UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia

RENATA NATALINA CARVALHO

Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista: os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura.

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia

RENATA NATALINA CARVALHO

Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista: os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura.

Texto do Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2026

C331a

Carvalho, Renata Natalina
Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista : os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura / Renata Natalina Carvalho. -- Presidente Prudente, 2026
111 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Altas Habilidades ou Superdotação. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Dupla Excepcionalidade. 4. Formação docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

CARVALHO, Renata Natalina; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **APRENDA SOBRE A DUPLA EXCEPECIONALIDADE:** Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista. 2026. 53 fl. Recurso Educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia

RENATA NATALINA CARVALHO

Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista: os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura.

Texto do Mestrado Profissional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Data da Defesa 31/08/2026 – 9h

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso - Presidente e Orientadora
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FCT, PROFEI - Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze
Universidade Federal de São Paulo – PROFEI - UNIFESP

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini
Universidade Estadual Paulista –IBILCE/UNESP – S.J. Rio Preto - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – campus de Presidente Prudente

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AH/SD e TEA: os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura.

AUTORA: RENATA NATALINA CARVALHO
ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Inclusiva, pela Comissão Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO
Data: 31/08/2026 12:26:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participaçao Virtual)
Servidores Inativos de Unidades Administrativas Extintas / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

gov.br Documento assinado digitalmente
LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE
Data: 01/09/2026 08:54:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. LEANDRO KEY HIGUCHI YANAZE (Participaçao Virtual)
Educação / Universidade Federal de São Paulo

gov.br Documento assinado digitalmente
CARINA ALEXANDRA RONDINI
Data: 01/09/2026 14:24:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI (Participaçao Virtual)
Departamento de Ciências de Computação e Estatística / UNESP / Câmpus de São José do Rio Preto - Ibilce

Presidente Prudente, 31 de agosto de 2026.

A todos aqueles que acreditam na educação como instrumento de transformação e que, diariamente, se dedicam para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e humana. Que este estudo possa fortalecer essa luta e inspirar novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso, por ter sido luz nessa jornada, guiando meus passos acadêmicos e me ensinando sobre humanidade e empatia.

À banca examinadora, Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini e Prof. Dr. Leandro Key Higuchi Yanaze, por aceitarem o convite e contribuírem tanto com seus olhares e ricas experiências.

À minha família por me permitirem ser a continuação dos seus sonhos: à minha mãe, fonte de resiliência; ao meu pai, *in memoriam*, por todos os esforços; aos meus irmãos, cunhado e cunhada, pelos cuidados e suporte desde a minha infância; aos meus sobrinhos, por revigorarem minha crença na evolução familiar e por me fortalecerem sempre que dizem se inspirarem em mim; ao meu noivo, pelo apoio ininterrupto e por acreditar em mim mesmo quando eu não conseguia.

À Talita, amiga e companheira na luta desde a graduação.

Ao município de Serrana/São Paulo pelos anos de serviço público, me propiciando experiências inigualáveis.

A todos os estudantes que passaram pela minha jornada, sempre foi e sempre será graças a vocês!

À Deus pelo dom da vida, pelos sonhos maiores que os meus, por fazer o melhor por mim, por ir aonde eu não posso ir e fazer o que eu não posso fazer.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

Caminhos do coração
(Gonzaguinha, 1982)

CARVALHO, Renata Natalina. **Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista:** os nós da Dupla Excepcionalidade a partir da revisão de literatura. 2026. 111 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2026.

RESUMO

Este estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, tem como objetivo analisar a produção científica brasileira sobre Dupla Excepcionalidade (DE) envolvendo Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando desafios relacionados à sua identificação no contexto educacional. A pesquisa justifica-se pela invisibilidade escolar desses estudantes e pela escassez de estudos voltados à formação docente para seu reconhecimento e adequado atendimento. A fundamentação teórica apoia-se no Modelo dos Três Anéis, articulado às discussões contemporâneas sobre TEA e DE. O levantamento contemplou produções acadêmicas nacionais publicadas entre 1996 e 2024 nas bases SciELO, Revista Educação Especial (UFSM), Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Oasisbr e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Foram utilizados descritores relacionados à DE, AH/SD, talento, dotação, autismo e transtorno, combinados por operadores booleanos. A busca identificou 2.269 produções, das quais 23 atenderam aos critérios de inclusão. Os dados foram analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam produção científica reduzida e fragmentada, com predominância de estudos de caso (47,83%; n=11) e revisões de literatura (21,74%; n=5). Apenas 21,74% (n=5) apresentaram propostas metodológicas estruturadas voltadas à identificação e ao atendimento educacional desse público. Os achados indicam dificuldades recorrentes no reconhecimento da DE, associadas ao mascaramento mútuo entre características de AH/SD e TEA e à escassez de instrumentos pedagógicos sistematizados. Conclui-se que a limitada produção de referenciais práticos contribui para a invisibilidade desses estudantes, comprometendo o reconhecimento de suas potencialidades e necessidades educacionais. Os resultados subsidiam a elaboração de material orientador para a formação docente continuada e para o aprimoramento dos processos de identificação e adequado atendimento educacional.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação. Transtorno do Espectro Autista. Dupla Excepcionalidade. Formação docente.

CARVALHO, Renata Natalina. Giftedness or **High Abilities (HA/G) and Autism Spectrum Disorder (ASD): The knots of twice-exceptionality based on a literature review.** 2026. 111 fl. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education – PROFEI), Faculty of Science and Technology, São Paulo State University (UNESP), Presidente Prudente, 2026.

ABSTRACT

This qualitative bibliographic study aims to analyze Brazilian scientific literature on Twice-Exceptionality (2e) involving Giftedness or High Abilities (HA/G) and Autism Spectrum Disorder (ASD), identifying challenges associated with the identification of these students in educational settings. The study is justified by the educational invisibility of this population and by the scarcity of research addressing teacher education for their recognition and appropriate educational provision. The theoretical framework is grounded in the Three-Ring Conception of Giftedness, articulated with contemporary discussions on ASD and 2e. The review included Brazilian academic publications published between 1996 and 2024, retrieved from the SciELO database, *Revista Educação Especial* (UFSM), *Revista Brasileira de Educação Especial*, *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Oasisbr, and the CAPES Catalog of Theses and Dissertations. Descriptors related to 2e, HA/G, talent, giftedness, autism, and disorder were used in combination with Boolean operators. The search identified 2,269 publications, of which 23 met the inclusion criteria. Data was analyzed according to the principles of Content Analysis. The results reveal a limited and fragmented body of scientific literature, with a predominance of case studies (47.83%; n = 11) and literature reviews (21.74%; n = 5). Only 21.74% (n = 5) of the studies presented structured methodological approaches aimed at the identification and educational provision of this population. The findings indicate recurrent difficulties in recognizing 2e, associated with the mutual masking of characteristics of HA/G and ASD and the scarcity of systematic pedagogical assessment tools. It is concluded that the limited availability of practical frameworks contributes to the invisibility of these students, compromising the recognition of their strengths and educational needs. The findings support the development of guidance materials for continuing teacher education and for the improvement of identification processes and appropriate educational provision.

Keywords: Giftedness or High Abilities. Autism Spectrum Disorder. Twice-Exceptionality. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mitos na compreensão do termo AH/SD 23
Figura 2 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli 25
Figura 3 – Habilidade acima da média 26
Figura 4 – Envolvimento com a tarefa 27
Figura 5 – Criatividade 28
Figura 6 – Comparativo dos tipos de superdotação 30
Figura 7 – Transtornos do Neurodesenvolvimento 32
Figura 8 – Transtorno do Espectro Autista 33
Figura 9 – Definição de DE 37
Figura 10 – Dupla Excepcionalidade X Assincronia 38
Figura 11 – Processo de identificação da DE 39
Figura 12 – Manifestações da DE 41
Figura 13 – Diferenciação curricular 47
Figura 14 – Exemplo prático de enriquecimento curricular 51
Figura 15 – Compactação curricular 58
Figura 16 – Síntese do percurso investigativo 61
Figura 17 – Levantamento de hipóteses e definição de indicadores 71
Figura 18 – Marcadores booleanos para frequência de termos 80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos documentos analisados por tipo 67
Gráfico 2 – Distribuição dos documentos por ano de publicação 76
Gráfico 3 - Distribuição percentual dos termos positivos por categoria 82
Gráfico 4 - Frequência temática (Hipótese C) 84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Terminologias associadas às AH/SD 22
Quadro 2 – Resultados e selecionados por descritor (ordem cronológica) 66
Quadro 3 – Seleção da Fase I 68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Contexto das pesquisas que compõem o corpus documental 78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
APA	*American Psychiatric Association*
CAA	Comunicação Alternativa e Aumentativa
DE	Dupla Excepcionalidade
EUA	Estados Unidos da América
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Oasisbr	Portal Brasileiro De Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
QI	Quociente Intelectual
RBEE	Revista Brasileira de Educação Especial
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SEM	*Schoolwide Enrichment Model*
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 Objetivos 19
2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) 20
3 CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 32
4 O QUE É DUPLA EXCEPCIONALIDADE (AH/SD E TEA) E SEUS IMBRICAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE 37
5 OS CAMINHOS PEDAGÓGICOS 44
5.1. Conhecer para planejar 44
5.2. Planejar para intervir 45
5.3.1. Atividades exploratórias gerais – Tipo I 52
5.3.2. Atividades de treinamento em grupo – Tipo II 54
5.3.3. Investigação de problemas reais individuais ou em pequenos grupos – Tipo III 55
5.4. Compactar para avançar 56
5.5. Articular para enriquecer e apoiar 59
6. PERCURSO INVESTIGATIVO 61
6.1. Natureza e abordagem da pesquisa 61
6.2. Análise de Conteúdo como procedimento de análise 62
6.3. Fase I – Pré-análise: constituição do *corpus* 62
6.3.1. Recorte temporal e critérios de seleção 63
6.3.2. Bases de dados 64
6.3.3. Descritores e estratégia de busca 65
6.3.4. Seleção e constituição do corpus 65
6.4. Formulação das hipóteses e definição dos indicadores 70
6.5. Fases II e III – Exploração, tratamento e interpretação 71
6.5.1. Codificação e organização dos dados 72
6.5.2. Uso do NotebookLM na análise dos estudos 72
6.6. Uso de ferramentas digitais e inteligência artificial 73

6.6.1. Elaboração e diagramação do produto educacional 73
6.6.2. Uso do ChatGPT na produção e aprimoramento visual 73
6.6.3. Produção de vídeos e recursos audiovisuais 74
6.6.4. Recursos interativos e organização digital 74
6.6.5. Revisão, validação e responsabilidade da autora 74
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES 76
7.1. Hipótese A 76
7.2. Hipótese B 79
7.3. Hipótese C 84
CONSIDERAÇÕES FINAIS 88
REFERÊNCIAS 91
APÊNDICES 102
Apêndice A – Levantamento Bibliográfico 102
Apêndice B – Frequência De Termos – Hipótese B 108
ANEXOS 110
Anexo A – Diretrizes do DUA 110

APRESENTAÇÃO

Querido/a leitor/a,

Ao contar uma história o narrador define sob quais olhares deseja fazê-lo. Como pessoa indecisa que sou, quando diante de várias opções, passei e sei que ainda passarei certo tempo decidindo isso (possivelmente até que a versão final desta dissertação seja enviada, risos).

Por ora, escolho a perspectiva que me coloca como fruto de tantos outros que vieram antes de mim. Ouso até dizer que tenho realizado sonhos por quem já não está mais neste plano e pelos que estão. Assim, se torna impossível não ficar emocionada enquanto escrevo.

Sou a caçula de quatro filhos, um homem e três mulheres, de um casal que viveu por 42 anos juntos até que o esposo partisse. Muitas vezes me pego sentindo injustiça ao lembrar que vivi apenas 25 anos com meu pai. Outras, me pego sentindo gratidão por ter conseguido presenciar suas transformações e como isso ressignificou seu papel em mim. Não sou capaz de expressar o que sinto pelos meus pais: Natalina e Osmar. Ah, tenho tanto deles! Assim como tenho de meus irmãos. Sei que eles sonharam em me ver chegando em lugares antes mesmo que eu pudesse imaginar, sei dos esforços despendidos, sei dos olhares orgulhosos (ainda que eu nem mereça tanto). E isso se estende aos meus cunhados, que me viram crescer e foram também meu suporte.

Cresci rodeada de pessoas dedicadas, esforçadas, trabalhadoras e que venceram inúmeras batalhas. É diante desse cenário que consegui sair de escolas de periferias, cursar o ensino médio em escola técnica e chegar à tão sonhada Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Minha história é dentro do chão da escola pública e nele permaneço, agora de um outro lado: como docente.

A licenciatura em Educação Especial não foi minha primeira opção, todavia, talvez fosse sem eu saber. Desde os estágios despertou em mim o desejo de fazer a

diferença, saindo do olhar romântico e lutando pela transformação, compreendendo a realidade árdua, sentindo-a diariamente.

Em 2017 iniciei minha jornada como professora de Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado – AEE, via processo seletivo. Fui para longe de minha cidade natal, buscando me descobrir enquanto pessoa e profissional. Logo no início entendi que havia escolhido um caminho delicado no campo da Educação.

As barreiras, a exclusão, o "não pertencimento" de muitos dos meus educandos se estenderam a mim, talvez por eu sentir tanto ao acompanhá-los de perto, talvez por tudo isso me afetar diretamente, visto que eu nadava contra a correnteza que só quem tem o pé na luta consegue entender. Ao me tornar servidora pública efetiva, em outro município, a esperança tomou conta de mim, pensei que conseguiria alcançar mais e mais. *Spoiler*: pura ingenuidade, risos!

Desde a saída da graduação, continuei a busca por aperfeiçoamento, foram algumas especializações, cursos, participações e organizações de eventos, oportunidades de ser formadora e tantos outros, incluindo, envolvimento com o Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência do município que atuo, no qual fui Presidente. Enfim, me constituo em muito e tão pouco.

Nesses caminhos da vida, me descobrindo e vivenciando esse mundo, percebo que algo se mantem (peço licença para me repetir): o desejo de fazer a diferença, saindo do olhar romântico e lutando pela transformação, compreendendo a realidade árdua, sentindo-a diariamente.

Vivo o processo da Educação Inclusiva, sinto e luto diariamente por ele. Meu percurso me trouxe até aqui. No Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, vi mais uma chance de me transformar e transformar a realidade que vivo (e que tantos outros vivem), com o foco nessa parcela de educandos público elegível da Educação Especial.

Inicialmente, esta pesquisa não tinha a intenção de abordar a Dupla Excepcionalidade. No entanto, os caminhos percorridos me conduziram de volta a este grupo, sendo um reencontro com a Renata da primeira licenciatura, aquela que

iniciou sua jornada pesquisando exatamente sobre essa temática. E, por isso (e não só), sou grata à minha orientadora Maria Candida.

Obrigada por chegar até aqui. É com grande emoção e esperança de contribuição que lhe convido a mergulhar nos capítulos que se seguem. Que a leitura seja significativa e lhe inspire a também lutar por um chão de escola mais justo e inclusivo!

1 INTRODUÇÃO

Movimentos sociais e políticos acontecem há tempo suficiente para que o mundo tenha alcançado um inegável avanço no processo da inclusão, sobretudo, no contexto educacional. A partir de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), e da consolidação de políticas públicas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a educação inclusiva passou a ser compreendida como um direito de todos, fundamentado nos princípios da equidade, da valorização da diversidade e da eliminação das barreiras que impedem a plena participação dos estudantes.

Todavia, mesmo diante dessas importantes conquistas, a realidade da prática educativa no ensino básico permanece aquém do desejado e do que é garantido legalmente ao se considerar os pilares que sustentam a educação inclusiva: acesso, permanência, aprendizagem e participação. Conforme destaca Mendes (2008; 2010), a ampliação do acesso às escolas comuns não assegura, por si só, processos efetivos de inclusão, sendo necessária a reorganização dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas. Nessa mesma direção, Mantoan (2015) defende que a inclusão pressupõe a transformação da escola para responder às necessidades de todos os estudantes, enquanto Pletsch (2014) evidencia que ainda persistem desafios relacionados às práticas curriculares, à formação dos professores e à oferta dos apoios necessários para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

No contexto de uma escola inclusiva todos podem e devem aprender juntos, com suas diversas habilidades, dificuldades e potencialidades, pois, o ensino deve identificar e responder a cada necessidade apresentada. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996) alterada pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), discorre que os sistemas de ensino devem assegurar a viabilização de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Fica também estabelecido no contexto legal o PAEE como sendo pessoas com Deficiência, Transtornos do

Espectro Autista (TEA) e/ou Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)[1]. Ainda sobre o último grupo citado, a legislação brasileira prevê identificação precoce, atendimentos específicos, aceleração de estudos e/ou enriquecimento curricular para essa parcela de educandos.

Os dados do Censo Escolar evidenciam a crescente presença de estudantes PAEE na educação básica brasileira. Em 2025, o número de matrículas da Educação Especial chegou a 2,5 milhões, representando um aumento de 82% em relação a 2021 (INEP, 2026). Nesse universo, foram registradas 1.298.637 matrículas de estudantes com TEA e 56.238 com AH/SD. Apesar desse crescimento, os dados nacionais não permitem dimensionar quantos estudantes apresentam simultaneamente TEA e AH/SD, condição que caracteriza uma forma de Dupla Excepcionalidade (DE).

Mesmo com o respaldo legal, a prática se mostra ainda longe de alcançar o esperado. Os estudantes com AH/SD seguem sem a garantia da efetivação de seus direitos, ou seja, sob a análise de Pérez e Freitas (2016) há uma realidade que, em sua maioria, não reconhece e não atende às necessidades educacionais dessa parcela de estudantes.

Ao partir para o campo da construção de conhecimento, Arantes-Brero e Capellini (2021) evidenciaram a urgência em investir-se em formação docente, principalmente, na área que envolve AH/SD. Tendo como foco a formação docente continuada em serviço, Andrade, Aragão e Costa (2019) enfatizam que essa possibilidade requer diálogo e aproximação com o contexto escolar em que esses profissionais estão inseridos, suas experiências vividas e desafios enfrentados. Os autores supracitados destacam que “Trazer à baila discussões sobre formação de professor e como esta dialoga com a realidade da escola é uma necessidade para o processo de melhoria da qualidade da educação ofertada” (Andrade; Aragão; Costa, 2019, p.233).

[1] Embora existam diversas terminologias empregadas para se referir a esse público devido a divergências teóricas, optou-se nesta pesquisa pelo termo Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), alinhando-se ao mais recente marco legal brasileiro sobre o tema, a Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026, que instituiu a Política Nacional para esse público.

A invisibilização de estudantes com AH/SD é objeto de imensa preocupação ao considerarmos os desafios que envolvem essa identificação. A proposta de formação continuada aos docentes da sala comum, é uma possibilidade que favorece a mudança desse cenário, visto que, a partir de sua prática docente, esses estudantes podem sair da invisibilidade e terem suas necessidades reconhecidas e atendidas no contexto pedagógico.

Acreditamos que quando o docente tem domínio desse conteúdo para identificar os estudantes habilidosos, ele não incorrerá em equívocos nas avaliações pedagógicas e poderá oferecer o atendimento necessário aos estudantes. Somado a isso, poderá identificar inclusive a existência de DE.

A relevância científica desta pesquisa decorre da escassez de estudos que versem sobre a formação docente continuada relacionados à identificação de estudantes com AH/SD e TEA, bem como a complexidade do tema, que agrega diferentes áreas de conhecimento e uma expertise a ser construída pelo docente.

1.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar e analisar o atual estado da arte acerca da Dupla Excepcionalidade (DE) no que se refere às Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando compreender seus possíveis imbricamentos.

Para tanto, definem-se os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar as principais definições e construções teóricas que caracterizam a DE;
- Realizar uma revisão sistemática de literatura sobre a DE, mapeando e analisando a produção científica brasileira;
- Elaborar um material orientador, mediante o Recurso Educacional, direcionado a docentes da Educação Básica, fornecendo subsídios para a identificação dessa condição e para a organização de caminhos pedagógicos adequados;
- Propor estratégias de disseminação do material produzido e ações de formação continuada no ambiente escolar.

2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

O Relatório de Marland (Marland, 1972) foi um marco histórico nos Estados Unidos que repercutiu mundialmente e ainda é amplamente citado por ter sido o primeiro relatório nacional americano publicado que abordou a questão das AH/SD. Ele foi fundamental para subsidiar a conscientização sobre as necessidades dos estudantes com AH/SD e impulsionar o desenvolvimento de programas e políticas específicas para esse público nos Estados Unidos da América (EUA) e, por reverberação, em outros países, como o Brasil. Além de conter a definição de AH/SD, o Relatório de Marland indicou que, no mínimo, de 3% a 5% da população estadunidense apresentaria AH/SD.

No Brasil, os números de identificação e matrícula de estudantes com AH/SD no sistema de ensino estão muito aquém da estimativa acima. Oliveira (2025) aponta que apenas dois municípios brasileiros ultrapassaram o percentual mínimo de 3% de estudantes com AH/SD matriculados, e quase 60% dos municípios brasileiros não possuem nenhuma matrícula registrada para esse público.

Nos questionamos o motivo desses dados serem tão preocupantes e servirem de combustível para avançar-se nessa questão. Com relação a esse aspecto, Renzulli (2004a) explicitou que, dentre as finalidades desse reconhecimento e atendimento, podemos elencar o crescimento cognitivo, a autorrealização, além das possíveis contribuições sociais que podem advir de pessoas com AH/SD, tendo em mente o potencial de tornarem-se grandes produtores de conhecimento. Todavia, “[...] A conclusão é que, no Brasil, apenas uma parcela diminuta de estudantes com AH/SD, infelizmente, é identificada e matriculada nos sistemas de ensino, gerando um desperdício gigantesco de capital humano” (Oliveira, 2025, p. 19).

Ademais, pode-se compreender contrapontos sob outras perspectivas teóricas à despeito da estimativa do Relatório de Marland (Marland, 1972) de modo que, ao adotarmos uma avaliação mais abrangente das AH/SD, que considera não apenas o intelecto, mas também aspectos como liderança, criatividade, e competências psicomotoras e artísticas, o número de indivíduos identificados pode aumentar significativamente. Nessa perspectiva mais ampla, as estimativas podem

chegar a abarcar entre 15% e 20% da população escolar (Renzulli, 2004a; Virgolim, 2007).

Mas, afinal, do que se trata AH/SD? O conceito que se adota é crucial, pois ele influencia diretamente a escolha dos instrumentos de avaliação e procedimentos de identificação destes indivíduos para as ações pedagógicas e sociais necessárias. São diversos caminhos possíveis, que incluem definições múltiplas.

A despeito disso, Rangni e Costa (2011) abordaram em seu estudo as terminologias empregadas por autores brasileiros que se debruçam na temática, indicando que a linguagem impacta no atendimento aos estudantes com AH/SD. As discussões nesse campo são amplas e, aparentemente, distantes do fim: altas habilidades, superdotação, superdotados, altas habilidades/superdotação, altas habilidades ou superdotação, altas capacidades, dotação, talento, potencial... Enfim, como já mencionado, nesta pesquisa optou-se pelo uso de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), considerando que é mais comumente encontrado em documentos legais brasileiros e, para além, dialoga com o constructo teórico de Joseph Renzulli.

Ainda de acordo com Rangni e Costa (2011), a confusão terminológica e conceitual instalada pode contribuir para a exclusão de estudantes que já recebem um atendimento ínfimo, revelando a necessidade de diminuir a variedade terminológica e conceitual em publicações e documentos oficiais para evitar o descrédito da área e guiar as ações para a real inclusão.

No Quadro 1 apresentamos uma compilação de oito terminologias centrais utilizadas na área de AH/SD, acompanhadas de suas respectivas definições e referências.

Quadro 1 – Terminologias associadas às AH/SD

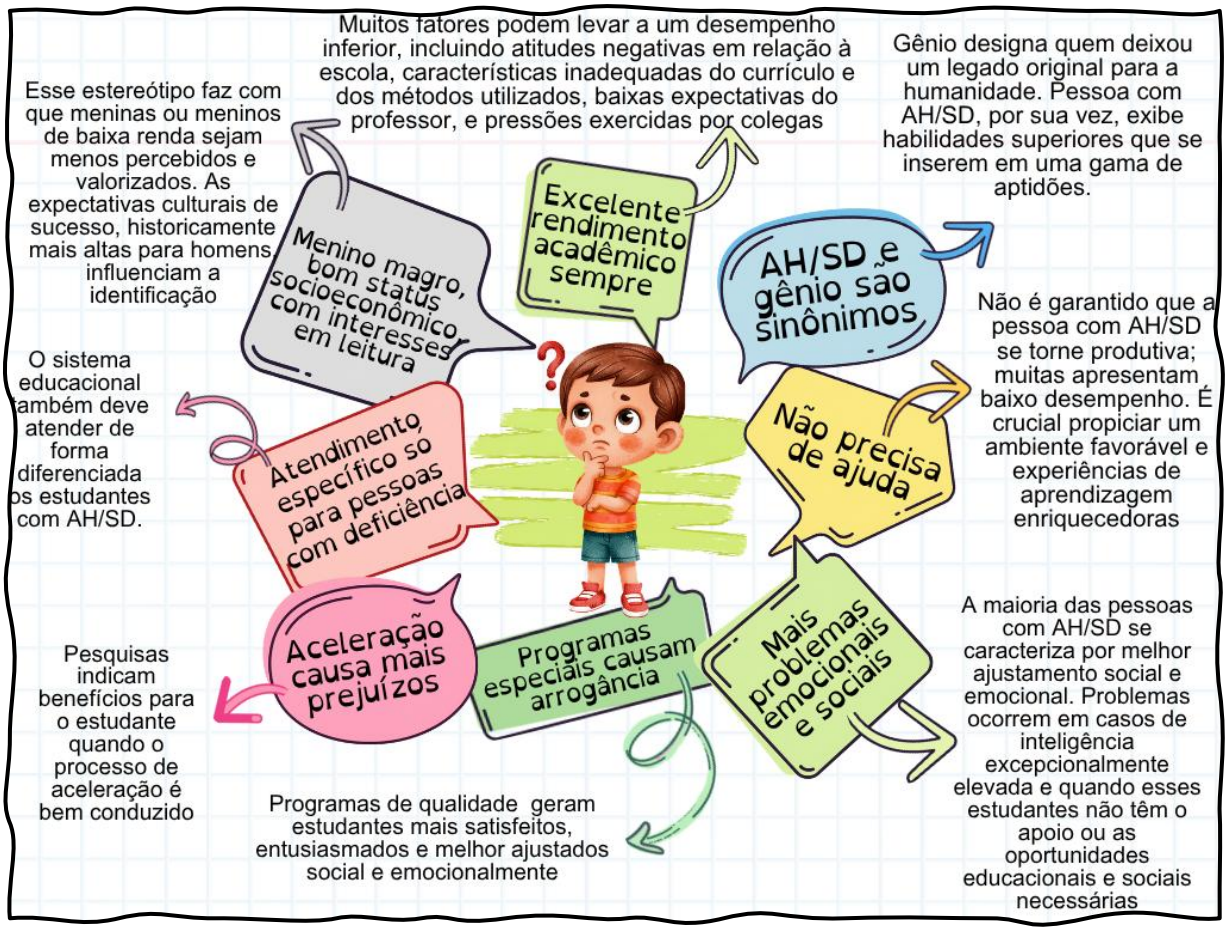
TERMINOLOGIAS ASSOCIADAS ÀS AH/SD		
1	Dotação	"Elevado grau de capacidade natural" (Guenther; Rondini, 2012, p. 243).
2	Talento	"Alto nível de desempenho em um campo de atividade" (Guenther; Rondini, 2012, p. 246) – resultado de intenso aprendizado, prática e treino, ou seja, capacidades desenvolvidas (Guenther; Rondini, 2012).
3	Capacidade	Relaciona-se ao poder (mental ou físico) de fazer algo (Guenther; Rondini, 2012).
4	Superdotação	O prefixo 'super' pode trazer conotação de super-herói, o que pode dificultar a identificação, visto que, traz a ideia de uma pessoa com habilidades que não podem ser encontradas no ser humano comum e que não são passíveis ao erro (Virgolim, 2007). Rangni e Costa (2011) indicam que esse termo se originou da tradução equivocada de *giftedness*, sendo mais adequada a tradução para dotação.
5	Altas Habilidades	Apresenta indicadores de habilidade superior em alguma área do conhecimento humano ao ser comparado com seus pares (Virgolim, 2007)
6	Precoce	Habilidade desenvolvida de forma precoce (antes do esperado para a faixa etária) em qualquer área do conhecimento (Virgolim, 2007). Essa precocidade pode ser sinal de superdotação ou poderão se normalizar com o passar do tempo, equiparando aos pares (Martins; Chacon, 2016).
7	Gênio	São tidos como pessoas que contribuíram grandiosamente com a sociedade, alcançaram patamares excepcionais, com criações originais, portanto, são raras (Virgolim, 2007).
8	Prodígio	Criança que, precocemente, demonstra alto desempenho em alguma área muito específica, comparando-se ao desempenho de um adulto, condição rara (Virgolim, 2007), são "especialistas extremos" (Virgolim, 2007, p. 24).

Fonte: Elaborado pela Autora.

A identificação das AH/SD no Brasil ainda enfrenta o estigma da raridade e do estranhamento social, uma vez que o pensamento popular é fortemente marcado por preconceitos e desinformação. Conforme aponta Alencar (2007a), essa falta de clareza conceitual e cultural acaba comprometendo a oferta de uma educação que de fato impulsione o desenvolvimento desses estudantes.

Além do mito da raridade, existem muitos outros que permeiam a temática e dificultam o processo de identificação de pessoas com AH/SD. Vejamos alguns desses equívocos na Figura 1.

Figura 1 – Mitos na compreensão do termo AH/SD



Fonte: Elaborado pela autora com base em Alencar (2007a).

A Figura 1 aborda a complexidade e os equívocos relacionados aos estudantes com AH/SD, contrastando mitos comuns — representados graficamente

nos balões de pensamento ao redor do personagem — com as evidências científicas externas. O intuito é desmitificar a ideia de que pessoas com AH/SD são gênios ou sempre apresentam excelência acadêmica, destacando que muitos fatores podem levar a um desempenho inferior se não forem adequadamente identificados e avaliados pedagogicamente. Além disso, também se enfatiza que atendimentos específicos podem ser benéficos (incluindo programas e aceleração), refutando a noção de que tais estudantes não precisam de ajuda ou que o apoio causa problemas emocionais. Ainda destacamos os possíveis impactos que estereótipos e expectativas culturais causam na identificação desse público, especialmente em relação ao gênero e a renda, reforçando a necessidade de o sistema educacional oferecer um ambiente enriquecedor.

Soma-se a esse desafio o fato de que grande parte do conhecimento científico produzido sobre o tema permanece restrita às universidades e, principalmente, aos programas de pós-graduação. Conforme apontam Anjos, Rondini e Schlünzen (2021), essa falta de articulação com as licenciaturas dificulta o alcance no contexto escolar, perpetuando mitos e concepções distorcidas no imaginário dos docentes, que acabam permanecendo distantes dos conhecimentos científicos da área.

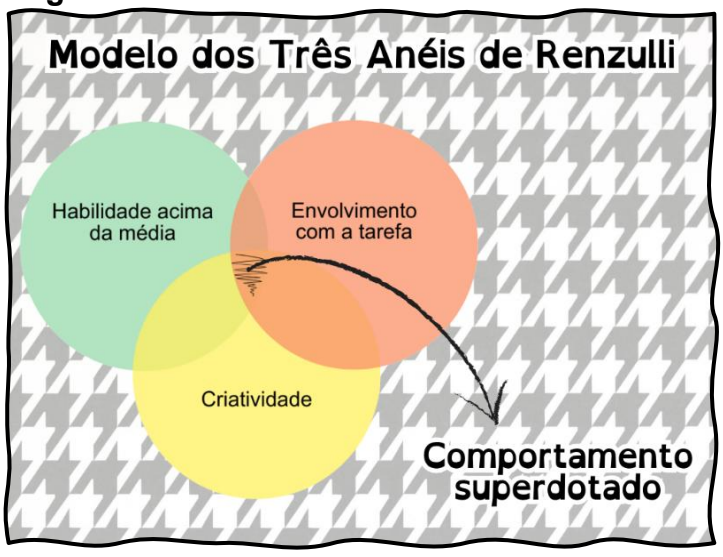
Para romper com esse ciclo de desinformação e superar as barreiras impostas pelo senso comum no ambiente escolar, torna-se imperativo fundamentar as práticas pedagógicas em concepções científicas contemporâneas. Diante da multiplicidade de terminologias e concepções, faz-se necessário adotarmos um referencial teórico que contemple a amplitude do fenômeno das AH/SD. O modelo proposto por Renzulli (2004b) oferece uma visão dinâmica, interacional e democrática da AH/SD, rompendo com a concepção tradicional que a vinculava exclusivamente ao alto Quociente Intelectual (QI).

Para Renzulli (2004b), a superdotação não é uma característica estática, mas um conjunto de comportamentos observáveis que podem emergir em determinados contextos, quando as condições são favoráveis. De modo que essa perspectiva amplia o entendimento do que é a superdotação, deslocando o foco da mensuração do potencial inato para a observação de como o indivíduo aplica suas capacidades

em situações reais. Assim, a superdotação se manifesta na intersecção de três conjuntos de traços humanos: capacidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa (Renzulli, 2004b). O Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2004b), como é amplamente conhecido, propõe que o comportamento de superdotação ocorre quando esses três traços se interrelacionam de modo consistente, sendo que nenhum é mais importante que o outro, tampouco precisam aparecer na mesma proporção (Renzulli, 1998; Virgolim, 2007).

Destacamos o termo “comportamento de superdotação” utilizado por Renzulli (1998), pois, para ele, a utilização da palavra "superdotado" é prejudicial aos esforços educacionais voltados à identificação e ao planejamento de programas para determinados estudantes na população escolar. O autor acredita que é preciso redirecionar nosso olhar da ideia de "ser superdotado" (ou não ser) para o desenvolvimento de comportamentos de superdotação naqueles indivíduos com maior potencial para se beneficiarem de serviços de educação especial.

Figura 2 – Modelo dos Três Anéis de Renzulli



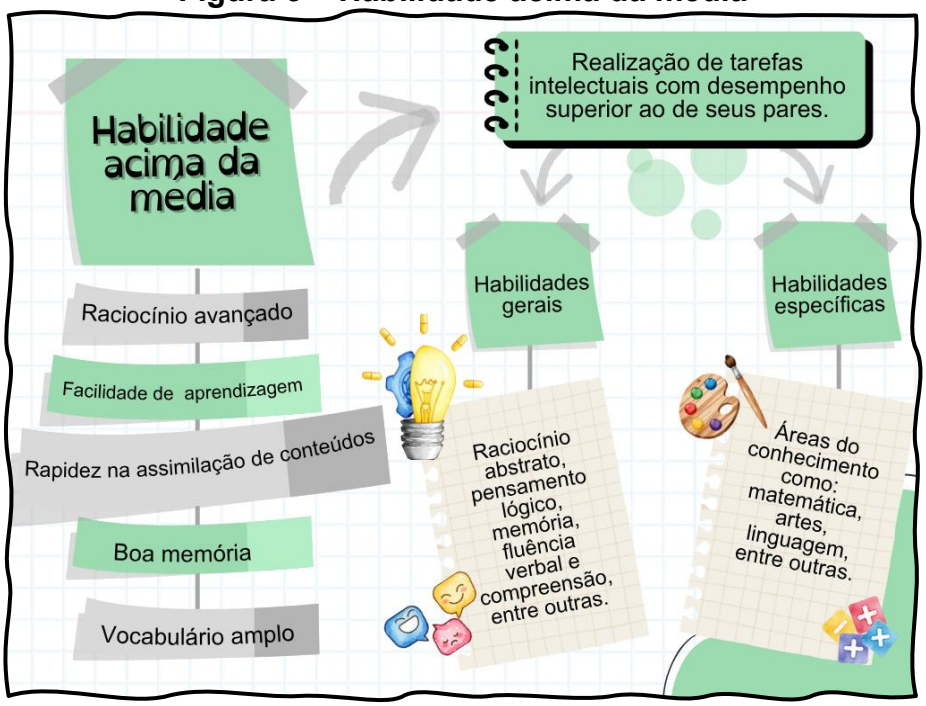
Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (1998).

A Figura 2 ilustra o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1998), composto pelos elementos que, ao interagirem, resultam em comportamentos de superdotação. Retomando à ideia de que isso acontece diante de condições favoráveis, o fundo em

malha irregular, padrão *pied-de-poule* não foi escolhido à toa: ele simboliza a interação entre fatores de personalidade e ambientais, ligados ao surgimento dos comportamentos de superdotação (Renzulli, 1998). Representando, portanto, a complexidade do contexto no qual as habilidades humanas se manifestam, reforçando a ideia de que a superdotação não é um atributo fixo do indivíduo, mas resultado de uma relação dinâmica entre as características mencionadas.

As próximas figuras objetivam melhor descrever cada um dos três anéis, vejamos.

Figura 3 – Habilidade acima da média



Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (1998)

A Figura 3 inicia com o anel da habilidade acima da média que se refere tanto a habilidades gerais, quanto a habilidades específicas, relacionadas a determinados campos do conhecimento. De acordo com Virgolim (2007), a inteligência geral se caracteriza pelo potencial de empregar o raciocínio abstrato no tratamento de dados e na união de vivências que gerem reações condizentes e flexíveis frente a novos cenários. Usualmente avaliadas por exames de QI e aptidão, essas competências

envolvem a memória, a fluência de linguagem e os raciocínios espacial, verbal e matemático. Já as capacidades específicas dizem respeito à articulação dessas faculdades gerais direcionadas a domínios práticos ou teóricos particulares, a exemplo das artes, da ciência ou de funções de gestão.

Renzulli (2004b) enfatiza que a habilidade acima da média é uma condição necessária, mas isoladamente não garante altos níveis de produtividade. O envolvimento com a tarefa, o investimento de tempo e a sintonia com os interesses do estudante desempenham papel essencial nesse processo (Figura 4). Virgolim (2007, p. 37) ainda acrescenta nesse sentido "[...] perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho", de modo que, ainda segundo Renzulli (2004b), programas destinados a estudantes com AH/SD que se baseiam apenas em métodos tradicionais de identificação podem até contemplar alguns estudantes adequados, porém acabam excluindo muitos outros com potencial elevado que, quando recebem oportunidades, recursos e incentivos, também podem desenvolver produções significativas.

Figura 4 – Envolvimento com a tarefa



Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (1998).

Por fim, vejamos acerca do anel da criatividade (Figura 5), descrita por Virgolim (2007, p. 37) como “[...] um dos determinantes na personalidade dos indivíduos que se destacam em alguma área do saber humano”.

Figura 5 – Criatividade



Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (1998).

Considerando a dificuldade em mensurar a criatividade por meio de testes com confiabilidade e validade comprovadas, métodos complementares têm sido sugeridos. Estes incluem a análise de produtos criativos e os autorrelatos dos próprios estudantes, que se somam aos testes tradicionais (Virgolim, 2007). Dessa forma, apesar do pensamento divergente ser, de fato, uma característica de indivíduos altamente criativos, é fundamental exercer cautela tanto na aplicação quanto na interpretação dos resultados dos testes desenvolvidos para avaliar essa capacidade (Renzulli, 1998).

O reconhecimento da necessidade de se estimular a criatividade no contexto educacional avança, mas ainda assim ideias equivocadas sobre o conceito

predominam. A noção da criatividade como um dom inato, presente apenas em uma minoria, é amplamente compartilhada por docentes e estudantes, o que leva à subestimação da importância de uma base sólida de conhecimento, da motivação e do esforço no processo criativo (Alencar, 2007b).

A literatura aponta que a criatividade é uma característica inerente ao ser humano, cuja diferenciação se dá apenas em termos de grau, sendo o ambiente escolar um fator determinante para a sua expressão (Alencar, 2007b). Desse modo, o desenvolvimento do potencial criativo e imaginativo não ocorre ao acaso, mas depende de um suporte institucional planejado que estimule comportamentos flexíveis e maximize as oportunidades de criação na Educação Básica.

Com todos esses aspectos em mente, observamos que não há um consenso quanto ao significado, à terminologia e nem se a criatividade é uma habilidade independente da inteligência ou se é apenas um componente da inteligência não avaliada pelos testes tradicionais (Alencar; Fleith, 2003). De todo modo, reconhecemos a importância dessa habilidade na caracterização de pessoas com AH/SD, bem como sua relevância em vários segmentos da sociedade, ressaltando a necessidade de critérios mais cuidadosos para avaliar os produtos criativos de candidatos a programas específicos, conforme ressaltam Alencar e Fleith (2003) e Renzulli (1998).

Não obstante, Renzulli (1998; 2004b) propõe a divisão em dois tipos: superdotação escolar ou acadêmica e superdotação produtivo-criativa (Figura 6). De modo que:

> Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (*inputs*) para os esforços subsequentes (Renzulli, 2004 b, p. 9).

Figura 6 – Comparativo dos tipos de superdotação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (1998; 2004b).

A superdotação acadêmica, também chamada de superdotação de fazer testes ou de aprender lições, é o tipo mais facilmente mensurado por testes de QI e capacidade cognitiva, entretanto, este não é o único fator a ser considerado para o sucesso escolar e pessoal. Segundo Renzulli (1998), ela reflete as habilidades mais valorizadas na aprendizagem tradicional, como a aquisição, armazenamento e recuperação de informações e, comumente, se correlaciona com notas escolares altas. Por ser mais facilmente identificável por meio de avaliações padronizadas, a resposta educacional a este tipo de superdotação pode ocorrer por meio da aceleração e adequações curriculares.

Em contraste, a superdotação criativa-produtiva foca no desenvolvimento de materiais e produtos originais com o propósito de causar impacto, priorizando a aplicação integrada de informações e processos de pensamento em problemas reais, transformando o estudante em um investigador em primeira mão (produtor de conhecimento). Esse tipo não é totalmente capturado pelos testes de QI, indicando, que a identificação deve ser flexível e abrangente (Renzulli, 1998).

A importância de ambos os tipos é inegável e, geralmente, se observa uma interação entre eles. Dessa forma, é imperativo que os programas especiais ofereçam o suporte necessário para estimular as duas modalidades de superdotação e as situações ricas de aprendizado que surgem de sua combinação (Renzulli, 1998).

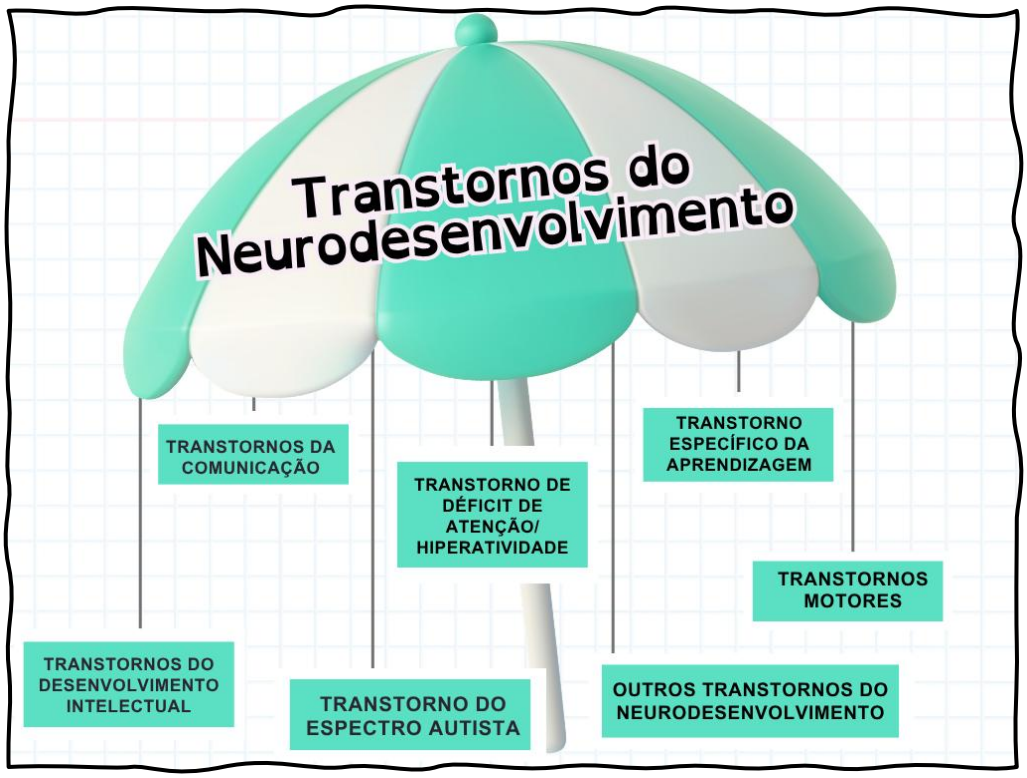
Há diversas maneiras de identificar estudantes com AH/SD. Os especialistas recomendam, como prática mais adequada, a utilização de diferentes formas de avaliação, reunindo informações sobre as potencialidades dos estudantes tanto por meio de testes formais quanto por procedimentos informais e observações, tais como: nomeação por professores, pais e colegas, autonomeação, indicadores de criatividade, avaliação de produtos, escalas de características e lista de observações, entre outras (Delou, 2013; Güenther, 2000; Pérez e Freitas, 2016; Virgolim, 2007).

3 CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

No capítulo anterior iniciamos pelo contexto histórico, neste pela perspectiva da saúde, visto que o tema central é um conceito amplamente debatido nessa interface. Diferentemente das AH/SD, o TEA é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, categoria (guarda-chuva) que engloba outras condições apresentadas na Figura 7.

Reitera-se a importância de compreender o sujeito em sua integridade; no entanto, no cenário educacional, é fundamental que a dimensão pedagógica assuma o protagonismo (Brasil, 2025a, 2025b).

Figura 7 – Transtornos do Neurodesenvolvimento



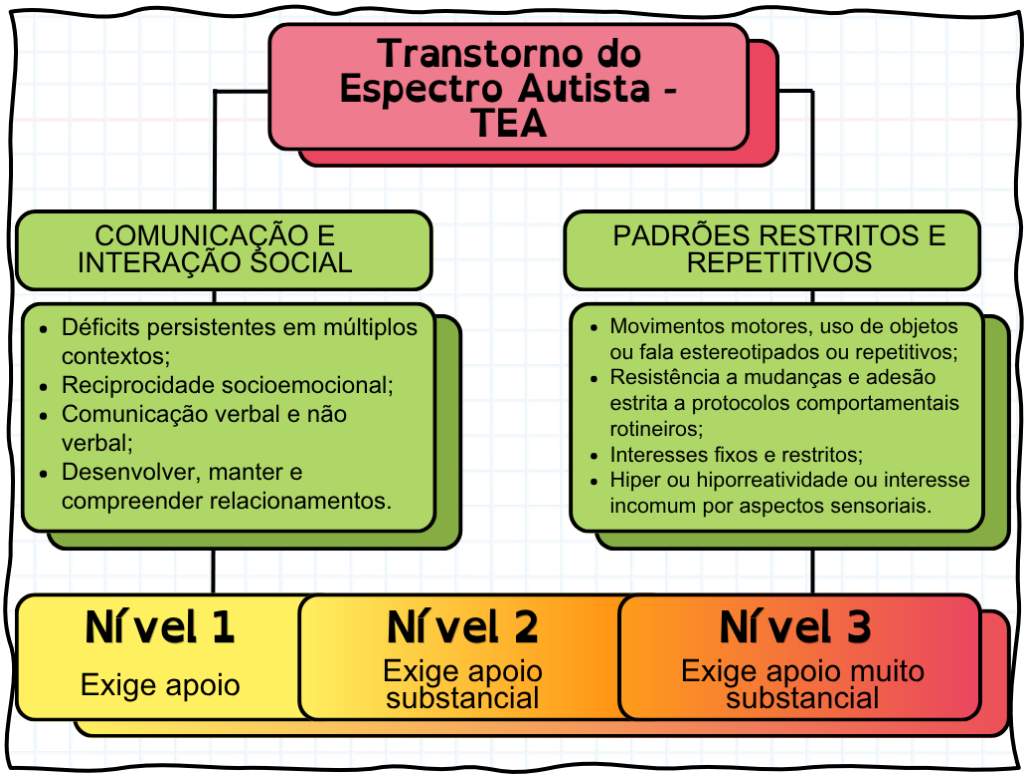
Fonte: Elaborado pela autora com base em *American Psychiatric Association* - APA (2023).

A *American Psychiatric Association* - APA (2023) aponta que os Transtornos do Neurodesenvolvimento constituem um grupo de condições com início precoce, geralmente antes do ingresso escolar, caracterizadas por desvios ou déficits nos

processos de maturação cerebral. Tais alterações acarretam prejuízos funcionais em dimensões pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais, variando de limitações específicas (como nas funções executivas) a comprometimentos globais (como na inteligência e habilidades sociais).

Atualmente, a literatura adota uma abordagem dimensional, reconhecendo gradientes de gravidade (níveis de apoio) que transcendem classificações meramente categóricas, permitindo a individualização do diagnóstico, comunicando de forma precisa a complexidade do perfil do sujeito, com especificadores de ausência ou não de comprometimento intelectual e/ou de linguagem (APA, 2023). Como ilustrado na Figura 8, o TEA engloba déficits persistentes na comunicação/interação social aliados a padrões restritos e repetitivos de comportamento (APA, 2023).

Figura 8 – Transtorno do Espectro Autista



Fonte: Elaborado pela autora com base em *American Psychiatric Association* - APA (2023).

Embora o comprometimento intelectual e de linguagem seja uma comorbidade frequente, indivíduos com TEA costumam apresentar um perfil neurocognitivo irregular. É notável a discrepância entre o potencial intelectual e as

habilidades adaptativas funcionais, que frequentemente se mostram aquém do esperado para o nível cognitivo (APA, 2023). Em outras palavras, prejuízos nas funções executivas, que podem incluir déficits em planejamento, controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, se tornam barreiras no processo de autonomia.

A despeito da variabilidade no perfil cognitivo, Carreiro *et al*. (2026) explicam que se relaciona com o período de identificação do TEA, de modo que ele costuma acontecer em idade mais avançada quando os indivíduos apresentam sintomas leves e nível intelectual dentro da média, o que influencia no acesso às intervenções necessárias e, consequentemente, no possível agravamento do quadro.

Carreiro e colaboradores (2026) ainda destacam que enquanto algumas pessoas com TEA apresentam QI abaixo da média, outros apresentam dentro da média ou acima dela. Quanto ao último grupo, ainda que o funcionamento cognitivo esteja preservado, podem ocorrer prejuízos significativos quanto ao funcionamento adaptativo.

As variações no perfil cognitivo de estudantes com TEA impactam diretamente o desempenho escolar, manifestando-se de formas distintas: enquanto alguns enfrentam dificuldades na manutenção do foco, no cumprimento de instruções, na interação grupal e na autorregulação emocional, outros demonstram competência acentuada em áreas que exigem raciocínio lógico, habilidades matemáticas e memória visual (Carreiro *et al.,* 2026). Essas diferenças influenciam o processo de aprendizagem, resultando em desafios específicos na aquisição da leitura e escrita, como, por exemplo, a dificuldade na decodificação e na compreensão de textos.

Munimos (2023), ao apresentar processos de inclusão escolar de estudantes com TEA, enfatiza que se deve priorizar o processo pedagógico, elemento central da escola. A autora (Munimos, 2023) discorre que a viabilidade da inclusão de estudantes com TEA exige o investimento dos profissionais da educação e adverte que a singularidade desses casos impede generalizações macrossociais. Portanto, o êxito ou insucesso só pode ser verificado no caso a caso, o que não inviabiliza, contudo, a formulação de diretrizes abrangentes.

A fragilidade estrutural do cenário brasileiro reflete-se na ausência de consenso pedagógico: enquanto alguns docentes adotam posturas rígidas de controle ou exigências excessivas, outros flexibilizam regras ou permitem que o estudante realize atividades livres, como desenhar, sem um propósito claro (Munimos, 2023). Portanto, seguimos na construção do processo de inclusão.

A complexidade diagnóstica e a atual classificação do TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento são o ápice de um longo processo de refinamento científico e social. Como discute Piccolo (2025), a compreensão do TEA não permaneceu estática, mas foi sendo reformulada a partir de diferentes concepções e categorias diagnósticas. Ao longo da história, crianças com características atualmente associadas ao TEA foram interpretadas por distintas perspectivas, de acordo com os conhecimentos e valores predominantes em cada período. Desse modo, a constituição histórica do conceito de TEA relaciona-se tanto às mudanças sociológicas na compreensão da infância quanto ao desenvolvimento da psicopatologia (Piccolo, 2025).

Sob essa ótica, o que hoje definimos através de marcadores biológicos e níveis de suporte, anteriormente foi compreendido sob diferentes interpretações e rótulos que refletiam as instituições e práticas sociais de cada época. Assim, o entendimento contemporâneo do TEA como uma condição de maturação cerebral não anula, mas herda as tentativas históricas de compreensão (Piccolo, 2025).

A análise dessas condições históricas amplamente esmiuçada por Piccolo (2025) permite compreender como o conceito de autismo evoluiu até os elevados índices de identificação atuais. Tais evidências questionam a visão do autismo como uma patologia homogênea e puramente técnica; ao contrário, situam-no em um arranjo complexo de práticas sociais que o definem. Piccolo (2025) ainda explica que isso não nega a realidade biológica da condição, mas reconhece que sua identificação como categoria só se tornou possível com o estreitamento dos padrões de normalidade e a expansão da vigilância pediátrica nos primeiros anos de vida, ferramentas que não existiam em períodos anteriores.

Considerando que a APA (2023) abrange um espectro muito amplo de indivíduos, mesmo que estes atendam aos critérios diagnósticos básicos, esses apresentam uma vasta heterogeneidade comportamental, o que impõe grandes desafios à definição dos cuidados e intervenções necessários (Pieczarka; Stoltz, 2021).

Essa evolução no processo de identificação, discutida por Piccolo (2025), encontra no contexto escolar grandes desafios. Se a expansão do diagnóstico permitiu que o autismo emergisse como uma categoria visível, é no cotidiano da sala de aula que essa realidade confronta a rigidez dos sistemas de ensino tradicionais. Nesse cenário, o diagnóstico deixa de ser apenas um rótulo técnico: a escola é provocada a transitar de uma lógica de padronização, que historicamente excluiu o que fugia à norma, para uma ética da singularidade. De modo que a compreensão do TEA no contexto educacional exige que o docente busque a construção de estratégias que reconheçam o espectro como uma forma legítima de existir e aprender, expandindo as possibilidades de ensino.

Longe de esgotarmos o assunto, mas finalizando este capítulo,

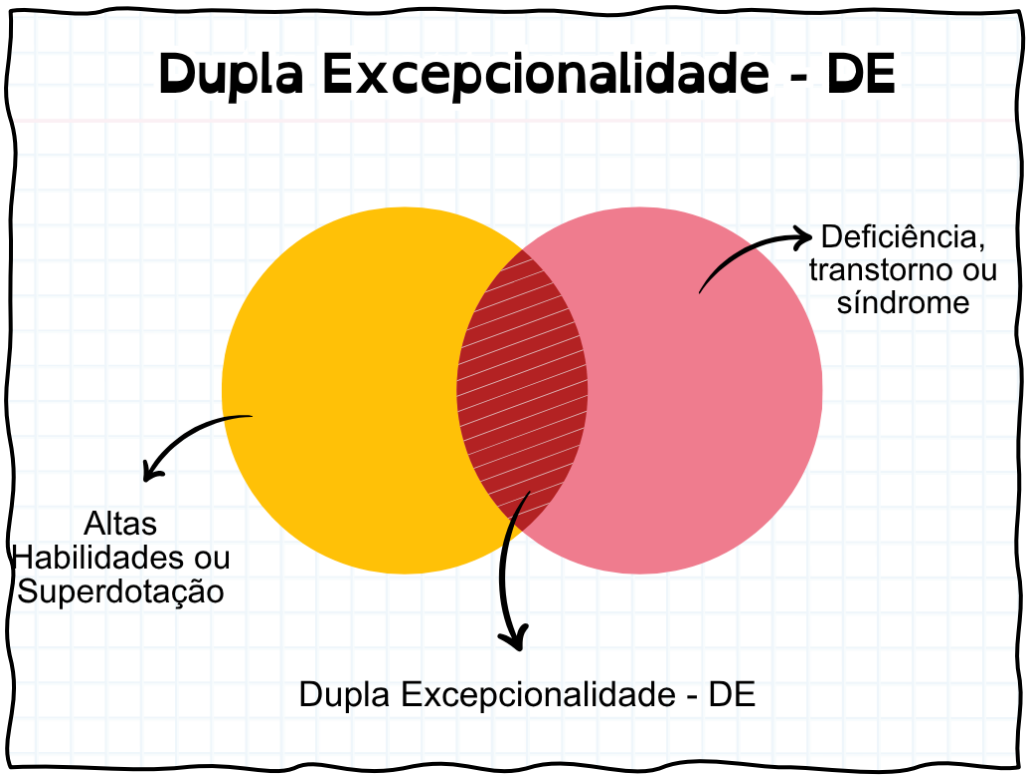
> Não podemos esquecer que a criança com TEA é antes criança e depois autista. O transtorno não precede sua gênese, tampouco elimina zonas de possibilidades e aprendizagens. O elemento mais genuíno da infância é a capacidade de modificarmos rapidamente nossa forma de ser e se situar no mundo, sendo que a plasticidade mais importante nesse estágio não é a de origem biológica, mas a social, pois nos envolvemos em um mundo novo que desperta uma quantidade inumerável de sensações e reações em nossos corpos (Piccolo, 2025, p. 125).

Portanto, olhar para o TEA sob a ótica social e não do diagnóstico exige de nós, educadores, um deslocamento ético e sensível. Ao priorizarmos a plasticidade social em detrimento das barreiras orgânicas, validamos o direito do indivíduo com TEA de habitar o mundo a partir de suas próprias singularidades, compreendendo que o desenvolvimento humano não se esgota em laudos, mas se expande na qualidade das mediações e dos afetos que somos capazes de oferecer.

4 O QUE É DUPLA EXCEPCIONALIDADE (AH/SD E TEA) E SEUS IMBRICAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A expressão "Dupla Excepcionalidade" (DE) – Figura 9 – é empregada por especialistas em AH/SD para descrever a coexistência de traços de superdotação e algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome (Nakano, 2021; Pereira; Rangni, 2023).

Figura 9 – Definição de DE



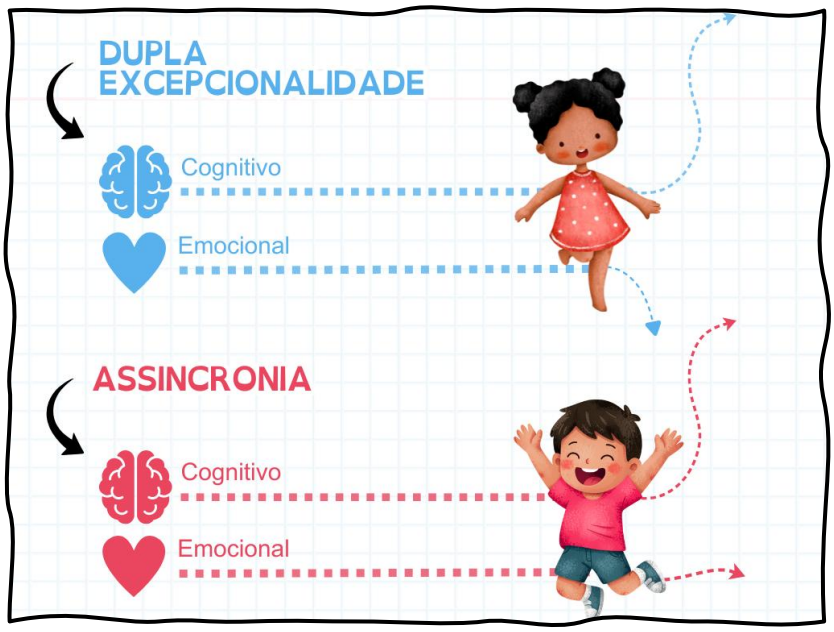
Fonte: Elaborado pela autora com base em Nakano (2021); Pereira e Rangni (2023).

Nakano (2021b) elucida que as necessidades presentes nas pessoas com DE podem ser de diferentes ordens, tais como na aprendizagem, saúde mental, física ou comportamentais e, ainda, que dentro do conceito de DE, os dois lados interagem, podendo atribuir-se diversos tipos e graus. Nesse sentido, Pavão, Negrini e Medeiros (2024) destacam que é necessário um olhar atento ao processo avaliativo, ainda considerando o possível efeito de camuflagem entre as condições, há de se ter

profissionais qualificados envolvidos de modo que o direcionamento para o acompanhamento seja eficaz.

Outra diferenciação importante a ser considerada refere-se ao conceito de assincronia, que não deve ser confundido com DE (Nakano, 2021a). Enquanto na DE há dois diagnósticos associados (Figura 10) — ou seja, coexistem as AH/SD em uma ou mais áreas e um prejuízo em outra (com desempenho muito abaixo do esperado para a idade) —, na assincronia, existem as AH/SD em uma ou mais áreas, enquanto as demais se desenvolvem dentro do esperado para a faixa etária do indivíduo, configurando um descompasso (Fleith, 2007; Nakano, 2021a).

Figura 10 – Dupla Excepcionalidade X Assincronia

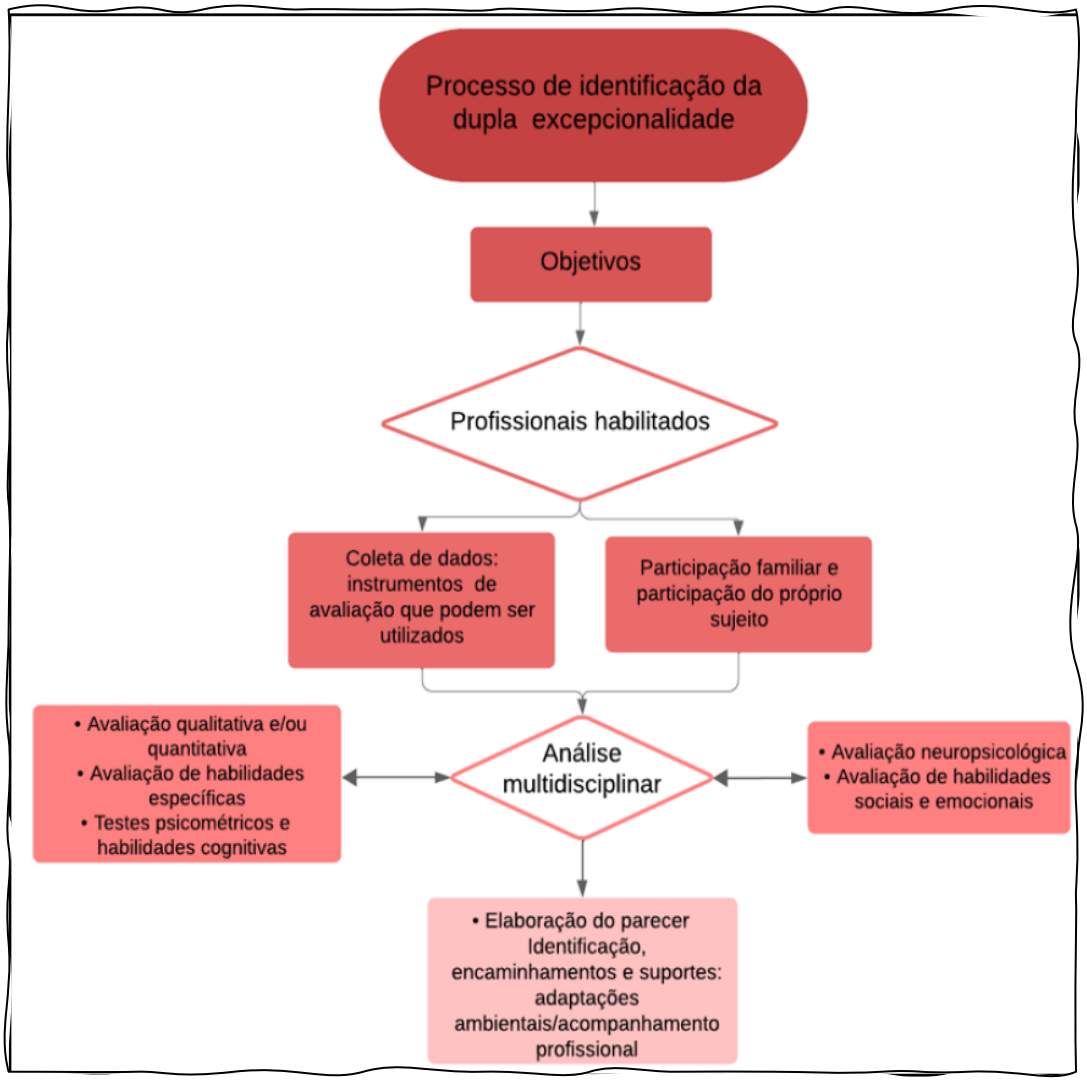


Fonte: Elaborado pela autora com base em Fleith (2007) e Nakano (2021a).

O fluxograma na Figura 11, extraído de Pavão, Negrini e Medeiros (2024, p. 19), detalha as etapas para o processo de identificação da DE. O percurso começa com o estabelecimento dos objetivos e a atuação de profissionais habilitados. Em seguida, o processo divide-se na coleta de dados por meio de instrumentos de avaliação e na participação ativa da família e do próprio indivíduo. Todas essas informações alimentam uma análise multidisciplinar central. Esta análise integra

avaliações qualitativas e quantitativas, testes psicométricos e de habilidades cognitivas, bem como avaliações neuropsicológicas e das habilidades sociais e emocionais. O ciclo termina com a elaboração de um parecer final, que formaliza a identificação e define encaminhamentos e suportes necessários, tais como adaptações ambientais e acompanhamento profissional em diferentes áreas que se fizerem necessárias.

Figura 11 – Processo de identificação da DE.



Fonte: Pavão; Negrini; Medeiros (2024, p. 19).

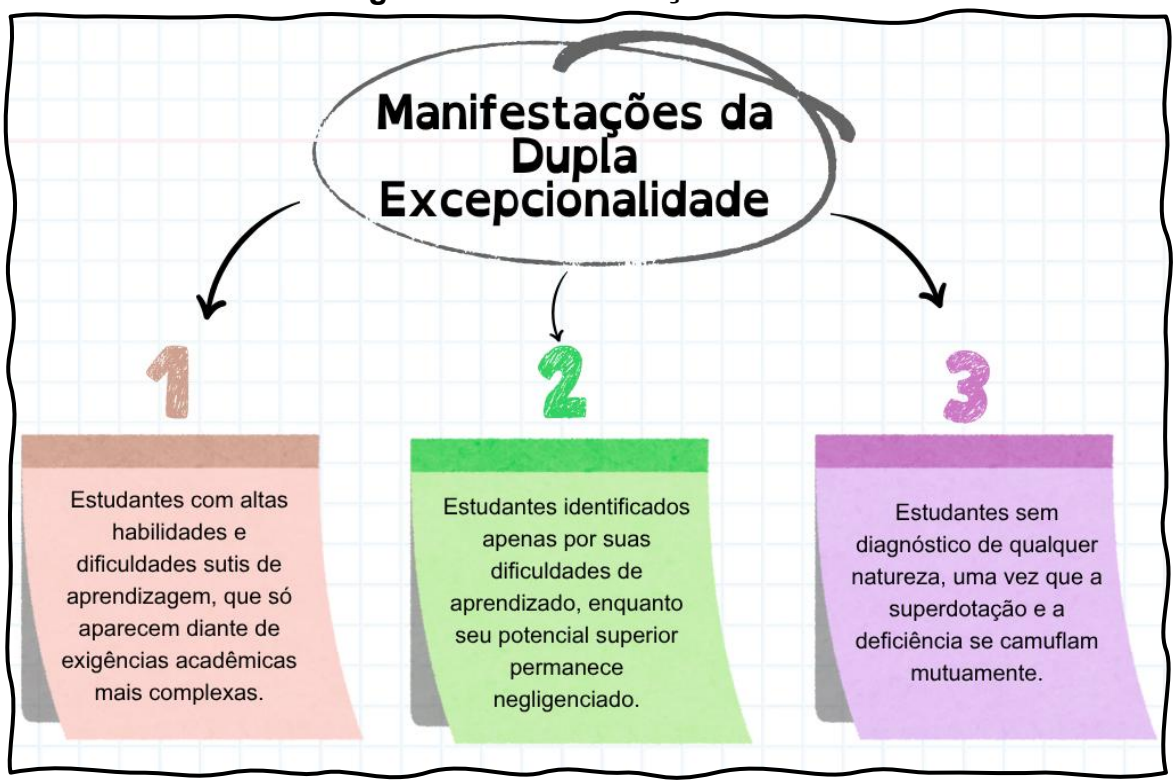
Considerando as nuances do processo de identificação, os profissionais envolvidos precisam conhecer a fundo essa temática. No contexto escolar, Prior (2014) reflete que para assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes, é necessário compreender as complexidades e o potencial da DE, pois, quando não são vistos de forma integral, esses estudantes tendem a se sentir isolados e frustrados, perdendo a clareza sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A DE manifesta-se de diferentes formas no ambiente escolar, variando conforme a interação entre o potencial superior e as barreiras de aprendizagem (Prior, 2014). A autora enfatiza três principais perfis que abrangem dificuldades ocultas, potencial invisibilizados e mascaramento mútuo, conforme apresentado na Figura 11, a seguir.

Diante do exposto, há de se prover apoio para integrar as habilidades assincrônicas desses indivíduos, reconhecendo tanto suas AH/SD quanto suas dificuldades, sejam elas sutis ou não. É fundamental que o ambiente seja desafiador e acolhedor, não negligenciando o potencial superior em favor de focar apenas nas dificuldades de aprendizado. Além disso, o apoio deve estar atento aos casos de camuflagem mútua, onde a superdotação e a deficiência se escondem, garantindo que nenhum talento ou necessidade especial permaneça invisível (Fleith, 2007; Prior, 2014).

Diante do cenário apresentado, percebe-se que a DE desafia a lógica linear e biomédica que historicamente prevalece nas avaliações escolares. As três manifestações sintetizadas na Figura 12 evidenciam que as AH/SD não anulam a deficiência ou o transtorno, assim como a dificuldade de aprendizagem não apaga o alto potencial do indivíduo.

Figura 12 – Manifestações da DE



Fonte: Elaborado pela autora com base em Prior (2014).

Portanto, compreende-se que a camuflagem mútua (Fleith, 2007; Nakano, 2021b) dessas condições não constitui apenas uma característica clínica, mas reflete um sistema educacional que tende a focar no sintoma mais evidente (o erro ou o acerto extremo), negligenciando as nuances que constituem a complexa totalidade desses estudantes.

Embora a literatura científica registre com maior frequência casos de DE que associam as AH/SD ao TEA, ao Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e aos transtornos de aprendizagem (Nakano, 2021a), esta pesquisa concentra-se especificamente na associação entre AH/SD e TEA, cujas principais características serão apresentadas a seguir.

Nos estudos consultados, parte das pesquisas mais antigas emprega a denominação “Síndrome de Asperger”, atualmente compreendida no âmbito do TEA (APA, 2023). Em relação à associação entre AH/SD e TEA, a literatura aponta desempenho elevado em determinadas áreas, acompanhado de necessidades de

apoio em outros aspectos do desenvolvimento, especialmente nos âmbitos social, emocional, comunicacional e adaptativo. Entre as potencialidades mais mencionadas estão a memória desenvolvida para fatos e informações de interesse, a fluência verbal, a precocidade na linguagem, o interesse por letras e números, a concentração intensa em temas específicos e o desempenho superior em áreas particulares (Fleith, 2007; Guimarães, Alencar, 2012; Alves, Nakano, 2015; Dare, Nowicki, 2015).

A respeito do interesse precoce por letras e números, destaca-se o conceito de hiperlexia, que se manifesta como uma habilidade de leitura excepcionalmente prematura e independente de instrução formal, caracterizada por um foco intenso em materiais escritos (Ostrolenk *et. al.*, 2017). Os autores apontam que essa condição mantém um vínculo estreito com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), acometendo entre 6% e 20% das crianças no espectro. Sob a perspectiva neurocognitiva, o fenômeno decorre de um processamento perceptivo superior, no qual o cérebro recruta áreas voltadas à análise de padrões visuais para identificar palavras como objetos estruturais, o que inverte a ordem típica do desenvolvimento ao priorizar a leitura antes mesmo da fala funcional. Diferentemente de uma criança com AH/SD — em que a compreensão textual costuma acompanhar a fluidez da leitura —, a hiperlexia é definida essencialmente pela superioridade da decodificação gráfica em relação à real compreensão do texto ou à inteligência geral (Ostrolenk, *et. al.*, 2017).

Retomando às demais características da associação entre AH/SD e TEA, podem ser observadas necessidades relacionadas à comunicação e à interação social, à compreensão de convenções sociais e do humor, ao estabelecimento de vínculos com colegas, à flexibilidade diante de mudanças e à expressão e compreensão de aspectos socioemocionais. Alguns estudos também apontam hipersensibilidade sensorial, interesses intensos e restritos, dificuldades de atenção, organização temporal, coordenação motora e adaptação a determinadas situações ou demandas do ambiente (Neihart, 2008; Nicpon *et al*., 2011; Dare, Nowicki, 2015; Conejeros-Solar *et al*., 2018).

Esse conjunto de características evidencia que as potencialidades e as necessidades podem coexistir e, em alguns casos, encobrir-se mutuamente, tornando

mais complexos os processos de identificação e de atendimento educacional. Sob essa ótica, o papel da investigação científica e da escola democrática deve ser o de desatar esses nós conceituais, assegurando que a DE seja compreendida não como um paradoxo, mas como uma singularidade que demanda caminhos pedagógicos integrados e acolhedores.

5 OS CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Após o reconhecimento da DE, é necessário pensar em intervenções que considerem, ao mesmo tempo, as potencialidades e as necessidades de apoio do estudante. Concentrar o trabalho apenas nas dificuldades pode ocultar habilidades importantes. Por outro lado, valorizar somente as potencialidades pode levar à desconsideração de barreiras que interferem na aprendizagem, na participação e no bem-estar.

Assim, o planejamento pedagógico precisa articular desafio e suporte. As intervenções não devem partir de estratégias prontas, mas da observação do estudante, da análise das barreiras presentes e da identificação das condições que favorecem sua aprendizagem.

5.1. Conhecer para planejar

O primeiro caminho consiste em conhecer o estudante para além das avaliações, diagnósticos ou documentos escolares. É necessário observar como participa das atividades, quais assuntos despertam seu interesse, como comunica suas ideias, quais estratégias utiliza e em quais situações demonstra maior autonomia ou necessidade de apoio.

Um estudante pode apresentar dificuldade para produzir um texto extenso e, ao mesmo tempo, demonstrar oralmente conhecimentos aprofundados sobre o conteúdo. Também pode resolver problemas complexos, mas necessitar de auxílio para organizar os materiais, iniciar a tarefa ou compreender sua sequência.

Essas manifestações precisam ser registradas e analisadas considerando o contexto em que ocorreram. Conforme destacam Pereira e Rangni (2023), na DE, habilidades e necessidades podem se manifestar de diferentes formas e interagir entre si.

A avaliação pedagógica, portanto, deve orientar o planejamento. Mais do que verificar resultados, precisa ajudar o docente a identificar potencialidades, barreiras e apoios necessários. Hoffmann (2014) defende uma avaliação mediadora, baseada no

acompanhamento contínuo e na análise dos processos de aprendizagem, enquanto Luckesi (2011) ressalta seu caráter diagnóstico e sua função de subsidiar novas ações.

Também é importante oferecer diferentes formas para que o estudante demonstre o que aprendeu. Produções orais, recursos visuais, apresentações, experimentos, mapas conceituais, vídeos e projetos podem revelar conhecimentos que nem sempre aparecem em atividades escritas padronizadas.

A escuta do próprio estudante também faz parte desse processo. Perguntar sobre suas preferências, dificuldades, interesses e formas de participação pode fornecer informações importantes para o planejamento. A família, os professores da classe comum, o professor do AEE e os demais profissionais envolvidos também podem contribuir, desde que as informações sejam compartilhadas de maneira ética e tenham como objetivo ampliar as oportunidades educacionais.

Conhecer para intervir significa, portanto, observar, registrar, dialogar, experimentar estratégias e acompanhar seus resultados. Não se trata de produzir uma descrição fixa sobre o estudante, mas de compreender um processo que pode se modificar conforme as experiências e condições oferecidas.

5.2. Planejar para intervir

O planejamento destinado ao estudante com DE precisa considerar que habilidades avançadas em determinada área não eliminam a necessidade de mediação em outras. Da mesma forma, a necessidade de apoio não significa que o estudante seja incapaz de participar de atividades complexas, aprofundadas ou desafiadoras. Desse modo, o trabalho pedagógico deve articular o desenvolvimento das potencialidades com a oferta dos apoios necessários à participação e à aprendizagem.

Nesse contexto, flexibilizar o planejamento não corresponde a simplificar o currículo de maneira indiscriminada ou diminuir as expectativas em relação ao estudante. Trata-se de diversificar os caminhos, os recursos, os tempos, as formas de

participação e as possibilidades de apresentação do conhecimento, sem perder de vista os objetivos pedagógicos.

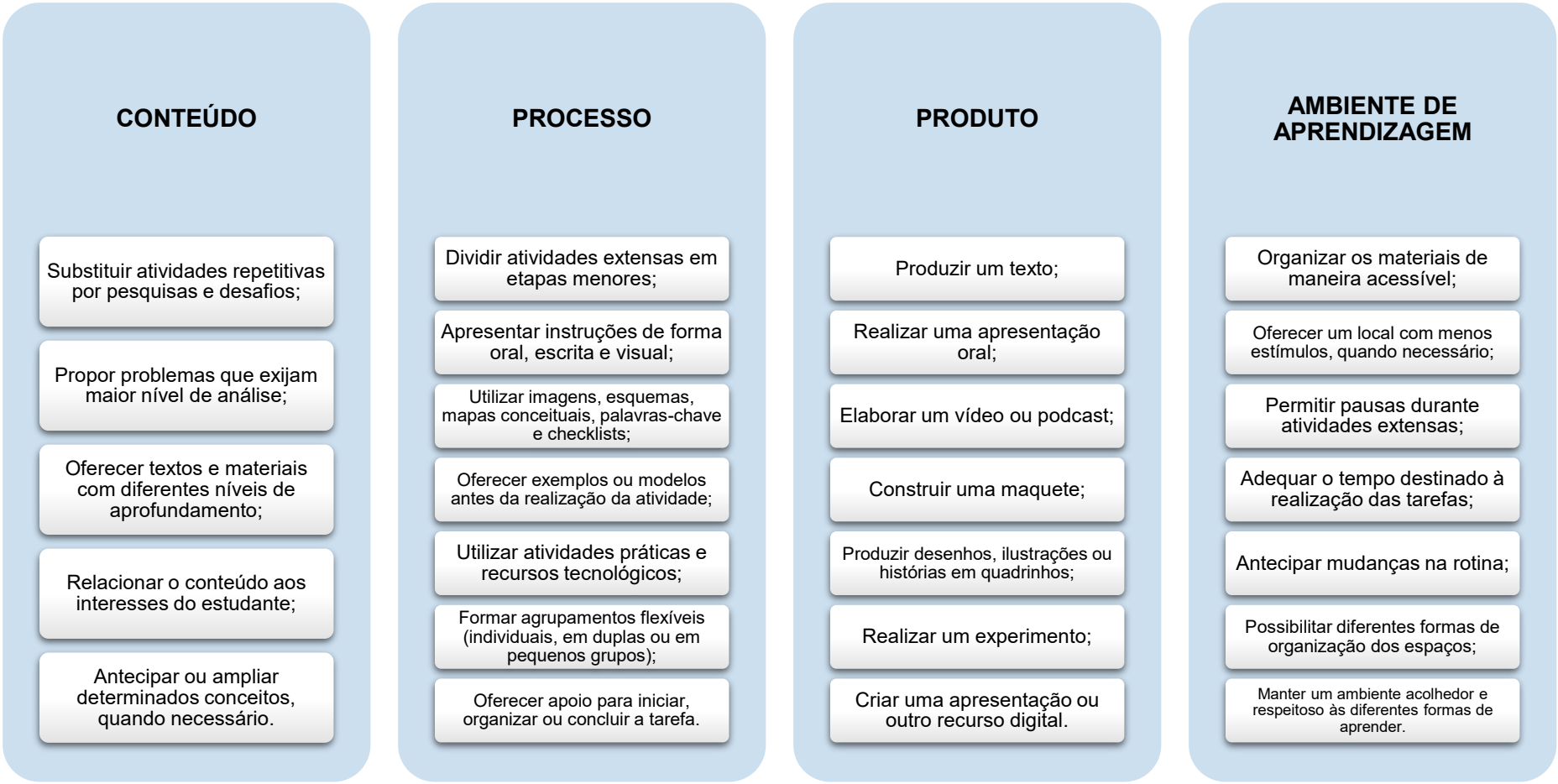
Zerbato e Mendes (2018) destacam que a inclusão escolar não se limita ao acesso do estudante à classe comum, mas envolve condições para sua permanência, participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, o planejamento deve considerar, desde o início, a diversidade existente na sala de aula, de modo a reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de acesso ao currículo.

A diferenciação pedagógica oferece contribuições importantes para esse trabalho. Tomlinson (2014) compreende a diferenciação pedagógica como uma resposta planejada às diferenças de prontidão, interesse e perfil de aprendizagem dos estudantes. Para isso, o professor pode flexibilizar o conteúdo, o processo, o produto e o ambiente de aprendizagem, mantendo objetivos comuns e propostas adequadamente desafiadoras para todos (Tomlinson, 2014).

Ainda segundo a autora (Tomlinson, 2014), o conteúdo refere-se aos conhecimentos, conceitos e habilidades a serem desenvolvidos, considerando o que o estudante já sabe e o nível de complexidade necessário para avançar. O processo diz respeito aos caminhos pelos quais ele compreende e constrói a aprendizagem, incluindo os diferentes níveis de mediação. O produto corresponde às formas de demonstrar o que foi aprendido, mantendo os objetivos pedagógicos e os critérios de avaliação. E, por fim, o ambiente de aprendizagem envolve a organização e as condições em que o ensino ocorre, devendo favorecer segurança, pertencimento, participação e envolvimento dos estudantes (Tomlinson, 2014).

Na prática, isso pode envolver as possibilidades apresentada a seguir (Figura 13).

Figura 13 – Diferenciação curricular



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tomlinson (2014).

Essas possibilidades não devem ser definidas apenas a partir das dificuldades observadas. Os interesses e as potencialidades também precisam orientar o planejamento. Um tema de interesse do estudante pode, por exemplo, funcionar como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura, escrita, comunicação, planejamento, cooperação e resolução de problemas.

Outro referencial relevante é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que orienta a construção de experiências educacionais acessíveis e flexíveis desde o início do planejamento. De acordo com o CAST (2024), o DUA organiza-se a partir da oferta de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão (Anexo A). O engajamento envolve estratégias que considerem os interesses e as identidades dos estudantes, favoreçam a participação, a persistência e o desenvolvimento da competência emocional. A representação orienta a apresentação das informações de diferentes formas, com recursos que ampliem a percepção, a compreensão da linguagem e dos símbolos, a construção do conhecimento e a relação entre os saberes prévios e as novas aprendizagens. Já a ação e expressão contempla diferentes possibilidades de interação, comunicação e demonstração do que foi aprendido, além do desenvolvimento de estratégias relacionadas ao planejamento, à organização, ao estabelecimento de metas e ao acompanhamento do próprio progresso (CAST, 2024).

Esses princípios devem orientar o planejamento desde o acesso ao conteúdo até o desenvolvimento de habilidades mais complexas, contribuindo para a redução de barreiras e para a ampliação da participação dos estudantes. Assim, na perspectiva apresentada por Zerbato e Mendes (2018), o DUA parte do reconhecimento de que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, participar e expressar seus conhecimentos. Assim, em vez de elaborar uma proposta única e realizar adaptações somente após o surgimento das dificuldades, busca-se antecipar possíveis barreiras e oferecer diferentes possibilidades de acesso ao currículo.

Algumas barreiras podem exigir recursos, estratégias e apoios específicos, construídos de acordo com as características e necessidades observadas. No caso da DE, essas intervenções precisam considerar tanto as necessidades educacionais

quanto as possibilidades de enriquecimento, aprofundamento e desenvolvimento das áreas de maior interesse ou habilidade.

Assim, o DUA e as intervenções individualizadas não devem ser compreendidos como propostas opostas. O primeiro contribui para a construção de um planejamento mais amplo, flexível e acessível, enquanto as intervenções específicas complementam esse planejamento quando as condições oferecidas ao grupo não são suficientes para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

5.3. Intervir para enriquecer

Os caminhos pedagógicos para estudantes com DE precisam articular potencialidades e necessidades de apoio. Não se trata de escolher entre enriquecer o currículo ou remover barreiras, mas de realizar essas duas ações de forma integrada. Nesse sentido, o enriquecimento curricular constitui um importante caminho pedagógico.

Enriquecer o currículo não significa aumentar a quantidade de tarefas ou antecipar conteúdos de forma indiscriminada. Significa ampliar a profundidade, a complexidade e as possibilidades de participação do estudante, oferecendo experiências de investigação, criação e resolução de problemas relacionadas aos seus interesses e potencialidades (Renzulli, 2014; Virgolim, 2007).

O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model* - SEM), proposto por Renzulli (2014), parte da compreensão de que os talentos se desenvolvem quando a escola oferece oportunidades diversificadas e desafiadoras, ou seja, busca diversificar o currículo tradicional, fornecendo aos docentes novos recursos, suportes e oportunidades pedagógicas que promovam o enriquecimento curricular e o ensino baseado na investigação para toda a comunidade escolar. No contexto brasileiro, Virgolim (2007, 2014), Alencar e Fleith (2001) e Fleith e Alencar (2007) destacam a importância de ambientes escolares que valorizem os interesses, a criatividade, a autonomia e a produção dos estudantes.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as necessidades dos estudantes com DE. Em vez de direcionar todo o trabalho às áreas de dificuldade, o docente pode utilizar os conhecimentos já demonstrados e os temas de maior interesse como pontos de partida para novas aprendizagens. Isso não significa ignorar as necessidades de apoio, mas oferecer os recursos necessários para que o estudante tenha acesso a propostas mais complexas.

Como fundamentação curricular do SEM, o Modelo Triádico de Enriquecimento organiza as experiências em três tipos, que podem ser desenvolvidos de maneira articulada e não necessariamente linear. As atividades do Tipo I ampliam o contato com diferentes áreas e experiências; as do Tipo II desenvolvem habilidades necessárias à investigação e à produção; e as do Tipo III possibilitam o aprofundamento de interesses por meio da investigação de problemas reais e da elaboração de produtos ou serviços (Renzulli, 2014; Virgolim, 2014).

Para visualizar como essas possibilidades podem se articular no cotidiano escolar, vejamos a seguir, um exemplo de percurso de enriquecimento a partir de um interesse identificado na estudante. A Figura 14 sintetiza a relação entre exploração, desenvolvimento de habilidades e investigação, evidenciando que cada experiência pode ampliar e orientar a seguinte.

Figura 14 – Exemplo prático de enriquecimento curricular



Tipo 1: Ampliar experiências e identificar interesses e potencialidades.

- Em uma oficina sobre meio ambiente, a estudante demonstra grande interesse por animais brasileiros, formula perguntas e apresenta conhecimentos prévios sobre o tema.
- Apoios possíveis: Antecipação, recursos visuais, adequação sensorial

Tipo 2: Ensinar estratégias necessárias para pesquisar, organizar, comunicar e produzir conhecimentos.

- A partir do interesse identificado, a estudante aprende a pesquisar sobre uma espécie, selecionar fontes, organizar informações e registrar suas descobertas, utilizando roteiro, checklist e recursos visuais quando necessário.
- Apoios possíveis: Roteiro, checklist, organização das etapas





Tipo 3: Aprofundar um interesse por meio da investigação de um problema real e da produção de algo significativo.

- A estudante investiga as ameaças à fauna do município e desenvolve, individualmente ou em pequeno grupo, uma campanha de conscientização para a comunidade escolar.
- Apoios possíveis: Mediação, tecnologia assistiva, diferentes formas de expressão

Fonte: Elaborado pela autora com base em Renzulli (2014), com ilustração gerada por inteligência artificial generativa.

O exemplo evidencia que os três tipos de enriquecimento não constituem etapas obrigatórias ou rígidas, mas possibilidades que podem se articular de acordo com os interesses, as potencialidades e as necessidades de apoio do estudante. No contexto da DE, esse percurso permite transformar um interesse inicial em oportunidades progressivas de aprendizagem, mantendo o nível de desafio e, simultaneamente, oferecendo os recursos e as mediações necessários à participação e à autonomia.

O enriquecimento curricular, ainda, encontra respaldo tanto na produção acadêmica quanto nos documentos educacionais e na legislação brasileira. A LDBEN (Brasil, 1996) determina que os sistemas de ensino assegurem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização adequadas às necessidades dos estudantes com AH/SD. Também prevê a possibilidade de aceleração dos estudos, quando necessária.

Mais recentemente, instituiu-se a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2026) que também prevê expressamente programas de enriquecimento, diferenciação e aprofundamento curricular como possibilidades. A legislação aplica-se também aos estudantes com DE e determina que, nesses casos, as estratégias destinadas ao desenvolvimento das AH/SD e aquelas relacionadas à outra condição associada sejam organizadas de forma integrada, evitando planejamentos fragmentados (Brasil, 2026).

Nesse contexto, o enriquecimento não deve ser compreendido como uma atividade complementar realizada apenas quando houver tempo disponível. Trata-se de um caminho pedagógico destinado a ampliar, aprofundar e diversificar as experiências escolares, considerando aquilo que o estudante já sabe, seus interesses e as possibilidades que ainda podem ser desenvolvidas.

5.3.1. Atividades exploratórias gerais – Tipo I

As atividades do Tipo I ampliam o contato do estudante com temas, áreas do conhecimento, profissões, manifestações culturais e situações que não costumam ser aprofundadas no currículo regular. Podem envolver oficinas, visitas, palestras,

demonstrações, experimentos, vídeos, materiais diversificados e contato com pesquisadores, artistas ou profissionais de diferentes áreas (Renzulli, 2014; Virgolim, 2007).

Sua finalidade não é apenas apresentar assuntos novos, mas criar oportunidades para que interesses e habilidades possam emergir. No SEM, as respostas do estudante às experiências oferecidas ajudam a orientar as propostas seguintes. Por isso, o docente precisa observar quais assuntos despertaram curiosidade, quais perguntas foram formuladas, que relações foram estabelecidas e quais habilidades apareceram durante a atividade.

Uma pesquisa brasileira desenvolvida por Bergamin *et al* (2022) mostrou que experiências exploratórias envolvendo astronomia, arte contemporânea, fauna, flora, literatura, entrevistas com profissionais e tecnologias contribuíram para ampliar o envolvimento dos estudantes e permitiram que a professora identificasse outros talentos presentes na turma. O estudo também evidenciou que o enriquecimento pode ser realizado na classe comum, articulado ao currículo e beneficiando não apenas o estudante inicialmente identificado.

No contexto da DE, as atividades exploratórias podem tornar visíveis potencialidades que não aparecem em propostas padronizadas. Um estudante que encontra dificuldades em tarefas escritas, por exemplo, pode demonstrar conhecimentos avançados durante uma experiência, uma exposição oral, uma construção ou uma situação investigativa.

Entretanto, o acesso a essas experiências pode exigir antecipação, recursos visuais, explicação das etapas, adequação dos estímulos sensoriais ou diferentes possibilidades de participação. Esses recursos não modificam a finalidade da atividade, mas reduzem as barreiras que poderiam impedir ou dificultar a participação do estudante.

Aqui, o docente pode observar, por exemplo: os assuntos que despertaram maior envolvimento; as perguntas e hipóteses apresentadas; as estratégias utilizadas; a persistência diante dos desafios; as habilidades demonstradas; as barreiras e os

apoios necessários. De modo que essas informações podem orientar a continuidade do planejamento e indicar possibilidades de aprofundamento.

5.3.2. Atividades de treinamento em grupo – Tipo II

As atividades do Tipo II são destinadas ao desenvolvimento de habilidades necessárias à investigação, à produção e à comunicação de conhecimentos. Envolvem processos como pesquisar, formular perguntas, selecionar fontes, organizar informações, planejar etapas, resolver problemas e utilizar o pensamento crítico e criativo (Renzulli, 2014; Virgolim, 2007).

Essas habilidades não devem ser tratadas como requisitos que o estudante precisa dominar antes de participar de atividades complexas. Elas podem ser ensinadas durante o próprio processo. Um estudante pode apresentar conhecimentos avançados sobre determinado tema e, ao mesmo tempo, necessitar de apoio para organizar suas ideias, iniciar uma pesquisa ou administrar o tempo.

No estudo de Bergamin *et al* (2022), as atividades do Tipo II incluíram técnicas e procedimentos de estudo, pesquisa, produção textual, desenho, pintura e atuação teatral. Essas propostas ofereceram aos estudantes os instrumentos necessários para transformar os temas explorados em produções mais elaboradas.

No caso do estudante com DE, a mediação precisa considerar a forma de realizar a atividade, mantendo sua complexidade. Podem ser utilizados: roteiros de pesquisa; checklists; cronogramas; mapas conceituais; modelos de registro; instruções claras e objetivas; divisão da atividade em etapas; recursos de tecnologia assistiva. Destaca-se que esses apoios não simplificam o conteúdo, mas organizam as condições para que o estudante utilize seus conhecimentos, avance na investigação e participe com maior autonomia.

O Decreto nº 12.686/2025 reforça essa compreensão ao determinar que o planejamento do AEE identifique tanto as potencialidades quanto as demandas de apoio, definindo recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de assegurar participação e aprendizagem. Assim, o desenvolvimento das habilidades do Tipo II

pode ser articulado ao PAEE e ao PEI, envolvendo a sala comum e o AEE (Brasil, 2025a).

5.3.3. Investigação de problemas reais individuais ou em pequenos grupos – Tipo III

As atividades do Tipo III possibilitam que o estudante aprofunde uma área de interesse por meio da investigação de um problema real e da elaboração de um produto ou serviço destinado a determinado público. O estudante formula perguntas, levanta hipóteses, busca informações, analisa dados, realiza experimentos e apresenta suas conclusões, aproximando-se da atuação de pesquisadores, escritores, artistas, inventores ou profissionais de diferentes áreas (Renzulli, 2014).

O produto final não deve representar apenas o cumprimento de uma tarefa escolar. Ele precisa possuir significado para o estudante e, sempre que possível, ter uma finalidade real. Pode resultar em uma exposição, um livro, um experimento, uma campanha, um protótipo, um jogo, uma apresentação ou uma proposta de solução para uma situação identificada na escola ou na comunidade.

Na pesquisa de Bergamin *et al* (2022), as atividades do Tipo III resultaram em experimentos apresentados em feira de Ciências, livro de poemas, peça teatral e jogos elaborados pelos próprios estudantes. Ao final da intervenção, foram observados maior envolvimento, protagonismo e aprendizagem da turma, além de melhora no desempenho do estudante acompanhado.

Para estudantes com DE, esse tipo de enriquecimento pode transformar interesses intensos em oportunidades de investigação e produção. O interesse por animais, por exemplo, pode originar uma ação de conscientização ambiental; o interesse por mapas pode resultar em um estudo sobre acessibilidade; e o interesse por tecnologia pode levar à criação de um jogo ou recurso para a escola.

Entretanto, conhecer profundamente um tema não significa que o estudante consiga desenvolver todas as etapas de maneira independente. Ele pode necessitar de apoio para delimitar o problema, organizar o tempo, selecionar fontes, lidar com alterações no percurso ou compartilhar os resultados.

O docente deve atuar como mediador, oferecendo os recursos necessários sem retirar a autoria e as possibilidades de escolha. Essa orientação está de acordo com a Lei nº 15.436 (Brasil, 2026), que prevê, além do enriquecimento, agrupamentos por interesse, parcerias com instituições de educação superior e participação em projetos de iniciação científica, feiras, exposições e atividades de pesquisa e inovação (Brasil, 2026).

Os três tipos de enriquecimento não precisam seguir uma ordem rígida. Uma experiência do Tipo I pode despertar um interesse, que leva ao desenvolvimento de habilidades do Tipo II e, posteriormente, a uma investigação do Tipo III. Em outros casos, o estudante já possui um interesse consolidado e pode iniciar diretamente um projeto, desenvolvendo as habilidades necessárias ao longo do percurso.

5.4. Compactar para avançar

A compactação curricular constitui uma estratégia de diferenciação do ensino que permite reorganizar o tempo pedagógico a partir daquilo que o estudante já domina. No modelo proposto por Reis, Burns e Renzulli (1992), o processo parte da definição dos objetivos de aprendizagem, da verificação prévia do conhecimento apresentado pelo estudante e da redução de atividades que não acrescentam novas aprendizagens. O tempo liberado deve, então, ser destinado a experiências de enriquecimento, aprofundamento ou aceleração, conforme as características e necessidades do estudante.

Nesse sentido, compactar o currículo não significa diminuir as oportunidades de aprendizagem, retirar conteúdos de forma indiscriminada ou simplesmente reduzir a quantidade de tarefas. Trata-se de eliminar a repetição do que já foi aprendido para ampliar o tempo destinado ao que ainda pode ser desenvolvido. Para que isso ocorra, é necessário que o docente registre os objetivos já alcançados, as evidências utilizadas para essa verificação e as propostas que serão oferecidas em substituição às atividades compactadas (Reis; Burns; Renzulli, 1992).

Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto da DE. A necessidade de apoio em determinada área não significa que o estudante apresente

o mesmo nível de necessidade em todos os componentes ou conteúdos. Ele pode precisar de mediação para organizar suas atividades, registrar suas respostas, lidar com mudanças ou comunicar o que sabe e, simultaneamente, demonstrar domínio avançado de determinados conhecimentos. A compactação possibilita que essas duas dimensões sejam consideradas no mesmo planejamento.

Assim, a intervenção pode incidir sobre a forma de acesso e realização da atividade, sem reduzir a complexidade do conhecimento. Um estudante pode, por exemplo, realizar menor quantidade de exercícios porque já domina determinado conteúdo e utilizar o tempo restante para desenvolver uma pesquisa, resolver um problema mais complexo ou aprofundar um tema de interesse. Os apoios necessários podem permanecer presentes durante essa nova atividade, como roteiros visuais, organização das etapas, recursos tecnológicos, modelos de registro ou mediação do professor.

Virgolim (2007) destaca a importância de oferecer oportunidades educacionais que permitam o desenvolvimento de potencialidades já manifestas e daquelas que possam emergir em diferentes situações de aprendizagem. Para o estudante com DE, portanto, a compactação curricular não deve ser entendida como uma ação isolada. Ela precisa estar articulada ao enriquecimento curricular e aos apoios definidos a partir das necessidades observadas. Compactar é retirar a redundância, não retirar o desafio. É garantir que o tempo escolar seja utilizado para aprendizagens que efetivamente façam sentido para aquele estudante.

A aplicação dessa estratégia pode seguir um percurso simples, como apresentado na Figura 15.

Figura 15 – Compactação curricular



OBJETIVO

Resolver situações-problema envolvendo frações em diferentes contextos.



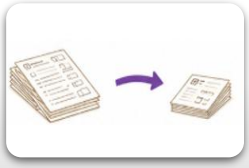
VERIFICAÇÃO

O docente propõe situações com receitas, medidas e representações de frações. O estudante demonstra que já identifica, compara e calcula frações com autonomia.



REGISTRO

Docente registra habilidades dominadas: identifica frações, compara quantidades e resolve operações com frações.



COMPACTAÇÃO

O estudante realiza apenas algumas atividades representativas, em vez de toda a sequência de exercícios repetitivos sobre habilidades já dominadas.



APROFUNDAMENTO

No projeto “Frações na vida real”, o estudante adapta uma receita para diferentes quantidades de pessoas, calcula medidas e explica as estratégias utilizadas.



APOIOS POSSÍVEIS

Utiliza roteiro visual das etapas, imagens das medidas, checklist para organizar a atividade e pode registrar as estratégias por escrito, áudio ou recurso digital.



ACOMPANHAMENTO

O docente observa se o estudante aplica as frações em situações novas, organiza as etapas, explica seu raciocínio e amplia sua autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Reis; Burns; Renzulli (1992), com ilustração gerada por inteligência artificial generativa.

Nesse exemplo, o estudante não deixa de aprender, mas deixa de repetir aquilo que já aprendeu para ter acesso a novas possibilidades de aprendizagem. A compactação, portanto, reorganiza o percurso pedagógico sem reduzir a expectativa de aprendizagem, articulando o aprofundamento curricular aos apoios necessários à participação do estudante.

Desse modo, a compactação curricular se mostra um importante caminho pedagógico para estudantes com Dupla Excepcionalidade, pois permite conciliar flexibilidade, desafio e suporte, evitando que necessidades específicas sejam utilizadas como justificativa para manter o estudante em atividades que já não representam novas oportunidades de aprendizagem.

5.5. Articular para enriquecer e apoiar

O enriquecimento curricular não deve ser separado das intervenções destinadas à eliminação das barreiras. No contexto da DE, desenvolver as potencialidades e oferecer os apoios necessários constituem partes do mesmo planejamento.

A Lei nº 15.436 (Brasil, 2026) determina que o AEE considere de forma integrada as AH/SD e as necessidades decorrentes da condição associada. Também estabelece que nenhuma condição poderá ser utilizada para negar o reconhecimento das AH/SD ou as medidas educacionais necessárias ao estudante (Brasil, 2026).

Essa articulação significa manter o desafio intelectual e modificar, quando necessário, as condições de acesso, participação e expressão (Brasil, 2025b). O estudante pode desenvolver um projeto com apoio de um cronograma; realizar uma investigação utilizando recursos visuais; participar de um grupo com funções previamente definidas; utilizar Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA para apresentar os resultados; produzir um vídeo, áudio, protótipo ou apresentação digital; aprofundar conteúdos já dominados, entre outros, mesmo necessitando de apoio em alguns aspectos.

Mendonça, Mencia e Capellini (2015) analisaram publicações brasileiras sobre programas de enriquecimento escolar e destacaram a importância de ampliar e

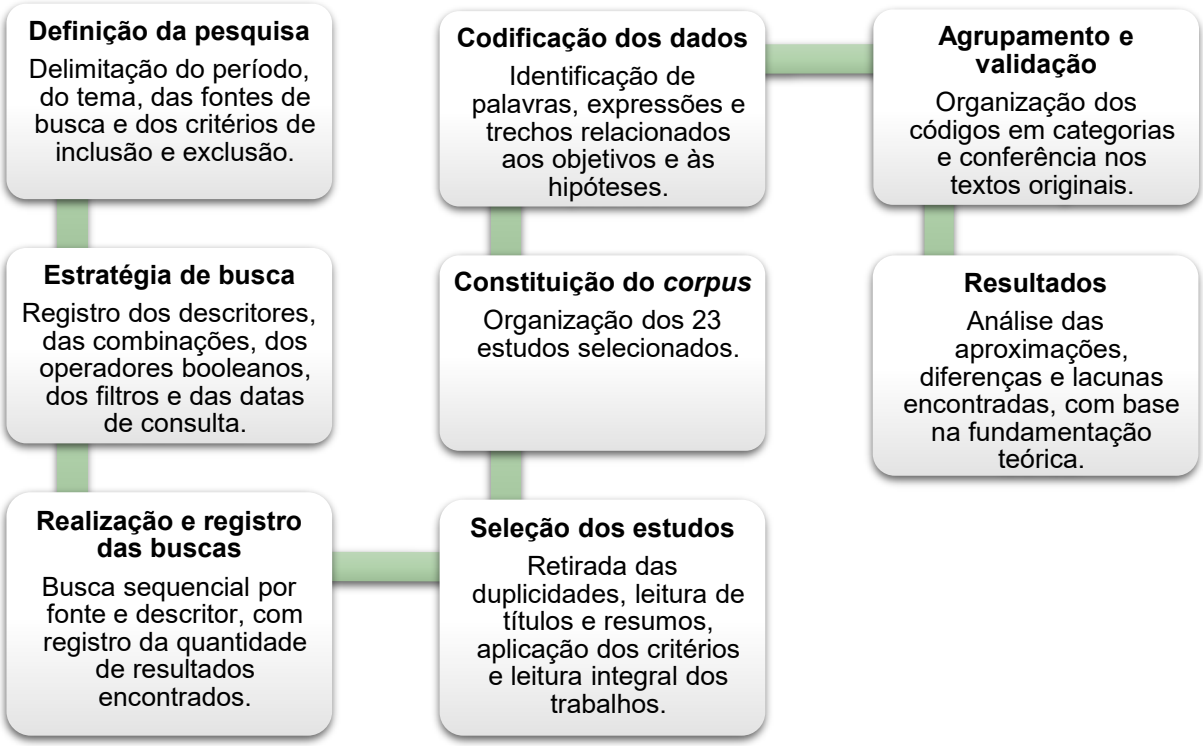
sistematizar essas práticas, de modo que o enriquecimento possibilite efetivamente o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Nessa mesma direção, Bergamin *et al* (2022) evidenciam que propostas de enriquecimento, tanto intracurriculares quanto extracurriculares, podem favorecer o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilitam a criação de estratégias de apoio para as áreas em que apresentam maiores necessidades.

Assim, reconhecer uma habilidade precisa produzir mudanças concretas nas oportunidades educacionais. O planejamento não pode permanecer centrado apenas no que o estudante ainda não realiza. Deve considerar também o que ele já sabe, os temas que despertam seu interesse e as possibilidades que podem ser desenvolvidas quando desafio e suporte são oferecidos de maneira articulada.

6. PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste item descrevemos a trajetória metodológica da pesquisa, permitindo a compreensão do processo de sua realização. Iniciamos este capítulo com a Figura 16 que sintetiza as etapas realizadas para a busca, a seleção e a análise dos estudos. A apresentação inicial desse esquema busca facilitar a compreensão dos processos adotados, que serão detalhados ao longo do capítulo.

Figura 16 – Síntese do percurso investigativo



Fonte: Elaborado pela Autora.

6.1. Natureza e abordagem da pesquisa

Esta pesquisa bibliográfica é de natureza aplicada que, assim como a maior parte das pesquisas educacionais, debruça-se em problemas sociais, visando

possibilidades de resolução (Mattar; Ramos, 2021). Portanto, ainda de acordo com Mattar e Ramos (p. 118, 2021), “Espera-se, nesse sentido, que as pesquisas em educação tenham impacto social, oferecendo retorno à comunidade” e sob nosso ponto de vista, tenham retorno para o cenário educacional.

A abordagem qualitativa é empregada com o objetivo de compreender fenômenos em profundidade, explorando e descrevendo-os. Sendo basicamente interpretativa, a pesquisa fundamenta-se na seleção intencional de poucos documentos para análise, conforme destacam Mattar e Ramos (2021).

Para os processos de interpretação, optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) que tem sido “[...] uma ferramenta metodológica robusta e amplamente aceita em pesquisas qualitativas na educação. Diversos estudos destacam a relevância e as contribuições dessa técnica para a interpretação de dados complexos.”, como destacam Valle e Ferreira (2025, p. 3).

6.2. Análise de Conteúdo como procedimento de análise

A Análise de Conteúdo possui diferentes fases que se organizam em torno de três polos cronológicos fundamentais: 1) pré-análise; 2) exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

Assim, a partir da proposta de base bibliográfica para este estudo, seguimos as bases de Bardin (2016) para organizar os materiais sobre o tema de estudo em suas respectivas fases.

6.3. Fase I – Pré-análise: constituição do *corpus*

A Fase I – Pré-análise é a de organização e identificação dos materiais que visam sistematizar e operacionalizar as ideias iniciais, de modo flexível e com missões interligadas: escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos e; elaboração dos indicadores que guiarão a interpretação final (Bardin, 2016). Sendo assim, seguimos com a leitura flutuante, tida como o primeiro contato com os

documentos para nos familiarizarmos com os textos, absorvendo impressões e orientações iniciais, que se tornarão mais precisas progressivamente (Bardin, 2016).

Neste estudo, a leitura flutuante foi norteada pela definição prévia de parâmetros essenciais para a busca e seleção dos documentos, sendo eles: o recorte temporal, as bases de dados e os descritores. Ademais, na pré-análise, a constituição do corpus é elemento fundamental, no qual o universo de documentos pode ser definido *a priori ou posteriori* da definição dos objetivos (Bardin, 2016). Aqui, o objetivo foi determinado e depois, foi escolhido o universo que pudesse responder as questões de pesquisa, respeitando as regras que o *corpus* deve obedecer, segundo Bardin (2016): representatividade, exaustividade, homogeneidade e pertinência.

6.3.1. Recorte temporal e critérios de seleção

O recorte temporal teve início em 1996, ano de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996). Tal legislação representa um marco para a educação brasileira, pois, pela primeira vez, contemplou expressamente estudantes com AH/SD como público da Educação Especial. Assim, esse fato não apenas legitimou suas necessidades educacionais, como também impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas voltadas ao tema. Portanto, orientando, desde então, a sua trajetória da inclusão educacional.

Desse modo, considerando o intervalo necessário para a sistematização, análise dos dados e produção da presente dissertação de mestrado, o recorte temporal se estendeu até dezembro de 2024. Ademais, seguiu-se os seguintes critérios:

- De inclusão:
  - ✓ Trabalhos publicados no Brasil entre 1996 e 2024;
  - ✓ Produções disponíveis em formato digital e com acesso ao texto completo;

- ✓ Estudos relacionados à DE que abordassem especificamente a coexistência entre Altas Habilidades ou Superdotação e Transtorno do Espectro Autista.

➢ De exclusão:

- ✓ Trabalhos duplicados;
- ✓ Produções sem acesso ao texto completo;
- ✓ Estudos que não especificavam a deficiência, o transtorno ou a condição associada às AH/SD;
- ✓ Trabalhos sobre AH/SD sem relação com o TEA;
- ✓ Estudos sobre DE envolvendo outras condições, como TDAH, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), dislexia, deficiência intelectual, deficiência visual ou depressão;
- ✓ Produções que não analisavam diretamente a relação entre AH/SD, TEA e DE.

6.3.2. Bases de dados

As bases de dados utilizadas para o levantamento foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (UNESP), Portal Brasileiro De Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A escolha das fontes buscou ampliar a localização de estudos brasileiros sobre Dupla Excepcionalidade.

A SciELO foi selecionada por reunir artigos científicos de diferentes áreas. A Revista Educação Especial, a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial foram incluídas por serem periódicos especializados em Educação Especial e Educação Inclusiva.

O Oasisbr foi utilizado por reunir publicações científicas e trabalhos acadêmicos de acesso aberto. Já o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi

escolhido por permitir o acesso a pesquisas desenvolvidas nos programas brasileiros de pós-graduação.

Assim, a combinação dessas fontes possibilitou uma busca mais ampla e adequada ao tema investigado.

6.3.3. Descritores e estratégia de busca

Na busca realizada no período definido, foram utilizados os seguintes descritores: Dupla excepcionalidade; Dupla condição; Dupla necessidade educacional; Altas habilidades; Superdotação; Talento; Dotação; Altas habilidades e autismo; Altas habilidades e transtorno; Superdotação e autismo; Superdotação e transtorno; Talento e autismo; Talento e transtorno; Dotação e autismo; Dotação e transtorno.

A escolha desses termos buscou contemplar as diferentes expressões utilizadas na literatura para se referir às AH/SD e à DE, ampliando as possibilidades de localização dos estudos. Também foram combinados termos relacionados às AH/SD com autismo e transtorno, a fim de identificar produções que abordassem especificamente a coexistência entre essas condições.

Nas bases Oasisbr e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizou-se o operador booleano “E” entre os termos, com o objetivo de restringir os resultados e recuperar trabalhos que apresentassem simultaneamente os dois conceitos pesquisados. E, ainda, na Oasisbr utilizou-se o filtro “campo: assunto”.

6.3.4. Seleção e constituição do corpus

Ao todo identificamos 2269 textos nas seis bases investigadas e, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 23 para prosseguirmos. Os trabalhos selecionados foram lidos integralmente, depois as informações consideradas relevantes foram registradas em uma planilha de análise, contendo: autoria, ano de publicação, objetivos e descritores (Apêndice A).

No Quadro 2, a seguir, apresentamos os achados a partir das bases visitadas com a frequência de ocorrência a partir dos descritores utilizados no estudo. O critério neste quadro foi demonstrar a incidência dos termos de forma individualizada. Entretanto, a nossa proposta foi identificar nessas publicações os materiais que indicassem as duas questões-chaves do estudo: AH/SD e TEA e não apenas citassem a DE, além dos demais critérios de seleção já mencionados.

Cabe salientar que o processo de coleta ocorreu de forma sequencial, iniciando-se pela 1ª base SciELO e avançando descritor por descritor (começando por "Dupla excepcionalidade", depois "Dupla condição", etc.). A repetição deste padrão (descritor por descritor, base por base) evidencia que a exclusão de textos repetidos foi realizada na mesma ordem cronológica de busca e seleção. Por exemplo: Se o texto 'X' fosse inicialmente selecionado no SciELO (1ª base), mas reaparecesse em uma busca posterior na Revista Ed. Especial – UFSM (2ª base) ou em qualquer outra base subsequente, ele era imediatamente excluído da nova base, garantindo que cada documento fosse contabilizado e analisado apenas uma vez.

Quadro 2 – Resultados e selecionados por descritor (ordem cronológica)

RESULTADOS E SELECIONADOS POR DESCRITOR (ORDEM CRONOLÓGICA)												
DESCRITORES	BASES DE DADOS											
	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
	SciELO		Revi. Ed. Especial - UFSM		Rev. Bras. de Ed. Especial -UNESP		Rev. Diálogos e Perspect. em Ed. Especial -UNESP		Oasisbr		Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	
	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S	R	S
Dupla excepcionalidade	5	2	2	1	0	0	6	1	111	12	48	2
Dupla condição	70	0	2	0	0	0	10	0	3	1	932	0
Dupla necessidade educacional	2	0	4	0	0	0	11	0	20	0	63	0
Altas habilidades	87	0	121	1	11	0	43	0	-	-	-	-
Superdotação	62	0	110	0	26	0	41	0	-	-	-	-
Talento	89	0	10	0	4	0	13	0	-	-	-	-
Dotação	55	0	3	0	0	0	3	0	-	-	-	-

Altas habilidades e autismo	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0	8	1
Altas habilidades e transtorno	-	-	-	-	-	-	-	-	13	1	127	0
Superdotação e autismo	-	-	-	-	-	-	-	-	5	0	6	0
Superdotação e transtorno	-	-	-	-	-	-	-	-	11	0	104	0
Talento e autismo	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	2	0
Talento e transtorno	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	14	0
Dotação e autismo	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	2	0
Dotação e transtorno	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0	5	0
Total por base	370	2	252	2	41	0	127	1	168	15	1.311	3
Total geral de resultados: 2269							**Total geral de selecionados:** 23					

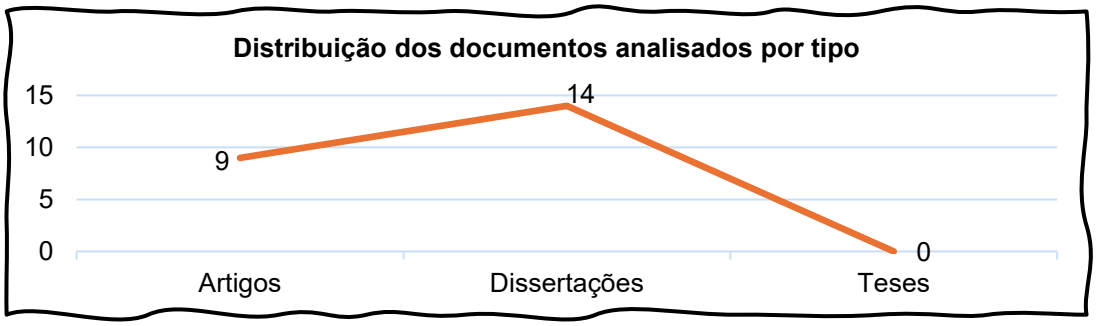
Legenda: R – Resultado; S – Selecionado

Fonte: Elaborado pela Autora.

Assim, notamos que os descritores que apresentaram maior incidência de ocorrência foram: dupla condição, altas habilidades e superdotação. No que se refere às combinações de descritores envolvendo a DE (AH/SD e TEA), os números foram significativamente menores quando comparados a termos isolados como Altas habilidades ou Superdotação, de modo que, embora haja produção sobre a temática, ainda há escassez de material acerca dessa questão.

Observamos também que a base com maior número de resultados foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As revistas especializadas em Educação Especial apresentaram resultados mais restritos, o que indicou que a produção científica sobre a temática estava mais concentrada em dissertações do que em artigos publicados, dados que estão apresentados na Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição dos documentos analisados por tipo



Fonte: Elaborado pela Autora.

O Quadro 3, a seguir, apresenta os 23 documentos selecionados na Fase I, distribuídos em 9 artigos e 14 dissertações, não sendo encontrada nenhuma tese de doutorado que contemplasse os critérios de seleção.

Quadro 3 – Seleção da Fase I

SELEÇÃO DA FASE I				
N.	**ANO**	**TIPO**	**TÍTULO**	**AUTORES**
1	2012	Artigo	Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger.	Nara J. Wellausen Vieira; Karolina W. Simon
2	2014	Dissertação	A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger.	Sheila Torma da Silveira
3	2016	Artigo	Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso.	Daniela Vilarinho-Rezende, Denise de S. Fleith e Eunice M. L. S. Alencar
4	2016	Dissertação	Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada.	Lucieid de Oliveira Garcia Martins
5	2016	Dissertação	Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger - ferramenta para uso na escola.	Adriano de Castro Pinho
6	2019	Dissertação	Raciocínio lógico-matemático de um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: Dupla excepcionalidade.	Christiane Honorato Taverna
7	2019	Dissertação	Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidade e Transtorno do Espectro Autista.	Regiane Ferreira
8	2019	Dissertação	Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental.	Waleska K. S. Coutinho Souto
9	2020	Artigo	Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso.	Sarah C. Furucho Silva; Rosemeire de Araújo Rangni
10	2021	Artigo	Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva.	Priscila Zaia; Carolina Campos; Karina Oliveira; Tatiana Nakano
11	2021	Artigo	Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Savant: Um paradoxo real entre déficit cognitivo e genialidade.	Bárbara Q. de Figueiredo; Antônio R. Neto; Isadora Q.

				Presot; Iuri P. Oliveira; Maria Luísa A. Peres; Vinícius L. Oliveira Medeiros; Rúbia C. Oliveira
12	2021	Dissertação	O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA nível 1 /AHSD).	Jailson Araujo Cipriano
13	2021	Artigo	Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade.	Waleska K. S. Coutinho-Souto; Denise de S. Fleith
14	2021	Dissertação	Altas Habilidades ou Superdotação com Síndrome de Asperger: relato de experiências na dupla excepcionalidade em E-book.	Ricardo Moreira dos Santos
15	2022	Dissertação	Síndrome de Savant no Transtorno do Espectro do Autismo - conceito, teorias etiológicas e métodos diagnósticos: revisão de escopo da literatura.	Jose Muniz Junior
16	2022	Artigo	Superdotação e transtorno de Asperger: características, educação e estudos empíricos.	Waleska K.S. Coutinho-Souto; Denise de S. Fleith
17	2023	Artigo	Atendimento educacional especializado na rede pública: estratégia de intervenção num caso de dupla excepcionalidade.	Sônia M. M. Lopes; Natália A. de A. S. R. Castro; Valéria A. dos Santos; Leonila S. de A. Sasso; Marlene da Silva; Júlio C. André
18	2023	Dissertação	O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior.	Cássia de Freitas Pereira
19	2023	Dissertação	Dupla Excepcionalidade: Diferenciais na Vida e na Sociedade para o Ensino em Biociências e Saúde.	Elierme de Oliveira Pimentel Mantaia
20	2024	Dissertação	Dupla excepcionalidade (TEA e AH/SD): vivências nas salas de recursos de AH/SD de Ceilândia.	Ana Paula Almeida de Matos
21	2024	Artigo	Uma reflexão sobre a caracterização do superdotado e a condição da dupla excepcionalidade.	Felipe R. Martins; Fernanda C. Cardoso; Rosane M. S. de Meirelles
22	2024	Dissertação	Escala de triagem de dupla excepcionalidade: construção e estudos psicométricos.	Luana Hillary Fusaro
23	2024	Dissertação	O processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com dupla excepcionalidade na disciplina de matemática no ensino médio.	Luana de Melo Scandian Barcelos

Fonte: Elaborado pela Autora.

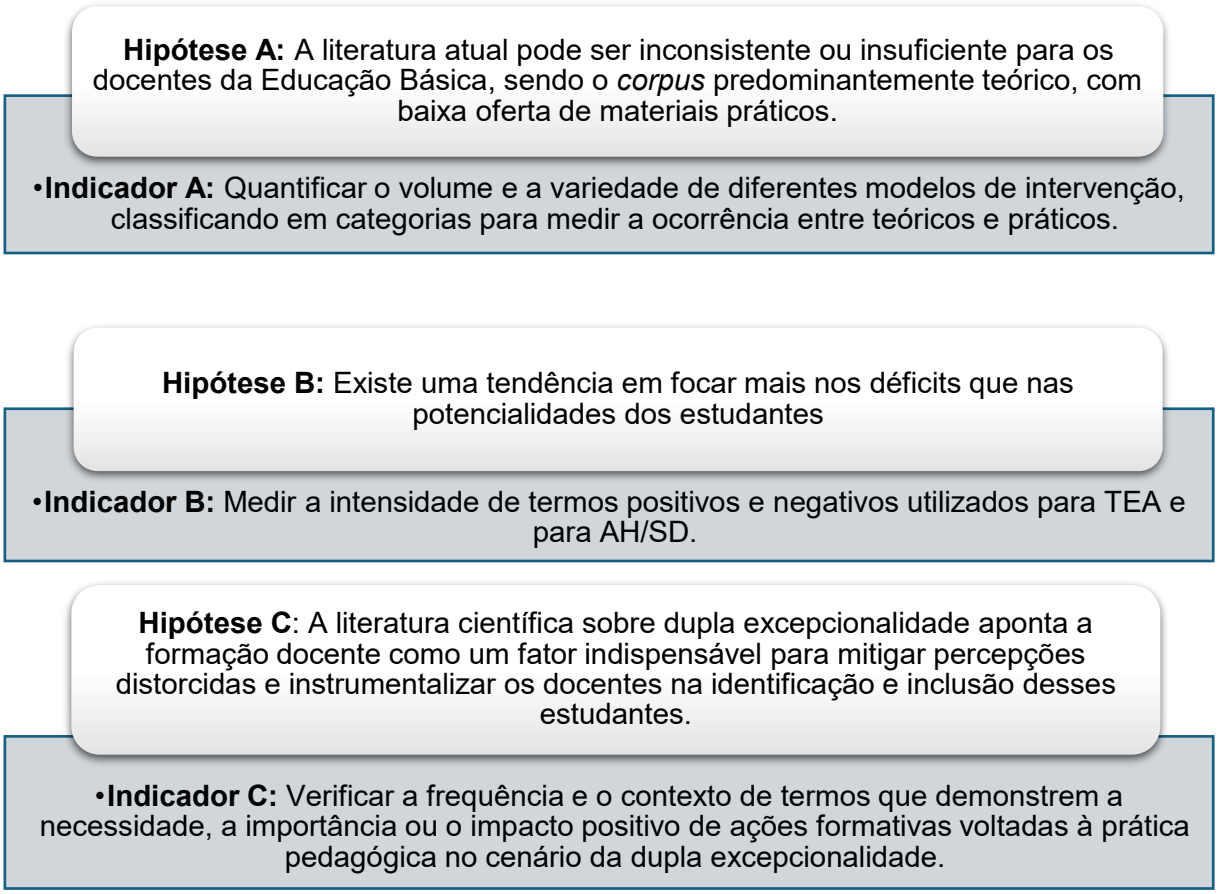
6.4. Formulação das hipóteses e definição dos indicadores

A constituição do *corpus* e a leitura inicial dos estudos permitiram delimitar os aspectos que seriam aprofundados nas etapas seguintes da investigação. A partir desse percurso, foram formuladas as hipóteses e definidos os respectivos indicadores de análise, estabelecendo uma relação entre os objetivos da pesquisa e os elementos que seriam buscados nos documentos selecionados. Para Bardin (2016), a hipótese constitui uma afirmação provisória que será submetida à verificação a partir dos dados analisados. Nesse sentido, as hipóteses estabelecidas neste estudo não foram consideradas conclusões prévias, mas proposições orientadoras do processo de análise.

Considerando o objetivo da pesquisa de identificar e organizar um material orientador sobre a DE, foram estabelecidas hipóteses relacionadas aos aspectos que poderiam contribuir para a compreensão da temática e para a elaboração do produto educacional. Para cada hipótese, foram definidos indicadores capazes de orientar a identificação e a organização das informações presentes nos estudos selecionados.

A Figura 17, a seguir, apresenta as hipóteses formuladas e os respectivos indicadores utilizados para orientar as etapas posteriores da análise.

Figura 17 – Levantamento de hipóteses e definição de indicadores



Fonte: Elaborado pela Autora.

6.5. Fases II e III – Exploração, tratamento e interpretação

A partir dos resultados obtidos na Fase I, demos prosseguimento ao estudo iniciando a Fase II - exploração dos materiais e; Fase III – tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na exploração, foram retomados integralmente os estudos que constituíram o *corpus*, tendo como referência as hipóteses e os indicadores previamente definidos. Para a codificação, foram considerados como unidades de análise os trechos dos trabalhos relacionados diretamente às hipóteses investigadas.

6.5.1. Codificação e organização dos dados

A codificação buscou identificar, organizar e agrupar as informações relacionadas aos indicadores estabelecidos. Esse procedimento permitiu sistematizar os dados encontrados nos estudos e estabelecer relações entre os diferentes trabalhos analisados.

Nas etapas de tratamento e interpretação, as informações organizadas foram analisadas considerando o contexto em que apareciam nos estudos, buscando identificar recorrências, aproximações, diferenças e lacunas relacionadas à DE.

6.5.2. Uso do NotebookLM na análise dos estudos

Nas hipóteses B e C, utilizou-se o NotebookLM (Google, 2026) como ferramenta de apoio à organização e à análise dos trabalhos selecionados.

Na hipótese B, os estudos foram inseridos na plataforma para identificar e listar termos. As palavras e expressões associadas à DE foram identificadas, registradas e classificadas como positivas ou negativas, de acordo com o sentido apresentado no contexto de cada estudo. A partir dessa listagem, os termos foram revisados pela pesquisadora, considerando os conceitos da área, e organizados em marcadores para a contagem da frequência de ocorrência nos trabalhos analisados.

Na hipótese C, a ferramenta auxiliou na classificação dos estudos em categorias, de acordo com a forma como abordavam a formação docente. Os trechos referentes à formação docente foram agrupados conforme a presença da temática, o nível de aprofundamento, as dificuldades apontadas e as propostas formativas apresentadas.

Em ambas as hipóteses, as sugestões geradas pelo programa foram revisadas, ajustadas e validadas pela pesquisadora, com base nos objetivos do estudo e na fundamentação teórica. Assim, o NotebookLM (Google, 2026) foi utilizado como ferramenta de apoio, enquanto a definição dos marcadores, das categorias e a interpretação dos resultados permaneceram sob responsabilidade da pesquisadora.

6.6. Uso de ferramentas digitais e inteligência artificial

Durante o desenvolvimento da pesquisa, da dissertação e do recurso educacional, foram utilizadas ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial como instrumentos de apoio à organização, elaboração, edição e apresentação dos materiais.

6.6.1. Elaboração e diagramação do produto educacional

O Recurso Educacional foi elaborado inicialmente de forma integral no Canva Educação (Canva, 2026), utilizado para a organização, diagramação, composição visual e edição dos materiais.

A elaboração inicial contemplou a estrutura, os textos, os elementos gráficos e a organização das páginas do produto, permanecendo sob responsabilidade da autora a definição do conteúdo, da organização pedagógica e da identidade visual do material.

6.6.2. Uso do ChatGPT na produção e aprimoramento visual

Após a elaboração inicial do Recurso Educacional, algumas páginas e elementos gráficos foram submetidos ao ChatGPT (OpenAI, 2026) com o objetivo de aprimorar sua apresentação visual. Para essa finalidade, foi utilizado, entre outros comandos, o prompt: “Tornar visualmente mais profissional, sem alterar texto”.

A utilização do recurso teve como finalidade o aprimoramento da composição visual dos materiais, preservando os textos, conteúdos e informações previamente elaborados pela autora.

O ChatGPT também foi utilizado, em diferentes momentos, para auxiliar na criação de propostas de ilustrações e em algumas figuras da dissertação. As imagens geradas foram selecionadas, avaliadas e, quando necessário, ajustadas pela autora,

considerando sua adequação à proposta pedagógica, ao público-alvo, à identidade visual do material e aos objetivos da pesquisa.

6.6.3. Produção de vídeos e recursos audiovisuais

O NotebookLM (Google, 2026) também foi utilizado na elaboração do Recurso Educacional para a criação de vídeos a partir dos conteúdos e materiais selecionados pela autora, contribuindo para a transformação desses conteúdos em recursos audiovisuais destinados ao material pedagógico.

Nesse processo, a ferramenta atuou como recurso de apoio à produção audiovisual, enquanto a seleção dos conteúdos, a finalidade pedagógica e a avaliação dos materiais permaneceram sob responsabilidade da autora.

6.6.4. Recursos interativos e organização digital

O Genially (Genially, 2026) foi utilizado para a elaboração de recursos interativos, ampliando as possibilidades de exploração e interação com os conteúdos. O Padlet (Padlet, 2026) foi utilizado para organizar, disponibilizar e apresentar conteúdos e atividades, constituindo um repositório digital complementar ao produto educacional, no qual foram reunidos materiais e recursos para acesso dos usuários.

A utilização dessas plataformas contribuiu para diversificar as formas de acesso aos conteúdos e ampliar as possibilidades de interação, exploração e continuidade das experiências de aprendizagem para além da proposta de material impresso.

6.6.5. Revisão, validação e responsabilidade da autora

A utilização das ferramentas digitais e dos recursos de inteligência artificial ocorreu de forma assistida e supervisionada pela autora. Os conteúdos, sugestões, imagens, vídeos e demais elementos produzidos com seu auxílio foram analisados,

selecionados e revisados, considerando os objetivos da pesquisa, a fundamentação teórica e a finalidade pedagógica do produto educacional.

Dessa forma, a inteligência artificial foi empregada como recurso de apoio à elaboração dos materiais, sem substituir a análise, as decisões metodológicas ou a autoria da pesquisadora. A seleção das informações, a elaboração dos conteúdos, a definição das propostas pedagógicas, a interpretação dos resultados e a versão final da dissertação e do recurso educacional permaneceram sob responsabilidade da autora.

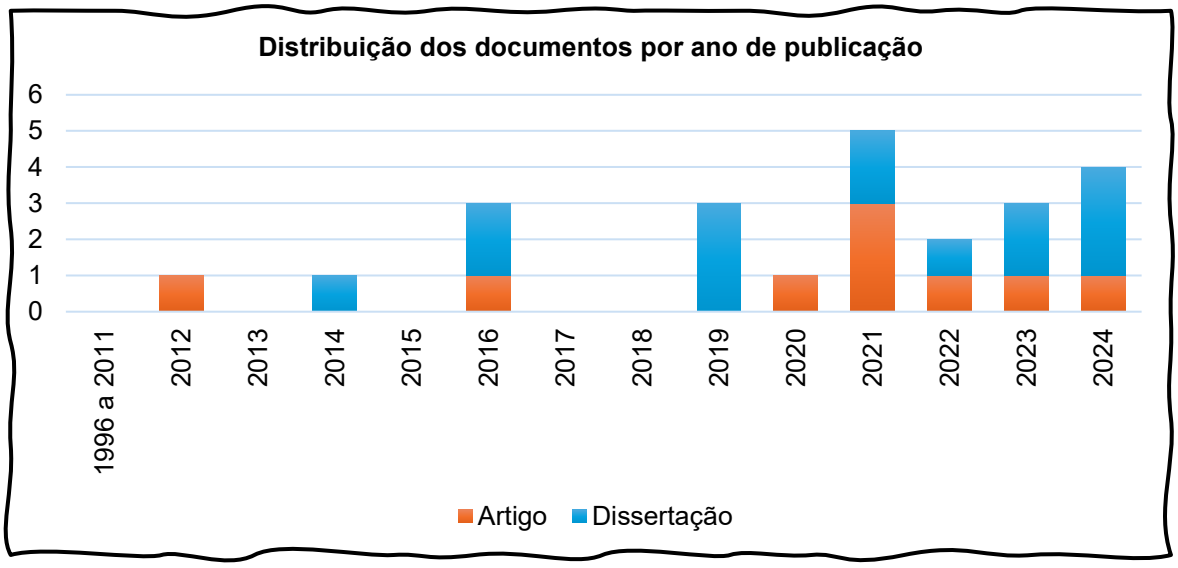
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, o *corpus* documental organizado na Fase I foi utilizado para a aplicação de técnicas necessárias para identificação de dados e posterior codificação, para analisar as hipóteses levantadas, confirmando-as ou não (Bardin, 2016), hipoteses que serão analisadas a seguir.

7.1. Hipótese A

A Hipótese A sugeriu que a literatura atual pode ser inconsistente ou insuficiente para os docentes da Educação Básica, sendo o *corpus* predominantemente teórico, com baixa oferta de materiais práticos. Assim, analisamos a quantidade e a variedade de diferentes materiais propostos nos achados iniciando pela distribuição dos anos de publicação que se encontram no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos documentos por ano de publicação



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 2 apresenta a evolução quantitativa de artigos e dissertações ao longo do tempo nas bases de dados utilizadas, revelando uma tendência de crescimento na produção acadêmica no período mais recente. Iniciamos a coleta a

partir de 1996 quando foi promulgada a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, até 2011, não há registros de publicações a partir dos descritores utilizados. Entre 2012 e 2018, a produção permaneceu pontual e descontínua, enquanto, a partir de 2019, observa-se maior regularidade, com destaque para 2021, ano de maior concentração de documentos. Esse movimento sugere que a DE constitui um campo de investigação ainda recente e em processo de consolidação, especialmente no contexto educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, a análise quantitativa oferece evidências que sustentam a hipótese de uma literatura insuficiente e inconsistente para os docentes da Educação Básica, começando pela instabilidade temporal das publicações. Os resultados do Gráfico 2 sugerem que, por longos períodos, a produção acadêmica localizada sobre o tema foi inexistente ou esporádica nas bases e a partir dos descritores investigados. Essa descontinuidade pode dificultar a constituição de referenciais conceituais e pedagógicos compartilhados, deixando os docentes com poucas fontes sistematizadas para orientar a identificação e o atendimento educacional desses estudantes.

Além da descontinuidade, a escassez quantitativa reforça a ideia de insuficiência, uma vez que o volume de documentos é extremamente reduzido para a magnitude dos desafios presentes na educação pública. Mesmo no ano de maior atividade, 2021, o total de cinco documentos permanece reduzido diante da complexidade da temática. Esse volume limitado pode restringir a diversidade de perspectivas, contextos e propostas pedagógicas disponíveis para subsidiar o trabalho dos docentes da Educação Básica.

A predominância de dissertações indica que parte importante da produção permanece vinculada aos programas de pós-graduação. Embora esses trabalhos possam apresentar análises aprofundadas e produtos educacionais relevantes, sua circulação tende a permanecer mais concentrada no meio acadêmico. Desse modo, torna-se necessário ampliar estratégias de divulgação e aproximação entre o conhecimento produzido nas universidades e as demandas dos profissionais da Educação Básica.

Na sequência, analisamos a variedade de propostas presentes nos documentos selecionados.

Tabela 1 – Contexto das pesquisas que compõem o *corpus* documental

Natureza da proposta	Frequência	Porcentagem
Estudo de caso	11	47,83
Estado da arte	5	21,74
Proposta metodológica	5	21,74
Análise de perspectivas	2	8,70

Fonte: Elaborado pela autora.

A predominância de "Estudos de Caso", que representam quase metade da amostra (Tabela 1), indica uma literatura muito voltada a contextos específicos e localizados. Para o docente da Educação Básica, isso pode configurar uma insuficiência, pois embora esses estudos ofereçam exemplos práticos, a baixa presença de orientações sistematizadas pode dificultar a adaptação dessas experiências a realidades escolares distintas.

A percepção de insuficiência é reforçada pelo baixo percentual de "Propostas metodológicas" que orientem o trabalho no contexto pedagógico, que ocupam apenas 21,74% do total. Considerando que o docente da Educação Básica necessita de orientações aplicáveis, o fato de apenas um em cada cinco documentos apresentar uma metodologia estruturada sugere que a produção acadêmica muitas vezes prioriza a observação e a revisão em detrimento da criação de ferramentas práticas para o chão da escola. Isso gera uma lacuna entre o que é pesquisado e o que é necessário para a intervenção direta no ensino.

Entre as orientações ainda pouco presentes, destacam-se procedimentos para identificação, planejamento pedagógico, enriquecimento curricular, avaliação das potencialidades e articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado.

A baixa incidência de "Análise de perspectivas" indica uma reduzida diversidade de abordagens teóricas e críticas no *corpus* investigado, pois aponta para uma carência de discussões teóricas mais amplas e críticas que poderiam fundamentar o trabalho docente de forma mais robusta. Assim, no conjunto analisado, predominam relatos específicos e revisões bibliográficas, deixando o docente com poucos recursos metodológicos consolidados que os auxiliem em sala de aula.

Ademais, a relação com a insuficiência torna-se mais clara quando notamos que, somando o "Estado da arte" aos "Estudos de caso", temos quase 70% da produção focada em revisar o que existe ou relatar experiências muito específicas. Esse resultado não reduz a importância dos estudos de caso e dos estados da arte, que são fundamentais para o conhecimento do campo, mas evidencia a necessidade de ampliar pesquisas aplicadas e propostas interventivas. O argumento de que isso é insuficiente para o docente da Educação Básica reside na carência de "Propostas metodológicas", que seriam as ferramentas diretas de inovação e novos caminhos para o seu fazer pedagógico.

Portanto, inferimos que a literatura sobre DE está em processo de consolidação, todavia, ainda entrega pouco material propositivo que ajude o docente a transformar sua realidade imediata no contexto escolar.

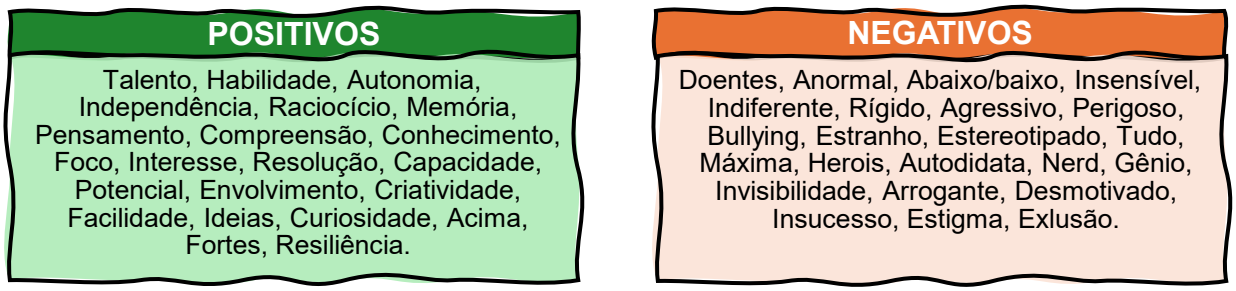
7.2. Hipótese B

A hipótese B supõe que existe uma tendência em focar mais nos déficits que nas potencialidades dos estudantes. Para tanto, apontaremos a frequência de termos positivos e negativos utilizados para TEA, AH/SD e ambos (DE). Ressalta-se, entretanto, que a frequência isolada dos termos não permite identificar automaticamente o posicionamento dos autores. Por essa razão, as ocorrências foram interpretadas em seus respectivos contextos, articulando-se os dados quantitativos à análise qualitativa dos trabalhos.

Nas hipóteses B e C contou-se com o auxílio do programa NotebookLM (Google, 2026), como detalhado no capítulo anterior. A Figura 18 exibe os marcadores

booleanos utilizados para medir a frequência de ocorrência de termos positivos e negativos utilizados para a DE, TEA e AH/SD.

Figura 18 – Marcadores booleanos para frequência de termos



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a definição dos termos, procedeu-se à análise da frequência de ocorrência de cada marcador nos trabalhos selecionados, respeitando a ordenação apresentada no Quadro 3 (Seleção da Fase I). Além da contagem geral por obra, discriminou-se se a ocorrência de cada termo remetia predominantemente a Altas Habilidades, Autismo ou a Ambos (DE). Os termos identificados exclusivamente nas referências bibliográficas foram desconsiderados da contagem, assim como o termo “habilidade” quando na expressão "Altas Habilidades". Destaca-se que a exclusão da palavra “habilidade” quando presente na expressão “Altas Habilidades” foi necessária porque esse termo composto é uma nomenclatura amplamente utilizada que define o conceito de AH/SD. Assim, com essa diferenciação, garantiu-se que o mapeamento identificasse o termo apenas quando usado livremente para descrever as características positivas, e não como mera repetição da sigla ou termo técnico de AH/SD.

A integração dos dados de frequência com as análises qualitativas extraídas dos 23 trabalhos selecionados enriquece de forma importante a compreensão da Hipótese B, mostrando os detalhes pedagógicos e clínicos que se escondem por trás dos números absolutos (Apêndice B). Embora o volume total de termos positivos (4.667 ocorrências) supere amplamente o de negativos (765 ocorrências) e, à primeira

vista, recuse a ideia de um foco maior nos déficits, a análise contextualizada revela que essa positividade não é dividida de forma igual entre as condições estudadas.

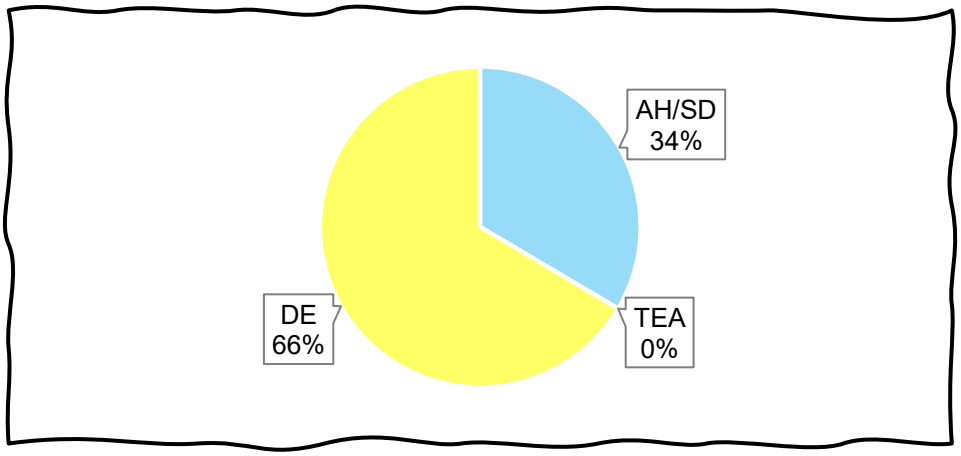
As palavras voltadas às potencialidades encontram-se concentradas quase que totalmente no campo das AH/SD. Neste cenário, termos como "Habilidade" (906 menções), "Capacidade" (368 menções) e "Conhecimento" (308 menções) servem de base para descrever o potencial intelectual e a facilidade de aprendizado superior destes estudantes.

Especificamente quanto ao termo “Habilidade”, quando analisado fora da expressão composta "Altas Habilidades", relaciona-se à potencialidade e excelência. Ele se manifesta predominantemente por meio de qualificadores de alto desempenho, sendo sistematicamente associado a capacidades "acima da média", "superiores", "excepcionais", "notáveis" e "natas", que destacam o indivíduo de seus pares.

Em contrapartida, quando a literatura se dedica especificamente ao TEA, surge uma forte e persistente visão clínica focada na falta e na dificuldade. O TEA isolado é descrito principalmente por características de comportamento restritas e diagnósticos médicos, com destaque para "Estereotipia" (85 ocorrências), "Rígido" (60 ocorrências) e "Agressivo" (40 ocorrências). Esta diferença de vocabulário mostra que as pesquisas tendem a valorizar o estudante com AH/SD pelos seus pontos fortes , enquanto o estudante com TEA é frequentemente definido pelas suas barreiras e problemas de convivência social, oferecendo indícios favoráveis à Hipótese B no que diz respeito à abordagem do TEA.

O Gráfico 3 evidencia o desequilíbrio na atribuição de pontos fortes: enquanto os termos associados às AH/SD, de forma isolada ou combinada à DE, concentram 99,96% das menções positivas, o TEA isolado representa somente 0,04%. Mais do que uma diferença quantitativa, esse resultado evidencia a reduzida visibilidade das potencialidades associadas ao TEA quando consideradas de forma isolada. Esse dado merece atenção no contexto educacional, uma vez que a predominância de registros centrados nas AH/SD pode contribuir para que interesses, capacidades e possibilidades de desenvolvimento dos estudantes com TEA permaneçam menos evidentes no planejamento e nas práticas pedagógicas.

Gráfico 3 - Distribuição percentual dos termos positivos por categoria



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando as duas condições são analisadas conjuntamente, observa-se uma configuração distinta. Na zona comum de ligação positiva, os termos "Interesse" (582 menções) e "Potencial" (291 menções apresentam as maiores ocorrências, evidenciando a centralidade desses aspectos na caracterização dos estudantes com DE. Esses resultados indicam que os estudos analisados não se restringem à descrição das dificuldades associadas ao TEA, mas também registram interesses e potencialidades que se articulam às características de AH/SD.

Outro aspecto que se destaca nessa interseção refere-se às habilidades cognitivas. O termo “Memória”, com 230 ocorrências, apresenta distribuição expressiva entre os estudos analisados, compondo, juntamente com “Interesse” e “Potencial”, um conjunto de características frequentemente associado às manifestações positivas da DE.

No entanto, a contradição da DE está no fato de que, mesmo quando existe o reconhecimento de capacidades extraordinárias, o peso das dificuldades e dos desafios sociais se sobressai. Na tabela de termos negativos, as expressões comuns com maior quantidade são "Abaixo/baixo" (115 menções) e "Exclusão" (71 menções), o que reflete a repetição de casos em que o estudante apresenta um desempenho escolar muito menor do que o seu potencial real por falta de estímulo ou porque uma

condição esconde a outra. Assim, a ausência de identificação da DE pode fazer com que o estudante receba respostas educacionais voltadas apenas às suas dificuldades ou somente às suas habilidades. Esse reconhecimento parcial aumenta o risco de baixo desempenho, exclusão e afastamento escolar, apesar da presença de capacidades elevadas.

Ainda quanto aos termos negativos, a expressão “Tudo” foi contabilizada como negativa quando associada a contextos de rigidez comportamental, exclusão social ou dificuldades de comunicação. Na comunicação, o termo manifesta-se na dificuldade com a linguagem figurada, em que o indivíduo tende a "entender tudo ao pé da letra", gerando ruídos sociais, além de se fixar exaustivamente nos "mínimos detalhes" em detrimento do todo. No âmbito social e pedagógico, o "tudo" opera como uma ferramenta de exclusão através da imposição de padrões homogeneizantes, onde o sistema marginaliza "tudo aquilo que não cabe" na norma vigente, desvalorizando aprendizados informais e rejeitando a DE pelo viés cultural de que "tudo o que é perfeito" não pode conter desordens.

Portanto, o aprofundamento dos resultados indica que a Hipótese B é rejeitada em parte na quantidade geral de palavras, já que os termos positivos aparecem muito mais nos textos acadêmicos. Contudo, a análise das condições separadamente demonstra que a Hipótese B se confirma parcialmente e de maneira mais evidente em relação ao TEA. A produção científica nos 23 trabalhos analisados demonstra maior aproximação com modelos centrados nas potencialidades no campo das AH/SD, utilizando conceitos consolidados como o envolvimento com a tarefa de Renzulli ou as inteligências múltiplas de Gardner. Apesar disso, o mesmo movimento não se apresenta com igual intensidade na descrição do TEA, que continua muito presa a palavras ligadas a doenças, rigidez e desajustes. Mesmo na DE, o vocabulário varia muito entre o reconhecimento de uma capacidade escondida e a denúncia de escolas excludentes que falham em acolher a diferença desse estudante. Continua existindo, desse modo, a necessidade urgente de unificar esse olhar na pesquisa sobre educação, levando a perspectiva de valorização e o foco nas potencialidades

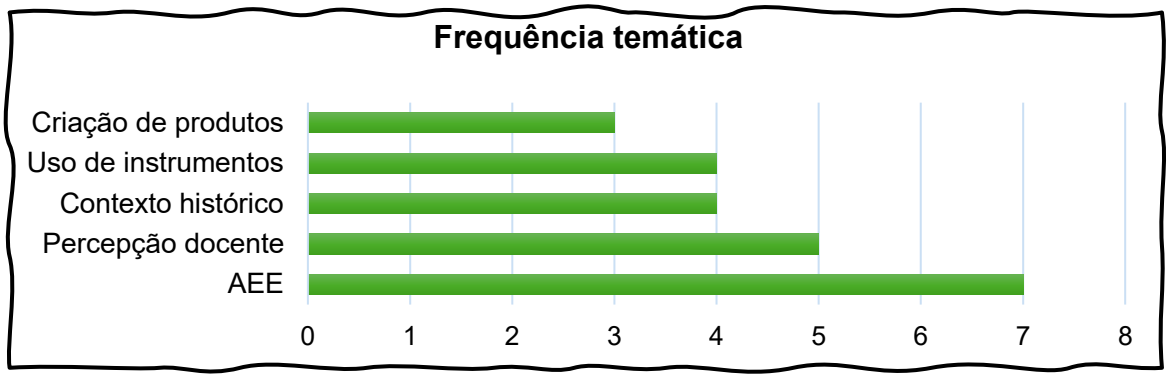
para além da superdotação pura, de forma a deixar de tratar a identidade escolar dos estudantes com TEA apenas pelo viés da doença, tenham eles DE ou não.

7.3. Hipótese C

Na hipótese C temos a sugestão de que a literatura científica sobre a DE aponta a formação docente como um fator indispensável para mitigar percepções distorcidas e instrumentalizar os docentes na identificação e inclusão desses estudantes.

A confirmação da formação docente como o ponto principal para transformar a realidade escolar na DE ganha apoio teórico e prático por meio do levantamento de conteúdo dos trabalhos selecionados. Ao organizar o material coletado em categorias temáticas (Gráfico 4), observou-se que as produções acadêmicas vão além de simplesmente listar reclamações ou focar em punir os erros dos docentes. Em vez disso, as pesquisas constroem uma visão positiva dividida em cinco frentes que evidenciam, de maneira clara, a importância da qualificação dos educadores.

Gráfico 4 - Frequência temática (Hipótese C)



Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição temática demonstra que a formação docente é discutida de maneira ampla, envolvendo fundamentos históricos e teóricos, identificação, produção de ferramentas educacionais e desenvolvimento de práticas pedagógicas. A maior presença de trabalhos relacionados ao AEE e às estratégias de atendimento indica

uma preocupação com a aplicação dos conhecimentos no cotidiano escolar. Entretanto, também sugere que a temática permanece fortemente vinculada aos profissionais especializados, sendo necessária sua ampliação para a formação dos docentes da sala comum, coordenadores e gestores.

O ponto de partida desse movimento está na análise histórico-teórica e nas regras da formação, presente em estudos que contextualizam as leis brasileiras e a evolução do preparo acadêmico voltado para a Educação Especial. Nesse grupo, Cipriano (2021) traz uma parte completa sobre o caminho histórico da formação docente desde o período dos jesuítas até as regras atuais do país, acompanhado por Souto (2019), que faz uma grande revisão sobre a importância das leis da formação como base para sustentar a inclusão. Em conjunto, esses estudos demonstram que a formação conceitual constitui uma condição inicial para que o docente compreenda a coexistência entre capacidades elevadas e dificuldades específicas, evitando interpretações que considerem apenas uma das condições.

Além disso, os estudos de Muniz Junior (2022) e Figueiredo *et al.* (2021) trazem a base teórica necessária para que a formação explique as características intelectuais e a contradição mental da Síndrome de Savant[2]. Este ponto de partida teórico se transforma diretamente na criação e no desenvolvimento de produtos e ferramentas educacionais práticas. É o caso de Martins (2016), que foca no uso da internet e da divulgação científica por meio de um blog para a formação continuada, e de Matos (2024), que desenvolve um curso que o estudante faz sozinho, dividido em quatro módulos, voltado para docentes de salas de recursos. Junto com a lista básica de características criada por Pinho (2016), essas ferramentas provam que a pesquisa científica trabalha para oferecer caminhos imediatos que ajudam no aperfeiçoamento prático dos educadores.

[2] De acordo com Muniz Junior (2022), a Síndrome de Savant é caracterizada pelo desenvolvimento de habilidades extraordinárias em áreas específicas — tais como cálculo de calendário, memória excepcional, talentos artísticos e matemáticos, além de hiperlexia — manifestando-se frequentemente em paralelo a uma deficiência intelectual. No entanto, essa condição também pode ser observada em pessoas com quociente de inteligência (QI) limítrofe ou dentro da média, de forma especial quando associada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), sugerindo-se a existência de uma provável lesão cerebral subjacente a todos os casos.

Ao mesmo tempo, as pesquisas reconhecem os desafios reais da rotina de ensino ao mostrar as falhas e as visões de despreparo apontadas pelos próprios docentes. Estudos práticos revelam que a falta de conhecimento gera sentimento de insegurança no trabalho do dia a dia. Barcelos (2024) aponta a falta de formação tanto na faculdade quanto nos cursos de aperfeiçoamento dentro da área da matemática, enquanto Pereira (2023) destaca que a falta de conhecimento dos docentes é visível e prejudicial até mesmo no ensino superior.

A falta de preparo também é discutida por Silveira (2014), que critica o fato de a formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) muitas vezes esquecer as AH/SD para focar apenas na deficiência, um cenário de despreparo profissional que também é apontado por Coutinho-Souto e Fleith (2021). Longe de culpar o docente, essa linha de pensamento justifica o investimento no treinamento para identificação e diagnóstico, buscando o uso de escalas e testes para revelar o talento escondido dos estudantes.

Destacam-se as aplicações trazidas por Fusaro (2024) sobre o uso de testes por profissionais de orientação, e por Taverna (2019), que mostram a necessidade de capacitar os docentes para preencherem corretamente as listas de checagem. Essa validação de ferramentas de trabalho se estende para a Educação Infantil com Ferreira (2019), tornando-se fundamental diante dos desafios de diagnóstico estudados por Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016), que analisam perfis cheios de contradições.

Por fim, toda esta engrenagem de preparação termina na formação para práticas pedagógicas e atendimento, sendo o AEE a categoria com a maior quantidade de trabalhos e que foca na sala de aula e nas estratégias de enriquecimento. Santos (2021) destaca a importância do trabalho de tutoria e da formação em níveis de mestrado profissional para a inclusão de estudantes com Asperger e AH/SD. Para completar, Lopes *et al*. (2023) discutem a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos em liderar essa formação continuada para descobrir "tesouros escondidos" nas escolas. A eficiência desse processo é confirmada por Coutinho-Souto e Fleith (2022), cujos estudos práticos indicam que docentes com

cursos e certificados específicos demonstram maior conhecimento e atitudes mais positivas, apoiando-se em ideias clássicas de ensino diferenciado, como as de Vieira e Simon (2012).

Essa preparação é fundamental para acabar com mitos comuns, como a ideia errada de que a pessoa com AH/SD aprende tudo sozinha, conforme discutido por Martins, Cardoso e Meirelles (2024). Isso permite que o trabalho docente seja guiado por visões focadas em forças e na capacidade de superação propostas por Zaia *et al*. (2021) e pelas brincadeiras e atividades lúdicas de identificação defendidas por Mantaia (2023).

Desse modo, a análise do conjunto dos trabalhos, indica que a formação inicial e continuada não é vista pelas pesquisas apenas como uma obrigação de papel, mas sim como o verdadeiro divisor de águas entre a repetição de preconceitos que afastam o estudante e o incentivo real ao potencial humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram que a produção científica sobre DE no Brasil ainda é pequena e dispersa, concentrada em estudos de caso e revisões de literatura. Esta falta de propostas estruturadas e de práticas torna difícil o trabalho da escola em identificar esses estudantes. O desafio aumenta porque as características das AH/SD e do TEA costumam se esconder mutuamente, e os docentes sofrem com a falta de ferramentas pedagógicas organizadas para que possam conhecê-la e identificá-la.

A análise dos trabalhos indicou que a ideia de um foco voltado apenas aos aspectos negativos do estudante foi rejeitada em parte quando avaliamos o vocabulário geral, já que os termos positivos aparecem mais nos textos. Porém, a hipótese se confirma quando olhamos cada condição separadamente. Enquanto a literatura avançou para modelos que valorizam os pontos fortes em AH/SD, a descrição do TEA continua muito presa a palavras ligadas a doenças e desajustes. Mesmo na DE, o vocabulário flutua entre reconhecer a capacidade escondida e denunciar escolas excludentes. Por isso, é urgente unificar esse olhar na pesquisa, deixando de tratar o TEA apenas pelo viés da patologia.

Para mudar essa realidade, as pesquisas dão um forte apoio à formação docente. Ao organizar o material em categorias, notou-se que os estudos superam as simples reclamações e constroem uma visão positiva que comprova a importância de qualificar os docentes.

Em suma, a escassez de materiais práticos corrobora a manutenção da invisibilidade desses estudantes, o que prejudica tanto o reconhecimento de suas capacidades quanto o apoio às suas necessidades. Diante disso, a revisão da literatura justifica e fundamenta a elaboração de um material orientador sobre a DE envolvendo AH/SD e TEA.

O Recurso Educacional, construído em formato de guia orientador, busca instrumentalizar os docentes da Educação Básica para a compreensão dessa condição, o reconhecimento de possíveis indicadores em sala de aula e a organização de caminhos pedagógicos e adequações que favoreçam o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa para esses estudantes.

Buscou-se utilizar uma linguagem clara, direta e acessível, tornando o material prático para o contexto escolar, sem perder uma fundamentação teórica robusta. O conteúdo reúne orientações pedagógicas, dicas de aprofundamento, sugestões de materiais, jogos, questionários para revisão dos conhecimentos e estudos de caso que aproximam a discussão teórica das situações vivenciadas no cotidiano escolar.

O material poderá ser utilizado em planejamentos, reuniões pedagógicas, estudos de caso, ações colaborativas entre docentes da sala comum e do AEE, bem como em momentos de formação continuada.

Destaca-se que o material não possui função diagnóstica. Sua finalidade é ampliar o conhecimento dos docentes, favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e subsidiar, quando necessário, o encaminhamento dos estudantes para avaliação multiprofissional.

Entre os principais desafios da pesquisa, destacam-se a escassez de produções científicas sobre a DE envolvendo AH/SD e TEA e a ausência de materiais pedagógicos estruturados voltados especificamente à realidade escolar. Inicialmente, pretendia-se alcançar uma compreensão mais ampla dos processos de identificação e formação docente; contudo, os limites do recorte da pesquisa e da produção disponível não permitiram aprofundar todas as dimensões inicialmente previstas.

Esses limites, por sua vez, apontam possibilidades para novas investigações, especialmente sobre processos de identificação, formação continuada, práticas pedagógicas e estratégias de atendimento educacional para estudantes com DE. Também se mostra pertinente investigar a utilização e os efeitos do guia produzido em diferentes contextos escolares, bem como ampliar estudos que considerem as perspectivas de estudantes, professores e famílias.

Ao concluir este percurso, reconheço que não sou mais a mesma Renata que iniciou o mestrado. A pesquisa me transformou como docente, pesquisadora e pessoa. Aprendi que reconhecer a DE exige mais do que conhecimento teórico: exige disposição para olhar além do que está evidente, questionar certezas e reconhecer, no mesmo estudante, potencialidades e necessidades de apoio. Saio deste mestrado

com mais perguntas do que tinha ao entrar, mas também com um olhar mais atento, crítico e comprometido com a transformação da realidade que vivencio. Se, como escrevi no início, sigo desejando fazer a diferença, hoje compreendo que transformar também é aprender a olhar de outro modo. E é essa Renata, atravessada por tudo o que pesquisou, viveu e ressignificou, que continuará na luta por uma educação mais justa, inclusiva e capaz de reconhecer cada estudante em sua inteireza.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduo com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, p. 13-23, 2007a.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. spe, p. 45–49, 2007b.

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

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 220 p., 2003.

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos de Aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jul. 2026.

ANDRADE, Saulo José Veloso de; ARAGÃO, Patrícia Cristina de; COSTA, Antônio Roberto Faustino da. Formação docente e transformação: analisando a formação a partir da realidade local. In: MACHADO, Danielle. H. A.; CAZINI, Janaína. **Inclusão e Educação 5**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p.231– 241.

ANJOS, Alexandre Gonzaga dos; RONDINI, Carina Alexandra; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Superdotação e formação docente**: (com)textos em análise. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 219 p. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Superdotacao.pdf Acesso em: 14 jun. 2026.

APA *American Psychiatric Association*. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR: Texto Revisado**. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2023. *E-book* 1037 p. ISBN 9786558820949. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786558820949/ . Acesso em: 11 fev. 2026.

ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort.; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Formação De Professores para o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação. Aprender - **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 26, p. 160-175, 2021. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8160 Acesso em: 21 nov. 2023.

BARCELOS, Luana de Melo Scandian. **O processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com dupla excepcionalidade na disciplina de matemática no ensino médio.** Dissertação de mestrado. 2024. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/18183 Acesso em: 30 jul. 2025

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGAMIN, Aletéia Cristina *et al*. Avaliação de estudante com altas habilidades/superdotação pré e pós-oferta de enriquecimento curricular. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 250-270, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/66497 . Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** 2025a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628 Acesso em: 09 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025b. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm Acesso em: 09 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. **Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15436.htm Acesso em: 14 ago. 2026.

CANVA. **Canva Educação**. Canva, 2026. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/educacao/. Acesso em: 16 ago. 2026.

CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. *et al*. Perfis de funcionamento cognitivo de pessoas com TEA e sua aplicação na educação. In: SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves (orgs.), **Autismo e Educação**. Porto Alegre: Penso, 2. Ed, p. 2-23, 2026.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/ Acesso em: 05 ago. 2026.

CIPRIANO, Jailson Araujo. **O Ensino-Aprendizagem de Estudantes com Dupla Excepcionalidade (TEA nível 1 AH/SD): Uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA.** Dissertação de mestrado. 2021. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3494 Acesso em: 30 jul. 2025

CONEJEROS-SOLAR, María Leonor. *et al*. Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. **Revista Educación**, v. 42, n. 2, p. 645-676, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139016. Acesso em 10 jul. 2026.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; FLEITH, Denise de Souza. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. **Revista de Psicología**, Lima, v. 39, n. 1, p. 339-379, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472021000100339&lng=es&nrm=iso. Acesso em 11 jul. 2025.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; FLEITH, Denise de Souza. Superdotação e transtorno de Asperger: características, educação e estudos empíricos. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e18/1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68618. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68618. Acesso em: 12 jul. 2025.

DARE, Lynn; NOWICKI, Elizabeth Agnes**.** Twice Exceptionality: Parents' Perspectives on Identification. **Roeper Review**, v. 37, n. 4, p. 208-218, 2015. Disponível em:

https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2015.1077911?needAccess=true. Acesso em 10 jul. 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Lista base de indicadores de superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Rio de Janeiro: Mímeo, 2013. Disponível em: https://share.google/bmlZVlv92U0mgncHu Acesso em: 12 jul. 2025.

FERREIRA, Regiane. **Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: Precocidade e transtorno do espectro autista**. Dissertação de mestrado. 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0418f2cd-e5da-4dac-9f1f-5574acc77747 Acesso em: 30 jul. 2025

FIGUEIREDO, Bárbara Queiroz de; NETO, Antônio Ricardo; PRESOT, Isadora Queiroz; OLIVEIRA, Iuri Pimenta; PERES, Maria Luísa Alves; MEDEIROS, Vinícius Leandro Oliveira; OLIVEIRA, Rúbia Carla. Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Savant: Um paradoxo real entre déficit cognitivo e genialidade. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 10, n. 9, p. e26310918107, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i9.18107. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/18107. Acesso em: 22 set. 2025.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FUSARO, Luana Hillary. **Escala de triagem de dupla excepcionalidade: Construção e estudos psicométricos.** Dissertação de mestrado. 2024. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/17439 Acesso em: 30 jul. 2025

GENIALLY. **Genially**. Genially, 2026. Disponível em: https://genially.com/pt-br/. Acesso em: 16 ago. 2026.

GONZAGUINHA. GONZAGUINHA. **Caminhos do coração** (Pessoa = Pessoas). Intérprete: Gonzaguinha. Compositor: Gonzaguinha. In: CAMINHOS DO CORAÇÃO. Intérprete: Gonzaguinha. Rio de Janeiro: EMI, 1982. **Spotify**, faixa 10 (3 min 50 s). Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/track/5aNAuZHYVAaGQKeSmq2Bku?si=13939fdeaa644f13. Acesso em: 1 out. 2025.

GOOGLE. **NotebookLM Plus**. Google, 2026. Disponível em: https://notebooklm.google/. Acesso em: 14 jun. 2026.

GÜENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos**. Um conceito de inclusão. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 237–266, mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/s9Hcp6dSX7XGxB7GGmRhjfL/?lang=pt. Acesso em: ago. 2024.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Dupla excepcionalidade: superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. **Revista Amazônica**, Humaitá, v. 10, n. 3, p. 95–108, jul./dez. 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047470. Acesso em 10 jul. 2026.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

INEP. **Censo Escolar 2025**: apresentação coletiva. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 03 set. 2026.

LOPES, Sônia Maria Maciel; CASTRO, Natália Almeida de Arnaldo Silva Rodrigues; SANTOS, Valéria André dos; SASSO, Leonila Santos de Almeida; SILVA, Marlene da; ANDRÉ, Júlio César. Atendimento educacional especializado na rede pública: estratégia de intervenção em um caso de dupla excepcionalidade. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 12, n. 5, p. e6112541485, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i5.41485. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/41485. Acesso em: 31 jul. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTAIA, Elierme de Oliveira Pimentel. **Dupla Excepcionalidade: Diferenciais na Vida e na Sociedade para o Ensino em Biociências e Saúde**. Mestrado em ENSINO EM BIOCIÊNCIAS E SAÚDE Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ), Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Biomédicas/ ICICT / FIOCRUZ – RJ. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13756886 Acesso em: 22 set. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MARLAND, Sidney Percy Jr. **Education of the Gifted and Talented**: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education & Welfare, Office of Education, v. I, 1971. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED056243.pdf cesso em: 13 abr. 2024.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 189–202, abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRPqczKXJt8ff6NschDcQ9R/?format=pdf&lang=pt. Acesso em ago. 2024.

MARTINS, Felipe Rodrigues; CARDOSO, Fernanda Cerpa; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva de. Uma reflexão sobre a caracterização do superdotado e a condição da dupla excepcionalidade. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 2, p. e0240018, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383527192_UMA_REFLEXAO_SOBRE_A_CARACTERIZACAO_DO_SUPERDOTADO_E_A_CONDICAO_DA_DUPLA_EXCEPCIONALIDADEA_REFLECTION_ON_THE_CHARACTERIZATION_OF_THE_GIFTED_AND_THE_CONDITION_OF_TWICE_EXCEPTIONALITYUNA_REFLEXION_SOBRE Acesso em: 17 jul. 2025.

MARTINS, Lucieid de Oliveira. **Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada**. Dissertação de mestrado.2016. Disponível em: http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucieiddeOliveiraGarciaMartins.pdf Acesso em: 30 jul. 2025

MATOS, Ana Paula Almeida de. **Dupla excepcionalidade (TEA e AH/SD): vivências nas salas de recursos de AH/SD de Ceilândia**. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO INCLUSIVA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: UEPG. 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16496132 Acesso em: 22 set. 2025.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.1ªed., São Paulo: Edições 70, 470 p. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. As relações entre educação especial e educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 1-16, jul./dez. 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 18, n. 27, 2010.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislaine Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 721–734, set./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274 Acesso em: 14 ago. 2026.

MUNIMOS, Silvia Szterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/Zj5rYftdgyF9bx5vLPzqVvL/?lang=pt Acesso em: 20 fev. 2026.

MUNIZ JUNIOR, José. **Síndrome De Savant No Transtorno Do Espectro Do Autismo - Conceito, Teorias Etiológicas E Métodos Diagnósticos: Revisão De Escopo Da Literatura.** Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo Biblioteca Depositária: George Alexandre. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11712029 Acesso em: 22 set. 2025.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Altas Habilidades/Superdotação e a dupla excepcionalidade. In: RONDINI, Carina A.; REIS, Verônica L. dos. **Altas Habilidades/Superdotação:** Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021a. p.157-174.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. In: ROAMA-ALVES, Rauni Jandé; NAKANO, Tatiana de Cássia. **Dupla Excepcionalidade**: Altas Habilidades/Superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 1. Ed., p. 15-28, 2021b.

NEIHART, Maureen. Identifying and providing services to twice exceptional children. In: Pfeiffer, S. I. (Ed.). **Handbook of giftedness in children:** Psychological theory, research and best practices. New York: Springer. 2008. p. 115-137.

NICPON, Megan Foley. *et al*. Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? **Gifted Child Quarterly**, v. 55. N. 3, p. 3-17, 2011.

OLIVEIRA, Lívio Luiz Soares de. Altas Habilidades/Superdotação: Subnotificação e Análise de Matrículas no brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, p. 1-22, 2025.

OPENAI. **ChatGPT**. Plano Go. OpenAI, 2026. Disponível em: https://chatgpt.com/. Acesso em: 16 ago. 2026.

OSTROLENK, Alexia. *et al*. Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modelling, and outcome. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 79, p. 134-149, 2017. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976341630639X. Acesso em: 11 jul. 2026.

PADLET. **Padlet**. Padlet, 2026. Disponível em: https://padlet.com/. Acesso em: 16 ago. 2026.

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane; MEDEIROS, Ronise Venturini. Um caso de dupla excepcionalidade na educação superior. In: MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Org.). **Dupla excepcionalidade e altas habilidades/superdotação**: entre pesquisas e práticas. Santa Maria: Arco Editores, 2024, p. 9 – 26.

PEREIRA, Cássia de Freitas. **O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: O contexto do ensino superior.** Dissertação de mestrado. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28799. Acesso em: 30 jul. 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Dupla excepcionalidade: definição e evidências da produção científica brasileira. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 1, p. 41–58, 2023. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13899.. Acesso em: 20 fev. 2026.

PÉREZ, Suzana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Se todo mundo é deficiente, ninguém é deficiente**: o complexo biológico, cultural, econômico e político do autismo. Curitiba: Appris, 2025.

PIECZARKA, Thiciane; STOLTZ, Tania. As diferentes formas de compreensão do Transtorno do Espectro Autista. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; COLLINS, Kristina Henry (Org.). **Autismo, Superdotação e Dupla Excepcionalidade.** Curitiba: Juruá, 2021, p. 85 – 96.

PINHO, Adriano de Castro. **Dupla Excepcionalidade: Lista Base De Características Observáveis Em Estudantes Com Altas Habilidades Ou**

Superdotação E Síndrome De Asperger - Ferramenta Para Uso Na Escola. Dissertação de mestrado. 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4284589 Acesso em: 30 jul. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: **Nau Editora**, 2014.

PRIOR, Susan. ***Inclusion for Students with Twice Exceptionality Paradox and Possibility***, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/4233822/Inclusion_for_Students_with_Twice_Exceptionality_Paradox_and_Possibility. Acesso em: 22 mai. 2026.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 24, n. 41, p. 467–482, 2011. DOI: 10.5902/1984686X3056. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056 Acesso em: 22 jul. 2024.

REIS, Sally M.; BURNS, Deborah E.; RENZULLI, Joseph S. **Curriculum Compacting***:* A Guide for Teachers. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1992. Disponível em: https://gifted.media.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2025/06/Compacting-Book.pdf. , Acesso em: 02 ago. 2026.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Three-Ring Conception of Giftedness. In: Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1998. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring_conception_of_giftedness/
Acesso em: 09 out. 2025.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. Dear Mr. and Mrs. Copernicus: We regret to inform you... In: S. M. REIS (Org. Serie) & J. S. RENZULLI (Org. Vol.), **Essential Reading in Gifted Education:** Identification of students for gifted and talented programs, Vol. 2., p. 63-70. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children. 2004a.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, *[S. l.]*, v. 27, n. 1, 2004b. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375 . Acesso em: 13 set. 2025.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539–562, set./dez. 2014.

SANTOS, Ricardo Moreira dos. **Altas Habilidades ou Superdotação com Síndrome de Asperger: Relato de experiências na dupla excepcionalidade em E-book.** Dissertação de mestrado. 2021. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/29989 Acesso em: 30 jul. 2025

SILVA, Sarah Carolina Furucho; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso. **EccoS – Revista Científica**, *[S. l.]*, n. 51, p. e8334, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n51.8334. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8334 Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVEIRA, Sheila Torma da. **A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger**. 2014. Dissertação de mestrado. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7125 Acesso em: 01 ago. 2025.

SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: Um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNB_cc09776adfb14e25853ffdc25903a066 Acesso em: 30 jul. 2025

TAVERNA, Chistiane Honorato. **Raciocínio Lógico-Matemático de um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger:** Dupla excepcionalidade? Dissertação de mestrado. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/items/70245f4e-a804-4ab0-9f3f-6640e41d7378 Acesso em: 30 jul. 2025.

TOMLINSON, Carol A. ***The differentiated classroom: responding to the needs of all learners***. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

UNESCO. ***The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.*** Paris: UNESCO, 1994.

VALLE, Paulo Roberto Dalla.; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=html&lang=pt Acesso em: 06 out. 2025.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; SIMON, Karolina Waechter. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 25, n. 43, p. 319–332, 2012. DOI: 10.5902/1984686X5266. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5266. Acesso em: 12 jul. 2025.

VILARINHO-REZENDE, Daniela; FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 11 jul. 2025.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/Superdotação**: Encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581–610, set./dez. 2014. DOI: 10.5902/1984686X14281.

ZAIA, Priscila Zaia; CAMPOS, Carolina; OLIVEIRA, Karina; NAKANO, Tatiana. Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 22, n. 1, p. 62-75, abr. 2021. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862021000100062&lng=pt&nrm=iso 00. Acessos em 31 jul. 2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.14125.

APÊNDICES

Apêndice A – Levantamento Bibliográfico

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO					
N.	ANO	TÍTULO	AUTORES	DESCRITORES	OBJETIVOS
SCIELO					
✓ **Dupla excepcionalidade**: 5 resultados, dois selecionados; ✓ **Dupla condição**: 70 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Dupla necessidade educacional**: 2 resultados, nenhum selecionado ✓ **Altas habilidades:** 87 resultados, nenhum selecionado;				✓ **Superdotação:** 62 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Talento:** 89 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Dotação:** 55 resultados, nenhum selecionado.	
1	2016	Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso	Daniela Vilarinho-Rezende, Denise de Souza Fleith e Eunice Maria Lima Soriano Alencar	dupla excepcionalidade, superdotação, síndrome de Asperger, estudo de caso.	Apresentar um estudo de caso de uma criança superdotada que estava em processo de diagnóstico da Síndrome de Asperger
2	2021	Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade	Waleska Karinne Soares Coutinho-Souto; Denise de Souza Fleith	inclusão educacional; dupla excepcionalidade; superdotação; transtorno de Asperger	Analisar a inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno.
REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL UFSM					
✓ **Dupla excepcionalidade**: 2 resultados, 1 selecionado; ✓ **Dupla condição**: 2 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Dupla necessidade educacional**: 4 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Altas habilidades:** 121 resultados, 1 selecionado;				✓ **Superdotação:** 110 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Talento:** 10 resultados, nenhum selecionado; ✓ **Dotação:** 3 resultados, nenhum selecionado	
1	2012	Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial:	Nara Joyce Wellausen Vieira; Karolina Waechter Simon	Altas habilidades/superdotação ; Síndrome de Asperger;	Realizar uma busca em publicações de período de 2000 até 2011, a respeito das características comuns e diferentes ao sujeito com síndrome de Asperger e altas

		altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger		Dupla necessidade educacional especial	habilidades/superdotação, assim como, também, relacionar o número de publicações encontradas na Educação Especial e a Educação.
2	2022	Superdotação e transtorno de Asperger: características, educação e estudos empíricos	Waleska Karinne Soares Coutinho-Souto; Denise de Souza Fleith	Dupla excepcionalidade, Superdotação, Transtorno de Asperger	Apresentar características dessa dupla excepcionalidade e suas implicações para o atendimento de estudantes em uma perspectiva educacional inclusiva, bem como discutir resultados de estudos empíricos sobre essa condição a partir de uma revisão narrativa da literatura.
REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - UNESP					
✓ **Dupla excepcionalidade**: 0 resultados ✓ **Dupla condição**: 0 resultados ✓ **Dupla necessidade educacional**: 0 resultados ✓ **Altas habilidades:** 11 resultados, nenhum selecionado				✓ **Superdotação:** 26 resultados, nenhum selecionado ✓ **Talento:** 4 resultados, nenhum selecionado ✓ **Dotação:** 0 resultados	
REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - UNESP					
✓ **Dupla excepcionalidade**: 6 resultados, 1 selecionado ✓ **Dupla condição**: 10 resultados, nenhum selecionado ✓ **Dupla necessidade educacional**: 11 resultados, nenhum selecionado ✓ **Altas habilidades:** 43 resultados, nenhum selecionado				✓ **Superdotação:** 41 resultados, nenhum selecionado ✓ **Talento:** 13 resultados, nenhum selecionado ✓ **Dotação:** 3 resultados, nenhum selecionado	
1	2024	Uma reflexão sobre a caracterização do superdotado e a condição da dupla excepcionalidade	Martins, Felipe Rodrigues; Cardoso, Fernanda Cerpa; Meirelles, Rosane Moreira Silva De	Superdotação, Autismo, Dupla Excepcionalidade, Identificação.	Discute a sub-representação de indivíduos superdotados e dentro do espectro autista, identificados como duplamente excepcionais.
PORTAL BRASILEIRO DE PUBLICAÇÕES E DADOS CIENTÍFICOS EM ACESSO ABERTO OASISBR					
✓ **Dupla excepcionalidade**: 111 resultados, 12 selecionados ✓ **Dupla condição**: 3 resultados, 1 selecionado ✓ **Dupla necessidade educacional**: 20 resultados, nenhum selecionado ✓ **Altas habilidades e autismo:** 3 resultados, nenhum selecionado				✓ **Superdotação e transtorno:** 11 resultados, nenhum selecionado ✓ **Talento e autismo:** 0 resultados ✓ **Talento e transtorno:** 1 resultado, 1 selecionado ✓ **Dotação e autismo:** 0 resultados	

✓ **Altas Habilidades e transtorno:** 13 resultados, 1 selecionado ✓ **Superdotação e autismo:** 5 resultados, nenhum selecionado				✓ **Dotação e transtorno:** 1 resultado, 0 selecionado	
1	2014	A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger	Silveira, Sheila Torma Da	Altas Habilidades/Superdotação. Transtorno de Asperger. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.	Investigar o processo de aprendizagem de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger associados, considerando a função executiva e a teoria da mente, contribuindo, assim, para a qualificação do atendimento educacional.
2	2019	Raciocínio Lógico-Matemático de um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: Dupla excepcionalidade	Christiane Honorato Taverna	Educação Especial. Dupla Excepcionalidade. Altas Habilidades. Superdotação. Síndrome de Asperger.	Observar um aluno com Síndrome de Asperger do Ensino Fundamental II com indicativos de altas habilidades/superdotação em raciocínio lógico-matemático.
3	2019	Proposta Metodológica De Investigação Da Dupla Excepcionalidade: Precocidade E Transtorno Do Espectro Autista	Regiane Ferreira	Proposta Metodológica. Educação Especial. Dupla Excepcionalidade. Precocidade. Transtorno do Espectro Autista.	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
4	2019	Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental	Waleska Karinne Soares Coutinho Souto	inclusão educacional, dupla excepcionalidade, superdotação, transtorno de Asperger, transtorno do espectro autista.	Analisar a inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno
5	2021	O Ensino-Aprendizagem De Estudantes Com Dupla Excepcionalidade (Tea Nível 1 /Ahsd)	Cipriano, Jailson Araujo	dupla excepcionalidade; transtorno do espectro autista nível 1; altas habilidades/superdotação ; habilidades socioemocionais;	Elaborar um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, por meio de intervenções educacionais com a colaboração de professores do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) “Joãosinho Trinta” (NAAHS), para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes com dupla

				educação especial e inclusiva	excepcionalidade (Transtorno do Espectro Autista - TEA Nível 1/Altas Habilidades/Superdotação - AHSD)
6	2023	Altas Habilidades ou Superdotação com Síndrome de Asperger: relato de experiências na dupla excepcionalidade em E-book	Ricardo Moreira Dos Santos	Transtorno do Espectro Autista, PAAAH/SD-UFF, Inclusão, Aluno Autista, Adulto Autista,	Apresentar um relato de experiência narrativo, com formato acadêmico, científico, vivido por pessoa identificada com Dupla Excepcionalidade, Altas Habilidades e Síndrome de Asperger, na juventude, a fim de conhecer como reproduz seu pensamento, reflexões críticas e talentos específicos.
7	2023	O reconhecimento do estudante com altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo: o contexto do ensino superior	Pereira, Cássia De Freitas	Altas Habilidades/superdotação. Transtorno do Espectro do Autismo. Dupla condição. Ensino superior. Contextos educativos.	analisar a trajetória educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro Autista inseridos no ensino superior e o reconhecimento dessa condição neste espaço.
8	2024	Escala de triagem de dupla excepcionalidade: construção e estudos psicométricos	Luana Hillary Fusaro	Altas Habilidades/Superdotação, avaliação psicológica, educação especial.	visou a construção de uma escala de triagem de indicadores de dupla excepcionalidade e a investigação de suas qualidades psicométricas.
9	2024	O processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com dupla excepcionalidade na disciplina de matemática no ensino médio	Luana De Melo Scandian Barcelos	Dupla Excepcionalidade. Jogos Pedagógicos. EnsinoAprendizagem. Mediação Pedagógica.	analisar a apropriação e desenvolvimento de novos conhecimentos através da potencialização dos saberes existentes na discente com a DE
10	2016	Dupla Excepcionalidade Em Foco: Divulgação Científica E Formação Continuada	Lucieid De Oliveira Garcia Martins	Altas Habilidades ou Superdotação; Blog; Dupla Excepcionalidade; Síndrome de Asperger.	elaborar um blog científico contendo material didático para a divulgação científica sobre Dupla Excepcionalidade veiculando informações úteis e de boas práticas pedagógicas para o convívio social
11	2016	Dupla Excepcionalidade: Lista Base De Características Observáveis Em Estudantes Com Altas Habilidades Ou Superdotação	Adriano De Castro Pinho	Dupla Necessidade Educacional Especial, Dificuldade de Aprendizagem, Duplo	Fazer um levantamento de características apresentadas por estudantes com dupla excepcionalidade (AH/SD e SA), a fim de facilitar a identificação desse público no

		E Síndrome De Asperger - Ferramenta Para Uso Na Escola		Diagnóstico, Educação Especial, Inclusão.	ambiente escolar, reunindo essas informações em um instrumento para uso do professor.
12	2020	Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso	SILVA, Sarah Carolina Furucho; RANGNI, Rosemeire de Araújo	Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação, Síndrome de Asperger, Dupla Excepcionalidade, Identificação.	Verificar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger; como objetivo específico, verificou se a professora de Arte do aluno, seu responsável (pai) e o próprio aluno reconheciam seus potenciais artísticos
13	2021	Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva	Priscila Zaia1, Carolina Campos 2, Karina Oliveira3, & Tatiana Nakano4	perfil cognitivo, populações específicas, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro do autismo, avaliação psicológica.	Traçar um perfil cognitivo, criativo e socioemocional de crianças com dupla-excepcionalidade e relacioná-los com o de crianças com alta habilidade/superdotação (AH/S)
14	2021	Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Savant: Um paradoxo real entre déficit cognitivo e genialidade	Figueiredo, B. Q. d., Ricardo Neto, A., Presot, I. Q., Oliveira, I. P., Peres, M. L. A., Medeiros, V. L. O., & Oliveira, R. C.	Transtorno do espectro autista; Síndrome de Savant; Habilidades; Talento.	Abordar a relação entre TEA e Síndrome de Savant, uma situação rara na qual uma pessoa com déficit intelectual tem um grande grau de genialidade e sabedoria, tendo muitas habilidades através da sua extraordinária memória
15	2023	Atendimento educacional especializado na rede pública: estratégia de intervenção num caso de dupla excepcionalidade	Lopes, S. M. M., Castro, N. A. d. A. S. R., Santos, V. A. d., Sasso, L. S. d. A., Silva, M. d., & André, J. C.	Ensino e aprendizagem; Educação especial; Atendimento educacional especializado; Estratégias de intervenção; Dupla excepcionalidade; Altas habilidades / Superdotação.	O objeto pesquisado é a trajetória do aluno XD (nome fictício) no ambiente escolar

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
✓ **Dupla excepcionalidade**: 48 resultados, 2 selecionados ✓ **Dupla condição**: 932 resultados, nenhum selecionado	✓ **Superdotação e transtorno:** 104 resultados, nenhum selecionado ✓ **Talento e autismo:** 2 resultados, nenhum selecionado

✓ **Dupla necessidade educacional**: 63 resultados, nenhum selecionado ✓ **Altas habilidades e autismo:** 8 resultados, 1 selecionado ✓ **Altas Habilidades e transtorno:** 127 resultados, nenhum selecionado ✓ **Superdotação e autismo:** 6 resultados, nenhum selecionado				✓ **Talento e transtorno:** 14 resultados, nenhum selecionado ✓ **Dotação e autismo:** 2 resultados, nenhum selecionado ✓ **Dotação e transtorno:** 5 resultados, nenhum selecionado	
1	2023	Dupla Excepcionalidade: Diferenciais na Vida e na Sociedade para o Ensino em Biociências e Saúde	Mantaia, Elierme De Oliveira Pimentel	Altas Habilidades ou Superdotação; Síndrome de Savant; Síndrome de Asperger.	Apresentar a Dupla Excepcionalidade ao meio acadêmico em virtude do aumento do número de estudantes com altas habilidades ou superdotação e autismo na Educação Básica e no Ensino Superior
2	2024	Dupla excepcionalidade (TEA e AH/SD): vivências nas salas de recursos de AH/SD de Ceilândia	Ana Paula Almeida De Matos	Educação Inclusiva; Autismo; Altas habilidades/Superdotação ; Dupla excepcionalidade; Atendimento Educacional	Analisar o atendimento educacional da criança com dupla excepcionalidade nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação e os estigmas detectados no processo pedagógico dentro do espaço escolar.
3	2022	Síndrome De Savant No Transtorno Do Espectro Do Autismo - Conceito, Teorias Etiológicas E Métodos Diagnósticos: Revisão De Escopo Da Literatura	Jose Muniz Junior	Transtorno do Espectro do Autismo, Síndrome de Savant, savant.	Elaboração de revisão de escopo da literatura sobre síndrome de savant associada ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na literatura, focando no conceito (Revisão “A”), nas teorias etiopatogênicas (Revisão “B”) e nas medidas psicométricas utilizadas na avaliação da síndrome de savant associada ao TEA (Revisão “C”) em suas diferentes modalidades (cálculo de calendário e matemático, música, desenho e pintura, hiperlexia, habilidades mecânicas)

Apêndice B – Frequência De Termos – Hipótese B

FREQUÊNCIA DE TERMOS – HIPÓTESE B																								
Termos	**Trabalhos selecionados**																							**Por termo**
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Frequência de termos positivos (f)																								
1. Talento	0	3	2	38	11	0	16	22	8	3	8	17	17	12	0	2	7	3	17	25	6	25	14	256
2. Habilidade	3	11	1	10	13	18	143	42	7	8	66	156	14	14	146	5	15	15	70	31	7	46	65	906
3. Autonomia	1	6	1	3	2	4	19	7	0	0	0	12	0	1	1	0	3	4	3	7	1	7	15	97
4. Independência	1	6	0	2	1	3	10	3	1	1	0	3	0	3	2	1	2	6	2	3	1	4	10	65
5. Raciocínio	0	4	2	8	3	21	18	10	1	4	0	11	0	5	2	0	0	4	4	11	1	17	21	147
6. Memória	2	4	7	14	7	7	30	10	4	2	21	10	2	7	28	1	2	4	17	12	0	23	16	230
7. Compreensão	1	11	5	17	15	12	5	16	2	6	0	23	2	6	0	3	5	8	0	18	2	34	23	214
8. Conhecimento	6	23	3	37	10	14	34	12	4	4	1	23	3	9	6	3	4	15	11	31	3	21	31	308
9. Foco	2	5	2	1	8	4	4	2	0	2	0	2	2	0	7	1	7	3	2	2	0	12	15	83
10. Interesse	14	24	2	44	20	42	56	53	18	8	1	45	26	22	12	5	16	12	16	52	3	52	39	582
11. Resolução	2	4	1	5	5	5	4	2	0	2	1	2	0	3	2	1	2	2	5	6	2	15	21	92
12. Capacidade	3	23	6	19	14	19	28	31	5	5	12	40	4	11	13	4	9	14	12	28	5	30	33	368
13. Potencial	0	13	4	13	14	13	21	19	7	7	1	37	9	8	3	1	5	16	3	32	3	28	34	291
14. Envolvimento	0	13	2	7	7	2	12	12	2	2	0	12	3	5	2	0	4	6	2	11	2	10	13	129
15. Criatividade	5	6	5	7	10	12	24	12	8	11	2	14	0	5	7	1	5	11	7	26	2	26	23	229
16. Facilidade	0	6	3	9	3	3	6	6	2	2	5	4	2	3	3	0	10	19	3	7	0	12	6	114
17. Ideias	0	3	0	4	4	3	4	5	5	0	0	4	1	3	4	0	3	7	3	6	0	6	12	77
18. Curiosidade	4	3	2	0	2	3	14	3	4	3	0	2	0	2	2	0	2	3	2	3	1	11	4	70
19. Acima	5	8	4	0	4	4	11	11	4	2	3	6	7	4	5	2	7	8	6	10	3	14	13	141
20. Fortes	0	1	2	0	7	2	6	2	0	5	1	6	2	3	5	5	1	9	2	11	1	10	2	83
21. Resiliência	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	8	0	1	0	0	0	0	0	1	1	2	0	16
22. Pensamento	0	11	3	7	2	11	11	12	3	5	0	10	2	8	9	2	2	4	12	11	0	12	32	169
Total	49	188	57	245	162	202	476	292	85	85	122	447	96	135	259	37	111	173	199	344	44	417	442	4667

Frequência de termos negativos (*f*)																								
1. Doente	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3	2	1	0	0	2	2	1	0	0	3	18
2. Anormal	0	1	0	0	4	1	7	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	3	1	2	1	4	2	31
3. Abaixo/baixo	0	0	5	11	10	10	8	9	0	2	1	11	2	4	12	1	0	2	10	1	0	8	8	115
4. Insensível	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	1	9
5. Indiferente	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4	1	0	0	2	1	11
6. Rígido	1	0	2	0	4	2	4	4	1	0	1	3	1	1	4	0	6	3	3	3	3	5	9	60
7. Agressivo	2	1	0	3	5	2	8	4	0	0	0	2	0	2	0	1	0	0	3	2	0	1	4	40
8. Perigoso	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	1	3	1	1	3	5	23
9. Bullying	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	3	0	2	1	5	6	2	0	5	0	28
10. Estranho	1	0	0	2	2	4	4	1	0	0	0	0	0	2	2	0	4	4	5	0	1	4	3	39
11. Estereotipia	4	0	1	8	2	6	11	3	0	0	0	1	1	2	2	4	0	6	7	0	1	8	18	85
12. Máxima	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	6	2	14
13. Tudo	2	4	0	7	14	5	1	0	0	0	0	1	3	1	0	0	1	0	2	1	0	5	5	52
14. Autodidata	0	1	1	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	12
15. Nerd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16. Gênio	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	2	2	12
17. Invisibilidade	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	7	1	2	0	0	2	4	2	10	4	5	3	44
18. Arrogante	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	2	1	8
19. Desmotivado	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	1	11
20. Insucesso	0	0	0	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0	5	1	17
21. Estigma	0	0	1	0	0	2	0	0	0	1	0	6	2	1	3	0	0	2	1	10	3	8	2	42
22. Exclusão	0	0	0	0	3	2	1	10	0	1	0	6	3	6	0	1	1	5	4	7	1	15	5	71
Total	14	7	11	40	60	43	54	43	1	4	2	46	19	36	27	10	20	45	57	41	16	93	76	765

LEGENDA	
	Maior referência a AH/SD
	Maior referência ao TEA
	Aparecem em AH/SD e TEA

ANEXOS

ANEXO A – Diretrizes do DUA
Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem

O objetivo do UDL é proporcionar recursos para o aluno que sejam propositais e reflexivos, engenhosos e autênticos, estratégicos e orientados para a ação.

