1	1	0	0
35	3	3	3	3	0	0	0	0	2	0	0	2	2	3	3	2	1	1	0	2	2	1	0	2
36	3	3	3	2	3	2	0	3	2	2	0	2	3	3	3	2	1	1	0	2	3	1	3	3
37	1	1	2	2	1	1	2	3	2	0	2	2	1	1	3	2	1	1	2	2	1	1	3	2
38	3	1	1	3	3	2	0	3	2	0	2	2	2	0	0	2	2	1	0	2	3	0	0	3
39	2	0	0	2	2	0	0	2	2	0	2	2	1	0	0	2	2	0	0	2	3	0	0	3
40	1	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	2	3	1	3	3
41	1	0	0	1	2	2	0	1	2	2	2	1	1	1	3	2	1	1	2	1	1	0	0	1
42	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	3
43	2	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	2

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: I: Indicadores; AP: Atividade Pedagógica; P: Precocidade; TEA: Transtorno do Espectro Autista; DE: Dupla Excepcionalidade; PQ: Pesquisadora; J1: Juíza 1; J2: Juíza 2; J3: Juíza 3.

Legenda da escala dos indicadores:

- “Não consta”
- “Demonstrou o esperado”
- “Não demonstrou”
- “Demonstrou muito”

APÊNDICE F – Tabela 2 – Organização dos indicadores que obtiveram índice de concordância de 75% e 100%.

I	AP1			AP2			AP3			AP4			AP5			AP6			AP7									
	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J	P	J	J							
P	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3	Q	1	2	3				
1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	0	3	3	2	2	3	3				
3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	0	3	2	3	3	3	0	2	2	3	3	3	3	3	3	2	0	2	2
4	3	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	0	3	0	3	0	2	0	0	3	3	3	3	3	0	0	0	0
5	3	3	3	3	0	2	0	0	0	0	3	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	2	0	3	0	0	0	0
8	3	3	0	3	3	0	0	3	1	0	3	2	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	3	3	2	3	0	1
9	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	1	2	1	1	
11	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	0	3	3	3	2	1	3	
14	3	2	3	3	3	3	3	3	2	0	2	2	2	0	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2
15	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2
TEA																												
17	2	1	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	1	1	3	2	2	0	2	2	3	0	3	3	3	0	1	3
18	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3
DE																												
21	2	2	2	3	3	2	0	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	1	3	
22	2	1	2	3	3	1	0	3	3	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	2	3	1	3	3	2	1	1	2
23	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3
24	3	2	3	3	3	0	1	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	0	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3
25	3	1	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	1	1	3	2	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	1	3
28	2	2	3	3	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	2	1	1
29	3	0	3	3	2	0	2	3	3	0	3	3	2	0	3	2	2	0	0	2	3	0	3	3	2	2	2	2
30	3	3	3	0	0	0	0	0	3	0	3	0	3	0	3	0	1	0	1	0	3	0	3	0	1	0	1	1
35	3	3	3	3	0	0	0	0	2	0	0	2	2	3	3	2	1	1	0	2	2	1	0	2	0	0	0	0
36	3	3	3	2	3	2	0	3	2	2	0	2	3	3	3	2	1	1	0	2	3	1	3	3	1	0	1	1
40	1	1	2	2	3	2	2	3	2	1	2	3	1	1	3	2	2	1	2	2	3	1	3	3	2	0	2	1
42	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	3	3	1	3	2

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: I: Indicadores; AP: Atividade Pedagógica; P: Precocidade; TEA: Transtorno do Espectro Autista; DE: Dupla Excepcionalidade; PQ: Pesquisadora; J1: Juíza 1; J2: Juíza 2; J3: Juíza 3.

Legenda da escala dos indicadores:

- “Não consta”
- “Demonstrou o esperado”
- “Não demonstrou”
- “Demonstrou muito”

ANEXO A - Comment reconnaître un enfant intellectuellement précoce.

COMMENT RECONNAITRE UN ENFANT INTELLECTUELLEMENT PRÉCOCE	
<p>Pour l'entourage proche de l'enfant, la présence simultanée de certains indices permettent d'évoquer une précocité intellectuelle après l'âge de 3-4 ans (J.-C. Terrassier). Ces points communs et fréquents différenciant l'enfant intellectuellement précoce des autres enfants sont les suivants :</p>	
Ses centres d'intérêt	<p>Curieux, l'enfant veut toujours savoir le pourquoi de tout. Ses questions sont originales et variées.</p> <p>Il est passionné par l'univers, la préhistoire, les limites du temps et de l'espace, la mythologie.</p> <p>Il consulte encyclopédies et dictionnaires.</p> <p>Il est passionné par tout et change souvent de centre d'intérêt.</p> <p>Il aime les jeux compliqués et y réussit (échecs, mastermind, jeux de stratégie en général, etc.).</p>
Dans l'apprentissage	<p>Une parole précoce est un bon indice de développement. Cependant, une parole tardive ne peut exclure une éventuelle précocité puisque certains enfants « explosent » vers 3 ans avec un langage structuré et concis et un large vocabulaire.</p> <p>Il a souvent appris à lire très jeune (seul ou aidé), mais maîtrise plus tardivement l'écriture (surtout chez les garçons).</p> <p>Il a besoin de stimulations et s'ennuie dans les activités de routine.</p> <p>Il est souvent distrait, mais est capable d'une concentration intense quand il est intéressé.</p> <p>Il est plus à l'aise dans les activités compliquées que dans les activités simples, où il commet des « erreurs bêtes ».</p> <p>Il apprend vite, mais ne supporte pas d'apprendre « bêtement » (sans comprendre le contexte).</p>
Dans l'affectif	<p>Il est très sensible à l'injustice, y compris à celle que peuvent subir les autres.</p> <p>Il recherche le dialogue avec les adultes ou avec des camarades plus âgés que lui.</p> <p>Il juge rapidement les gens.</p> <p>Il a tendance à être solitaire, préfère travailler seul.</p> <p>Il est hypersensible et hyperémotif ; il est sensible à l'harmonie de ce qui l'entoure.</p> <p>Il a besoin d'être reconnu.</p>
Dans son attitude	<p>Il étonne par le niveau de ses réflexions.</p> <p>Il intervient de manière pertinente dans des discussions alors qu'on le croyait concentré sur autre chose.</p> <p>Il s'ennuie vite.</p> <p>Il est souvent « dans la lune ».</p> <p>Il a le sens de l'humour et joue avec les mots.</p>

ANEXO B - Le tableau ci-dessous permet de distinguer un bon élève d'un enfant intellectuellement précoce. Il souligne et distingue le fonctionnement singulier de celui-ci.

ENFANT SCOLAIRE	ENFANT PRECOCE
Connaît les réponses	pose les questions
est intéressé	est très curieux
est attentif	s'implique mentalement, physiquement
a de bonnes idées	a des idées folles
travaille dur	batifole mais a de bons tests
répond aux questions	discute les détails, élabore
fait partie du groupe de tête	est en avance du groupe
écoute avec intérêt	fait montre d'opinions affirmées
apprend facilement	sait déjà
6 à 8 répétitions pour maîtriser	1 ou 2 répétitions suffisent
comprend les idées	conçoit des abstractions
aime ses pairs	préfère les adultes
comprend le sens	tire des conclusions
termine ses devoirs	prend l'initiative de projets
est réceptif	est intense
copie convenablement	crée du nouveau
aime l'école	aime apprendre
absorbe l'information	manipule l'information
est technique	est inventeur
mémorise bien	devine vite
apprécie les présentations séquentielles	se complaît dans la complexité
est vif, éveillé (e)	est un observateur astucieux
est heureux d'apprendre	est hautement critique de lui-même

ANEXO C - A Timeline: The History of Twice Exceptionality (2e).

Table 1. A Timeline: The History of Twice Exceptionality (2e)

Year	Occurrence	Significance to 2e
Precursors to the birth of the field: 1923-1970 Seminal work lays the foundation for the development of special education for both gifted students and students with disabilities.		
1923	Hollingsworth published her book <i>Special Talents and Defects: Their Significance for Education</i>	Coined the term "gifted." Some highly gifted students demonstrated learning difficulties.
1944	Asperger defined a new personality disorder (later named the Asperger Syndrome) in his article <i>Autistic Psychopathy in Childhood</i> .	Hypothesized that his syndrome was more likely to appear in children of high intelligence and superior abilities, characteristics documented: Pedantic speech content Impairment of two-way interactions Excellent logical abstract thinking Isolated areas of interest Repetitive and stereotyped play Ignorance of environmental demands
1947	Strauss and Lehtinen published <i>Psychology and Education of the Brain-Injured Child</i>	Learning deficits could be traced to minimal brain damage incurred before, during, or after birth, which may result in defects of the neuro-motor system. Children diagnosed as brain-injured demonstrated problems in areas of perception, perseveration, conception, or behavior. Learning difficulties are not associated with low intelligence.
1947	Terman and Oden published the second edition of <i>Genetic Studies of Genius</i>	The nature of individuals with superior intelligence was measured by the Stanford-Binet Test of Intelligence. The construct of IQ defined the field of gifted for a long time.
1961-1973	Cruckshank, Bentzen, Ratzburg, and Tannhauser published <i>A Teaching Method for Brain-Injured and Hyperactive Children: A Demonstration-Pilot Study</i> In 1966, Gallagher published <i>Children With Developmental Imbalances: A Psychoeducational Definition</i> In 1973, Elkind published <i>The Gifted Child With Learning Disabilities</i>	The children's high abilities were enhanced by their attention to everything in the environment. Discussed the peaks and valleys that show patterns of strengths and weakness for children with learning disabilities, foreshadowing gifted with learning disabilities. Introduced the idea of gifted children with learning disabilities.
The influence of federal legislation and the birth of twice exceptional: 1970-2000		
1975	PL-94-142 the Education for All Handicapped Children Act was passed	Mandated a free, appropriate public education (FAPE) for all children with disabilities. Ensured due process rights. Mandated Individualized Education Programs (IEPs). Introduced the concept of Least Restrictive Environment (LRE). Defined "learning disabled."

(continued)

Table 1. (continued)

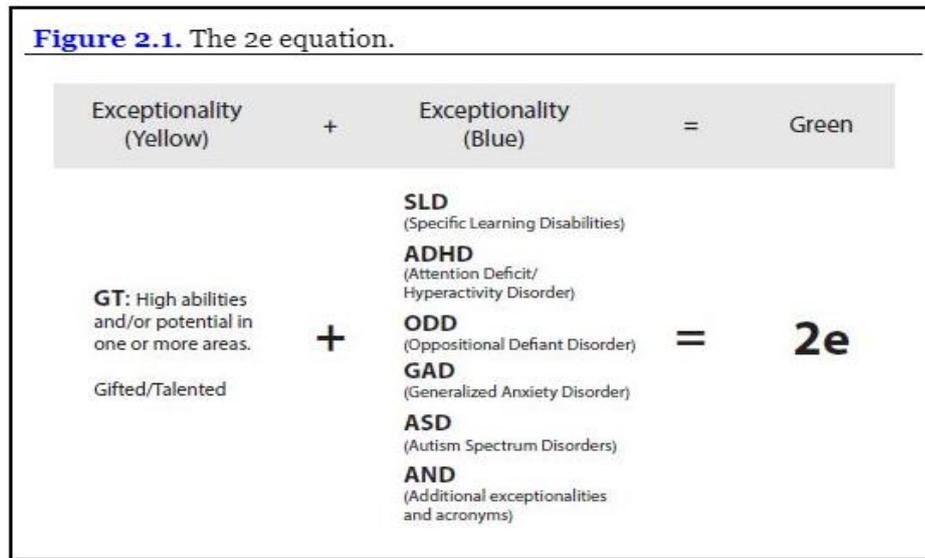
Year	Occurrence	Significance to 2e
1977	Council for Exceptional Children published Maker's <i>Providing Programs for the Gifted Handicapped</i>	This first book addressed program implications for 2e.
1978	The Gifted and Talented Education Act, H.R. 11533 was passed	Established a National Training Institute. Set up a federal office of gifted and talented. Defined "giftedness."
1978	Meisgeier, Meisgeier, and Warblo published <i>Factors Compounding the Handicapping of Some Gifted Children</i>	Learning-disabled student with superior abilities needed remediation, enrichment, and special counseling to address unique emotional problems. Severity of emotional issues resulted from discrepancy between strengths and weaknesses.
1978	Joseph Renzulli (1978) defined giftedness as above-average ability, creativity, and task commitment	Gifted behavior occurs in certain people, at certain times, and under certain circumstances. Bright students with academic, attention, and social challenges often demonstrate these behaviors when engaged in an interest or talent area.
1980-1995	These publications focused on gifted students with difficulties: Whitmore (1980) Whitmore and Maker (1985) Fox, Brody, and Tobin (1983) Daniels (1983) Dixon (1983) Gallagher (1986) Baum (1991) Special issue of <i>Journal of Secondary Gifted Education</i> focused on gifted/learning disabled students, spring 1994, guest edited by Mary Ruth Coleman	These publications explored the combination of gifts with areas of disabilities showing the unique characteristics and needs of individuals who have both.
1980-1999	Programs for gifted students with learning disabilities in Westchester County, NY, Montgomery County, MD, Prince George's County, MD, Albuquerque, NM, were developed	Growth of public school programs
1984-2000	Federal projects and state grants were initiated	Jacob Javits Grants: The Twice Exceptional Child Project Project High Hopes, A.C.E.S. Colorado state grants to Cherry Creek Schools and Littleton Public Schools
1984-2000	Federal projects and state grants were initiated	Jacob Javits Grants: The Twice Exceptional Child Project Project High Hopes, A.C.E.S. Colorado state grants to Cherry Creek Schools and Littleton Public Schools
1985-1999	Organizations were formed	Association for the Education of Gifted Underachieving Students and the Special populations division of the National Association for Gifted Children were formed.
1997	Brody and Mills published a review of issues	A review of the issues provided a summary of best practices and challenges in identification and programming.

(continued)

Table 1. (continued)

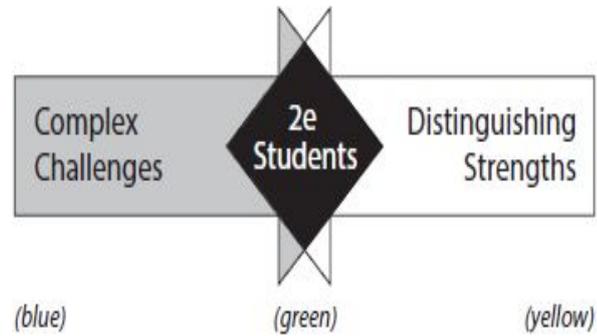
Year	Occurrence	Significance to 2e
The term <i>twice exceptional</i> is used to describe this population of students. <i>Twice exceptional</i> term appears in federal, state, and national organization policies—2000-2015		
2004	Individuals With Disabilities Educational Improvement Act (IDEA) was reauthorized	Acknowledged that students with learning disabilities can also be gifted. Twice-exceptional students were listed as a possibility for grants. Minimized the use of the discrepancy formula for the identification of specific learning disabilities; encouraged the use of a comprehensive team-based, problem-solving approach with multiple data sources.
2000-2015	Policy guides were disseminated and Jacob Javits grants for underserved populations of gifted learners were supported	Several states published policy guides to identify and serve 2e students (Colorado, Idaho, Maryland, Montana, Ohio, Virginia). Iowa Department of Education and the University of Iowa's Belin-Blank Center for Gifted Education addressed gifted and talented students who have learning difficulties. PROJECT2EXCEL focused on changing the way we look for, serve, and support learners who are gifted and also have various additional exceptionalities.
	These publications focused on gifted students with disabilities: Silverman (2002); Lovecky (2004); Webb et al. (2005); Trail (2010); Weinfeld, Jeweler, Barnes-Robinson, and Shevitz (2013) Articles appear in major journals: <i>Special issue of Teaching Exceptional Children</i> , 2005, guest edited by Coleman, Harradine, and King <i>Special Issue of Gifted Child Quarterly</i> , 2013, guest edited by Foley-Nicpon Newsletters for parents and teachers available electronically: Twice-Exceptional (2e) Newsletter Smart Kids with Learning Disabilities	The literature base and understanding of the field grew extensively with multiple publications.
2014	National Twice-Exceptional Community of Practice (2e CoP) formed	Collaboration of professionals with expertise and interest in twice exceptionality created and published definition.

ANEXO D – The 2e equation.



ANEXO E – Making green.

Figure 1.2. Making green. From *The 2e Center for Research and Professional Development* [PowerPoint slides], by Bridges Academy, 2013. Copyright 2013 by Bridges Academy. Reprinted with permission.

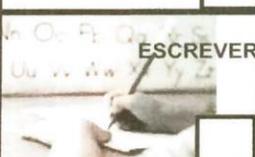


ANEXO F - Questionário de Automeação – Altas habilidades/Superdotação – 1º ao 4º (QAHS-1º-4º).

QAHS-A- 1º-4º - Automeação

NOME: _____ IDADE: _____
 ESCOLA: _____ ANO: _____ TURMA: _____
 NOME DO PAI: _____ NOME DA MÃE: _____
 TELEFONE DE CASA: _____ OU DE UM VIZINHO: _____

1. MARQUE COM UM EM QUE VOCÊ É ESPECIAL OU MUITO, MUITO BOM OU BOA!!

MATEMÁTICA 1 + 1 = 2 <input type="checkbox"/>	 PINTAR <input type="checkbox"/>	GINÁSTICA  <input type="checkbox"/>	MODELAR  <input type="checkbox"/>
DESENHAR  <input type="checkbox"/>	FAZER EXPERIÊNCIAS  <input type="checkbox"/>	LÍDER  <input type="checkbox"/>	BASQUETE  <input type="checkbox"/>
LER  <input type="checkbox"/>	CANTAR  <input type="checkbox"/>	FUTEBOL  <input type="checkbox"/>	CRIAR HISTÓRIAS  <input type="checkbox"/>
ESCREVER  <input type="checkbox"/>	DANÇA  <input type="checkbox"/>	PESQUISAR  <input type="checkbox"/>	TÊNIS  <input type="checkbox"/>
INVENTAR  <input type="checkbox"/>	AMIZADE  <input type="checkbox"/>	VÓLEI  <input type="checkbox"/>	TOCAR UM INSTRUMENTO  <input type="checkbox"/>
COLECIONAR  <input type="checkbox"/>	PENSAR  <input type="checkbox"/>	ARTES MARCIAIS  <input type="checkbox"/>	AJUDAR  <input type="checkbox"/>

SE MARCOU OUTRA, QUAL? _____

POR QUÊ VOCÊ É MUITO BOM OU BOA NISSO? _____

O QUE VOCÊ JÁ FEZ NESTA ÁREA: _____

Adaptado de RENZULLI, J. S.; REIS, The Schoolwide Enrichment Model – 2 ed., 1997, p. 66-67, por Susana G. P. B. Pérez, 2016

ANEXO G - Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação Responsáveis – Educação Infantil (QIAHSD-R-EI)

QUESTIONARIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - RESPONSÁVEIS - EDUCAÇÃO INFANTIL (QIAHSD -R- EI)										
Responda ao questionário considerando o comportamento de seu/sua filho/a nas atividades de interesse dele/a, não necessariamente na escola.										
NOME DO/A FILHO/A						IDADE	DATA:		/ / 20	
SEU NOME						ESTADO CIVIL				
IDADE	ATÉ QUE ANO VOCÊ CURSOU									
PROFISSÃO						OCUPAÇÃO				
ENDEREÇO										
BAIRRO					CIDADE					
TELEFONE(S)					E-MAIL					
1. Parentesco com o/a aluno/a			Mãe	Pai	Outro	Qual?				
2. Quantas pessoas moram na residência?										
3. Renda familiar total mensal (todos os familiares da residência) (salários, aposentadorias, aluguéis, etc.) em salários mínimos (SM)										
Menos de 1 SM	1-3 SM	3-5 SM	5-7 SM	7-10 SM	10-15 SM	+15 SM				
4. Aparelhos na casa		TV	DVD	TV Cabo	PC	Telefone	Celular	Internet		
CARACTERÍSTICAS GERAIS										
5. Seu/sua filho/a já lê? Se sim, com quantos anos começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)?										
6. Ele/ela le por seu próprio interesse, fora o que a escola exige? Quantas horas/semana?										
7. Ele/ela já escreve com letra de molde? Se sim, com quantos anos começou?										
8. E com letra cursiva (manuscrita)? Com quantos anos começou?										
9. Sobre que assuntos seu/sua filho/a mais gosta de conversar ou que atividades mais gosta de fazer?										
1.			3.							
2.			4.							
10. Que idade têm os/as 4 melhores amigos/as dele/dela?										
1.	2.	3.	4.							
Marque a opção mais adequada										
11. Seu/sua filho/a prefere brincar ou fazer atividades sozinho/a?										
12. Seu/sua filho/a prefere ler livros mais difíceis dos esperados para sua idade?										
13. Seu/sua filho/a é independente e faz as coisas sozinho/a?										
14. Seu/sua filho/a é brincalhão/ona, faz rir os colegas, ri de si mesmo/a?										
15. Seu/sua filho/a se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?										
16. Seu/sua filho/a é perfeccionista?										
17. Ele/a é mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?										
18. Seu/sua filho/a gosta e prefere jogar com Legos, quebra-cabeças, xadrez ou jogos de estratégia?										
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA										
19. A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?										
20. Ele/ela tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?										
21. Seu/sua filho/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?										
22. Ele/a tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?										
23. Seu/sua filho/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?										
24. Seu/sua filho/a percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?										
25. Normalmente, seu/sua filho/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?										

26. Seu/sua filho/a tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?					
27. Seu/sua filho/a consegue se colocar no lugar da outra pessoa?					
28. Seu/sua filho/a aprende mais rápido que seus colegas?					
29. Seu/sua filho/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
30. Seu/sua filho/a consegue lidar facilmente com ideias abstratas?					
CRIATIVIDADE					
31. As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
32. Seu/sua filho/a é muito curioso/a?					
33. Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
34. Seu/sua filho/a gosta de arriscar para conseguir algo que quer?					
35. Ele/a gosta de enfrentar desafios?					
36. Ele/ela é muito imaginativo/a e inventivo/a?					
37. Ele/a é sensível às coisas bonitas?					
38. Seu/sua filho/a utiliza os materiais de maneiras inusitadas?					
39. Seu/sua filho/a sabe compreender ideias diferentes das suas?					
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?					
41. Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?					
42. Ele/ela é questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?					
43. Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?					
44. Seu/sua filho/a acrescenta qualidades únicas a seu trabalho?					
45. Ele/a gosta de cumprir regras?					
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA					
46. Seu/sua filho/a dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?					
47. Seu/sua filho/a é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					
48. Seu/sua filho/a insiste em buscar soluções para os problemas?					
49. Ele/a tem sua própria organização?					
50. Seu/sua filho/a é muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					
51. Ele/a precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					
52. Seu/sua filho/a deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
53. Ele/a sabe identificar os obstáculos que podem surgir em uma atividade?					
54. Seu/sua filho/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?					
55. Ele/a planeja antecipadamente?					
56. Ele/ela é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?					
57. Seu/sua filho/a é interessado/a e eficiente na organização das atividades que lhe interessam?					
58. Ele/ela sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?					
LIDERANÇA					
59. Seu/sua filho/a é autossuficiente?					
60. Seu/sua filho/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para liderar?					
61. Ele/ela é cooperativo/a com os demais?					
62. Ele/ela tende a organizar o grupo?					
63. Ele/ela sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?					
64. Ele/a já participou ou ganhou prêmios em alguma competição esportiva?				Sim	Não
Em quais?	1. Futebol	2. Ginástica olímpica	3. Artes marciais	4. Natação	
5. Patinação	6. Outro. Qual?				
65. Quantas horas por semana ele/a dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva?					

Até 5 h/semana	De 5 e 10 h/semana	De 10 e 20 h/semana	Mais de 20 h/semana		
66. Seu/Sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma área artística?				Sim	Não
Em quais?	1. Desenho/pintura	2. Escultura	3. Música	4. Dança	5. Canto
6. Fotografia	7. Representação teatral	8. Recitação	9. Mangá		
9. Outra.					
67. Ele/ela estuda ou pratica alguma dessas atividades por interesse próprio?				Sim	Não
68. Quantas horas por semana ele/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade artística?					
Até 5 h/semana	De 5 e 10 h/semana	De 10 e 20 h/semana	Mais de 20 h/semana		
69. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?				Sim	Não

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016)

ANEXO H - Anexo F – Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor – Educação Infantil (QIIAHS-Pr-EI)

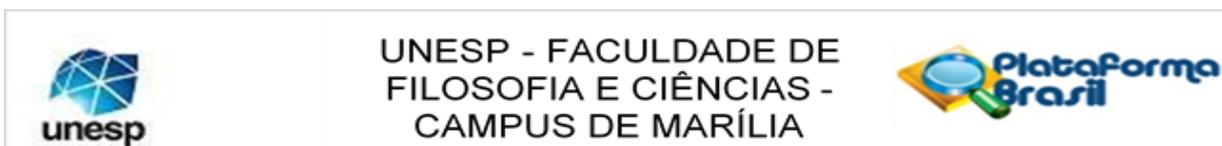
QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - PROFESSOR - EDUCAÇÃO INFANTIL (QIIAHS-Pr-EI)											
NOME DO/A ALUNO/A			IDADE:		DATA:		/ /20				
SEU NOME							IDADE				
FORMAÇÃO											
ESCOLA			ANO		TURMA						
FONE(S)			E-MAIL								
1. Há quanto conhece o/a aluno/a?		Até 2 meses		2-4 meses		4-6 meses					
6 meses - 1 ano		1-2 anos		Mais de 2 anos							
2. Você considera que este/a aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais?											
CARACTERÍSTICAS GERAIS											
3. Esse/a aluno/a é distraído/a e parece que está no "mundo da lua" durante as aulas?							Sim	Não			
4. É um/a aluno/a atento/a e interessado/a e um dos melhores da turma?							Sim	Não			
5. Ele/a já está lendo?							Sim	Não			
6. Ele/ela le por conta própria livros de seu interesse?							Sim	Não			
7. Ele/ela já escreve com letra de molde?							Sim	Não			
8. E com letra cursiva (manuscrita)?							Sim	Não			
9. Sobre que assuntos esse/a aluno/a mais gosta de conversar ou que atividades mais gosta de fazer?							Nunca	Raramente	As vezes	Frequentemente	Sempre
1.		3.									
2.		4.									
Marque a opção mais adequada											
10. Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)?											
11. Seu/sua aluno/a prefere brincar ou fazer atividades sozinho/a?											
12. Seu/sua aluno/a prefere ler livros mais difíceis dos esperados para sua idade?											
13. Seu/sua aluno/a é independente e faz as coisas sozinho/a?											
14. Ele/a é brincalhão/ona, faz rir os colegas, ri de si mesmo/a?											
15. Seu/sua aluno/a se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?											
16. Seu/sua aluno/a é perfeccionista?											
17. Ele/a é mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?											
18. Ele/a gosta e prefere jogar com Legos, quebra-cabeças, xadrez ou jogos de estratégia?											
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA											
19. A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?											
20. Ele/ela tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?											
21. Seu/sua aluno/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?											
22. Ele/a tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?											
23. Seu/sua aluno/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?											
24. Ele/a percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?											
25. Normalmente, seu/sua aluno/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?											
26. Seu/sua aluno/a tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?											
27. Ele/a consegue se colocar no lugar da outra pessoa?											
28. Seu/sua aluno/a aprende mais rápido que seus colegas?											

29. Ele/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?					
30. Seu/sua aluno/a consegue lidar facilmente com ideias abstratas?					
Marque a opção mais adequada	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
CRIATIVIDADE					
31. As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?					
32. Seu/sua aluno/a é muito curioso/a?					
33. Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?					
34. Seu/sua aluno/a gosta de arriscar para conseguir algo que quer?					
35. Ele/a gosta de enfrentar desafios?					
36. Ele/ela é muito imaginativo/a e inventivo/a?					
37. Ele/a é sensível às coisas bonitas?					
38. Seu aluno/a utiliza os materiais de maneiras inusitadas?					
39. Ele/a sabe compreender ideias diferentes das suas?					
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?					
41. Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?					
42. Ele/ela é questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?					
43. Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?					
44. Seu aluno/a acrescenta qualidades únicas a seu trabalho?					
45. Ele/a gosta de cumprir regras?					
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA					
46. Seu/sua aluno/a dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?					
47. Seu/sua aluno/a é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?					
48. Seu/sua aluno/a insiste em buscar soluções para os problemas?					
49. Ele/a tem sua própria organização?					
50. Seu/sua aluno/a é muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?					
51. Ele/a precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?					
52. Seu/sua aluno/a deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?					
53. Ele/a sabe identificar os obstáculos que podem surgir em uma atividade?					
54. Seu/sua aluno/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?					
55. Ele/a planeja antecipadamente?					
56. Ele/a é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?					
57. Seu/sua aluno/a é interessado/a e eficiente na organização das atividades que lhe interessam?					
58. Ele/ela sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?					
LIDERANÇA					
59. Seu/sua aluno/a é autossuficiente?					
60. Seu/sua aluno/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para liderar?					
61. Ele/ela é cooperativo/a com os demais?					
62. Ele/ela tende a organizar o grupo?					
63. Ele/ela sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?					

ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS							
64. Ele/a se destaca em algum esporte ou atividade física?						Sim	Não
Em quais?	1. Futebol	2. Ginástica olímpica	3. Artes marciais	4. Natação			
5. Patinação	6. Outro Qual?						
65. Seu/sua aluno/a têm uma habilidade especial em alguma área artística?						Sim	Não
Em quais?	1. Desenho/pintura	2. Escultura	3. Música	4. Dança	5. Canto		
6. Fotografia	7. Representação teatral	8. Recitação	9. Mangá				
9. Outra. Qual?							

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2016)

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: SÍNDROME DE ASPERGER ASSOCIADA À PRECOCIDADE: um estudo de caso

Pesquisador: REGIANE

FERREIRA Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 80798217.5.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

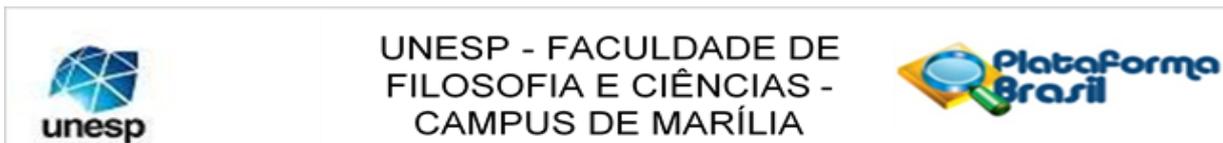
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.815.738

Apresentação do Projeto:

A Dupla Excepcionalidade é definida como a associação das Altas Habilidades/Superdotação com alguma síndrome, transtorno ou deficiência. No Brasil este fenômeno ainda é pouco explorado no cenário da Educação Especial, bem como o aprofundamento da temática. Desta forma, o objetivo desta pesquisa é investigar as características de uma criança com Dupla Excepcionalidade (Precocidade e Síndrome de Asperger), comparado a uma criança precoce e a uma criança com Síndrome de Asperger, e apontar suas especificidades. É importante destacar que utilizaremos o termo Precocidade ao invés de Altas Habilidades/Superdotação, por ser o mais indicado para designar os indicadores que as crianças apresentam em relação a este fenômeno. Trata-se de um estudo de caso descritivo, em que o pesquisador observa, analisa e correlaciona os fatos ou fenômenos sem manipular as variáveis. Os participantes serão: um menino com Precocidade, um com Síndrome de Asperger, ambos com cinco anos de idade e, um outro que apresenta a Dupla Excepcionalidade, com seis anos de idade, e seus respectivos responsáveis e professores. Por haver poucos estudos sobre essa associação, optamos pelo aprofundamento dos indicadores e especificidades de cada um dos fenômenos, o que possibilita que a identificação da Precocidade com a Síndrome de Asperger, seja mais precisa e fidedigna. Assim, a presente pesquisa visa contribuir nestes aspectos e também para que as intervenções realizadas com as crianças com estes fenômenos, sejam efetivas



Continuação do Parecer: 2.815.738

Objetivo da Pesquisa:

Investigar as características de uma criança com Dupla Excepcionalidade (Precocidade e SA), comparado a uma criança precoce e a uma criança com SA, e apontar suas especificidades.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo comparativo que objetiva caracterizar comportamentos de crianças com dupla excepcionalidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Não há pendências para a execução do projeto de pesquisa

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto está de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais resguardadas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, atendendo aos itens referentes às implicações da ética em pesquisas que envolvem seres humanos, recomendo a aprovação do mesmo pelo CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1044934.pdf	26/06/2018 09:45:10		Aceito
Outros	Questionario_TEA_Responsavel.pdf	26/06/2018 09:44:01	REGIANE FERREIRA	Aceito
Outros	Questionario_TEA_Professor.pdf	26/06/2018 09:43:46	REGIANE FERREIRA	Aceito
Outros	Questionario_AH_SD_Responsavel.pdf	26/06/2018 09:43:24	REGIANE FERREIRA	Aceito
Outros	Questionario_AH_SD_Professor.pdf	26/06/2018 09:42:50	REGIANE FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e	Autorizacao_Instituicao_PAPCS.pdf	26/06/2018 09:35:41	REGIANE FERREIRA	Aceito

Infraestrutura				
TCLE / Termos de	Termo_de_Consentimento_Professor.	26/06/2018	REGIANE	Aceito

Continuação do Parecer: 2.815.738

Assentimento / Justificativa de Ausência	pdf	09:33:21	REGIANE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Responsavel.pdf	26/06/2018 09:33:10	REGIANE FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Responsavel_Crianca.pdf	26/06/2018 09:32:50	REGIANE FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Brochura_Investigador.pdf	26/06/2018 09:29:06	REGIANE FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoEspacoPotencial.pdf	11/05/2018 14:21:32	REGIANE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/12/2017 18:02:35	REGIANE FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 13 de Agosto de 2018

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador)