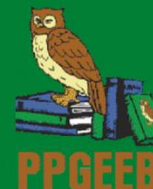




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



JAILSON ARAUJO CIPRIANO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES  
COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL  
1 / AHSD):**

uma intervenção pedagógica no Núcleo de  
Atividades de Altas  
Habilidades / Superdotação - NAAHS / MA



São Luís  
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**JAILSON ARAUJO CIPRIANO**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA  
EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD): uma intervenção pedagógica no  
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA**

São Luís

2021



**JAILSON ARAUJO CIPRIANO**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA  
EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD): Uma intervenção pedagógica no  
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração: Ensino da Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Especial, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

São Luís

2021

**Imagem da Capa:** nuvem de palavras sobre a temática da dupla excepcionalidade  
**Elaborada por:** Maricéia Lima a partir do programa Wordart disponível em <https://wordart.com/>  
**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).**  
**Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA**

Cipriano, Jailson Araujo.

O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade TEA nível 1 /AHSD: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAHS/MA / Jailson Araujo Cipriano. - 2021.

310 f.

Orientador (a): Professora Doutora Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

1.Altas habilidades/superdotação. 2. Dupla excepcionalidade. 3. Educação especial e inclusiva. 4.Habilidades socioemocionais. 5. Transtorno do espectroautista nível 1. I.Zaqueu, Professora Doutora Lívia

**JAILSON ARAUJO CIPRIANO**

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA  
EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD): uma intervenção pedagógica no  
Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, na área de concentração: Ensino da Educação Básica, na linha de pesquisa Educação Especial, como requisito para obtenção do grau de mestre.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaquieu** (Orientadora)  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa** (1ª Examinadora)  
Doutora em Educação (UFMA)

---

**Profa. Dra. Magda Floriana Damiani** (2ª Examinadora)  
Doutora em Educação (UFPEL)

---

**Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira** (1ª Suplente)  
Doutora em Psicologia (UFMA)

---

**Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira** (2ª Suplente)  
Doutora em Informática na Educação (UFMA)



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o Todo-Poderoso, o Eterno, por ter me dado a oportunidade de chegar até este momento aqui no mestrado; a Ele toda a honra, a glória e o Louvor sejam dados.

À professora Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, minha orientadora, que muito contribuiu para a minha aprendizagem, na aquisição de novas experiências e saberes, por me acolher durante toda essa jornada até a finalização deste trabalho, com muita competência e compromisso, com o seu jeito tranquilo e sereno de conduzir suas orientações, de forma magnífica. Quero aqui deixar minha expressão de carinho e admiração por esta grande pesquisadora que muito me inspirou nesta jornada, e agradeço a Deus por tê-la encontrado e por colocá-la em meu caminho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação e Ensino da Educação Básica, representado pelos professores Dra. Vanja Maria Dominices C. Fernandes e Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, os quais muito admiro pela sabedoria e equilíbrio que possuem.

Aos professores que participaram das minhas bancas de pré-qualificação, qualificação e defesa da dissertação de mestrado, desde o processo seletivo inicial: Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana, Dra. Clara Virgínia V. C. Oliveira Marques. À Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira, que muito contribuiu com as suas ideias e observações valiosas para que esta pesquisa se aperfeiçoasse.

Em especial, à Profa. Dra. Magda Floriana Damiani, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), por se dispor a participar da minha banca de defesa de dissertação, repassando-me grandes e valiosas contribuições com sua vasta e renomada experiência profissional e acadêmica em pesquisa, docência e extensão.

Aos demais professores do mestrado: os que participaram diretamente nas ministrações das aulas, com muita competência, e que me estimularam epistemologicamente no entendimento de ver a educação como uma construção social e histórica, e nos encorajaram a lutar constantemente em defesa da educação maranhense.

Aos colegas do Grupo de Estudo em Educação Especial (GEEPEESP/UFMA), espaço no qual construímos muitas reflexões, conjuntamente com a nossa orientadora, Profa. Lívia.

À Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/MA), na pessoa do Ex.<sup>mo</sup> Secretário de Educação Felipe Camarão, e à Profa. Nádyá Dutra que, além de ser Secretária Adjunta, é também nossa madrinha do NAAHS.

À Profa. Rosane da Silva Ferreira, Superintendente da Supervisão de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (SUEESP).

Ao amigo e gestor do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação Joãozinho Trinta, o Prof. Fabiano Tajra, que muito contribuiu para que essa pesquisa fosse efetivada, e parabenizá-lo pela sua grande competência em conduzir a instituição, além de sua autorização direta, que permitiu com que houvesse minha atuação nesta pesquisa.

À contribuição dos demais participantes, especialmente àqueles que diretamente estiveram envolvidos nesta pesquisa: o estudante participante da pesquisa e aos professores Louriane Lindoso Moraes, Cleverson Ferreira Castro, Raimunda do Socorro Lemos de Matos Reis, e a coordenadora pedagógica, Vicência Maria Passinho Franco, que muito nos ajudaram a caminhar nessa pesquisa. Estes estiveram diversas vezes, via Google Meet, nos questionários e entrevistas, e presencialmente na formação continuada e nas aplicações das atividades.

Aos colegas de turma, a cada um pelo amor, carinho e dedicação, e pela amizade que juntos construímos, por esse caminhar e muitas alegrias, inspirações e estímulos. Pelo compromisso, pelos momentos de incentivo mútuo: graças a Deus por tê-los nessa jornada - pessoas que levarei em meu coração durante toda a minha vida.

Ao meu pai José Pedro Cipriano (*in memoriam*), que muito se esforçou para que eu pudesse ser um estudante ativo e dedicado.

À minha mãe Maria da Penha Araújo Cipriano.

Aos meus irmãos que foram exemplares como pessoas que amam o saber e a pesquisa, e me inspiraram, desde criança, por meio da demonstração de alegria em cada uma das minhas conquistas e realizações.

À minha querida esposa Nilma Raquel do Prado Cipriano, e aos meus filhos Bruno Henrique do Prado Cipriano e Nelson Hebert do Prado Cipriano, pessoas que compartilharam comigo deste caminhar, e que sempre nos incentivaram a prosseguir nesta jornada, para que este sonho se concretizasse.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo 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 excepcionalidade (Transtorno do Espectro Autista - TEA Nível 1/Altas Habilidades/Superdotação - AHSD). Para tanto, esta pesquisa se caracteriza como do tipo intervenção pedagógica. O local da pesquisa foi o NAAHS “Joãosinho Trinta”. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas observações, entrevistas semiestruturadas, questionários semiestruturados, grupo focal e análise documental. Esta pesquisa contou com uma amostra envolvendo 03 (três) professores, 01 (uma) Coordenadora Pedagógica e 01 (um) estudante com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, matriculado na Educação Básica, e frequentando, necessariamente, o NAAHS. A análise de dados qualitativos foi feita pela técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, e a análise quantitativa foi realizada por meio de gráficos e cálculos de frequências, elaborados pelo Programa Excel. Foram aplicadas intervenções, de forma colaborativa, no intuito de desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas por meio da pesquisa aplicada, que resultou no Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas. A pesquisa revelou que algumas competências socioemocionais são trabalhadas pelos professores do NAAHS, e a partir dos achados, obtemos: três professores (100%) responderam que desenvolvem intervenções para aprimorar a autonomia e a autoconfiança; dois professores (66,7%) desenvolvem intervenções para melhorar a estabilidade emocional e o autodesenvolvimento do estudante. Quanto às necessidades do estudante nos aspectos psicossociais demonstrados pelo estudante, três professores afirmaram que o mesmo apresenta dificuldade de interação social, três professores afirmaram que ele tem dificuldade de fazer novas amizades, dois professores exprimiram que ele apresenta leve apego às rotinas, dois professores apontaram que ele apresenta ansiedade, dois professores declararam que o estudante tem dificuldade em demonstrar afeto, dois afirmaram que ele demonstra dificuldade de manter o contato visual e dois afirmaram que ele tem dificuldade de concentração. A partir desta investigação, e da literatura pesquisada, foi constatado que o estudante com dupla excepcionalidade, e participante desta pesquisa, precisa de intervenções, principalmente para fortalecer as funções conativas e executivas, diminuir a ansiedade e elevar a autoestima, a fim de melhorar a interação social, entender e aprimorar as emoções, manter contato visual e melhor compreender a linguagem figurada e não verbal. Os principais resultados apontaram para a necessidade da adequada formação e de treinamento em serviço, e de políticas públicas que se materializem em programas de formação continuada. O estudo também revelou, por meio da literatura investigada, a ausência de instrumentos específicos para identificação da dupla excepcionalidade com TEA Nível 1/AHSD, confirmando que estudantes com este perfil precisam de uma correta identificação, a fim de que sejam implementadas intervenções específicas junto aos mesmos.

**Palavras-chave:** dupla excepcionalidade; transtorno do espectro autista nível 1; altas habilidades/superdotação; habilidades socioemocionais; educação especial e inclusiva.



## ABSTRACT

This dissertation aimed to develop a Notebook for Pedagogical Interventions in Socioemotional and Cognitive Skills, through educational interventions with the collaboration of NAAHS teachers, to assist in the teaching-learning process of students with dual exceptionality (TEA LEVEL 1 /AHSD). To that effect, this research is characterized as a pedagogical intervention. The research site was the Center for Activities for High Abilities/Giftness – Joãosinho Trinta – NAAHS. For our data collection we used instruments, observations, semi-structured interviews, semi-structured questionnaires, focus groups and document analysis. Our research sample involved 03 (three) teachers, 01 (one) Pedagogical Coordinator and 01 (one) student with dual exceptionality (ASD level 1/High abilities and giftedness) enrolled in Basic Education, and who was necessarily attending the NAAHS. Qualitative data analysis was performed using Bardin's Content Analysis technique, and quantitative analysis was performed using graphs and frequency calculation, prepared using the Excel program. Interventions were collaboratively conducted in order to develop socio-emotional and cognitive skills through applied research, which resulted in the Booklet for Pedagogical Interventions in Socio-emotional and Cognitive Skills. The research revealed that some socio-emotional skills are worked on by NAAHS teachers, and from the findings, it was obtained: 100% of teachers responded that they develop interventions to improve autonomy and self-confidence; 66.66% develop interventions to develop emotional stability and self-development. As for the student's needs concerning the psychosocial aspects demonstrated by the student, 100% of the teachers said that they have difficulty in social interaction; 100% said they have difficulty in making new friends; 66% expressed that they have a slight attachment to routines; 66.66% indicated that they have anxiety; 66.66% stated that the student has difficulty in showing affection; 66.66% stated that they have difficulty maintaining eye contact; and 66.66% stated that they have difficulty concentrating. From this investigation, it was found that the student with dual exceptionality needs interventions mainly to: strengthen conative and executive functions, anxiety, and self-esteem; to improve social interaction; to better understand and improve emotions; maintain eye contact; and to better understand figurative and non-verbal language. Our main results point to the need for adequate training and in-service training and for public policies that will be materialized in continuing education programs. Our study also revealed the absence of specific instruments to identify double exceptionality with Autistic Spectrum Disorder level 1 and high abilities/giftedness, confirming that these students need a correct diagnosis in order to implement specific interventions.

**Keywords:** twice exceptionality; autistic spectrum disorder level 1; high abilities/giftedness; socio-emotional abilities; special and inclusive education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Artigos catalogados por meio da plataforma SciELO.....	48
Quadro 2 -	Artigos catalogados por meio da plataforma Google Acadêmico.....	48
Quadro 3 -	Artigos catalogados por meio da plataforma Researchgate .....	48
Quadro 4 -	Caracterização do estudante participante da pesquisa .....	115
Quadro 5 -	Caracterização dos docentes participantes da pesquisa .....	116
Quadro 6 -	Caracterização da participante coordenadora pedagógica.....	117
Quadro 7 -	Atuação dos docentes por meio do emprego de seus conhecimentos sobre a dupla excepcionalidade .....	121
Quadro 8 -	Aspectos ligados ao conhecimento da coordenadora pedagógica e à formação sobre a temática dupla excepcionalidade .....	123
Quadro 9 -	Formação continuada e temáticas trabalhadas nas formações de acordo com a Coordenadora Pedagógica .....	124
Quadro 10 -	Intervenções realizadas pelos docentes com o discente com dupla excepcionalidade .....	128
Quadro 11 -	Tipos de intervenções pedagógicas e finalidades das mesmas, segundo a coordenadora pedagógica.....	132
Quadro 12 -	Processo de avaliação/identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) na visão dos docentes .....	134
Quadro 13 -	Identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) sob a ótica da coordenadora pedagógica.....	136
Quadro 14 -	Tipos de benefícios e impactos advindos da pesquisa para os professores e coordenadora pedagógica .....	170
Quadro 15 -	Impressões dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os recursos, as atividades e as metodologias utilizadas durante a intervenção .....	171
Quadro 16 -	Contribuições da pesquisa para o estudante pesquisado e demais estudantes com dupla excepcionalidade, segundo os professores e a coordenadora pedagógica.....	172
Quadro 17 -	Impactos de uma formação para professores da sala comum.....	172

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Formação continuada em dupla excepcionalidade de acordo com os docentes .....	118
Gráfico 2 -	Conhecimento dos docentes sobre os tipos de dupla excepcionalidade .....	119
Gráfico 3 -	Investimento na formação continuada por parte dos docentes .....	120
Gráfico 4 -	Tipos de intervenção pedagógica realizados pelos docentes .....	126
Gráfico 5 -	Competências sociais trabalhadas nas intervenções pelos docentes	131
Gráfico 6 -	Aspectos psicossociais observados no estudante segundo os docentes .....	137
Gráfico 7 -	Principais aspectos psicossociais do estudante segundo a Coordenadora Pedagógica.....	139
Gráfico 8 -	Algumas outras características do estudante segundo os docentes..	140
Gráfico 9 -	Algumas outras características do estudante segundo a Coordenadora Pedagógica .....	141
Gráfico 10 -	Autoavaliação do estudante sobre suas habilidades socioemocionais .....	164



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do NAAHS Joãosinho Trinta, situado na Av. Jerônimo de Albuquerque.....	98
Figura 2 - NAAHS Joãosinho Trinta - Pátio Interno .....	99
Figura 3 - Desenvolvimento de uma análise segundo Bardin (2011).....	110
Figura 4 - Capa do Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas.....	113
Figura 5 - Entrevista com a coordenadora pedagógica.....	124
Figura 6 - Primeira reunião de grupo focal para alinhamento das ações .....	143
Figura 7 - Segunda reunião de grupo focal.....	144
Figura 8 - Terceira reunião de grupo focal.....	145
Figura 9 - Reunião para planejamento das ações práticas de intervenção .....	146
Figura 10 - Primeira reunião de formação continuada .....	148
Figura 11 - Segunda reunião de formação continuada .....	150
Figura 12 - Terceira reunião de formação continuada .....	151
Figura 13 - Quarta reunião de formação continuada .....	152
Figura 14 - Primeira reunião de aplicação das atividades.....	154
Figura 15 - Segunda reunião de aplicação das atividades.....	157
Figura 16 - Terceira reunião de aplicação das atividades.....	159
Figura 17 - Quarta reunião de aplicação de atividades.....	161
Figura 18 - Entrevista com o estudante .....	163
Figura 19 - Entrevista com a professora de SRM/AEE .....	165
Figura 20 - Entrevista com o professor mediador de grupo de enriquecimento .....	167
Figura 21 - Entrevista com a professora de apoio pedagógico (itinerante) .....	168

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAHS	Altas Habilidades /Superdotação
ABE	Associação Brasileira de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Apoio Pedagógico
APA	Associação Americana de Psiquiatria
Art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSO –	Centro de Ciências Sociais
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDEP	Centro Educacional de Desenvolvimento Profissional
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CIAM	Centro Israelita de Apoio Multidisciplinar
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona Vírus Disease – 2019
CPM	<i>Colored Progressive Matrices</i> /Matrizes Progressivas Coloridas de Raven
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual</i> //Manual de Diagnóstico e Estatístico para Transtornos Mentais
EUA	Estados Unidos da América
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia
GEPESP	Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial na Educação Básica
IES	Instituições do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IP	Intervenção Precoce
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAHS	Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEECAHS	Núcleo de Enriquecimento Curricular para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i> /Sistema de Comunicação por Troca de Imagens
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QI	Quociente de Inteligência
RM	Ressonância Magnética
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> /Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUESP	Supervisão de Educação Especial
TC	Tomografia Computadorizada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children</i> /Tratamento e Educação Para Autistas e Crianças com Limitações
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

UAA	Unidade de Atendimento ao Aluno
UAF	Unidade de Atendimento à Família
UAP	Unidade de Atendimento ao Professor
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBP	Universidade Federal da Paraíba
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSP	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
WISC	<i>Wechsler Intelligence Scale for Children</i> /Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM GERAL E EM EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	26
2.1 Formação de professores em educação especial no Brasil .....	30
2.2 Formação de professores em Altas Habilidades/Superdotação .....	37
2.3 Formação de professores em Transtorno do Espectro Autista .....	39
2.4 Formação de professores em dupla excepcionalidade.....	43
<b>3 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: contribuições teóricas</b> .....	47
<b>4 A DIVERSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE</b> .....	61
4.1 Diversificação pedagógica: uma tentativa de conceituação.....	61
4.2 A avaliação no contexto de uma pedagogia diferenciada .....	66
4.3 A diversificação pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva .....	69
<b>5 ALGUNS CONCEITOS DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA O ENTENDIMENTO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE</b> .....	78
<b>5.1 As funções conativas, executivas e cognitivas, e suas implicações nos casos de dupla excepcionalidade</b> .....	78
5.1.1 <i>Funções Conativas</i> .....	78
5.1.2 <i>Funções Executivas</i> .....	80
5.1.2.1 Flexibilidade Cognitiva .....	81
5.1.2.2 Controle inibitório .....	82
5.1.3 <i>Funções Cognitivas</i> .....	82
<b>5.2 Assincronia</b> .....	84
<b>5.3 Algumas habilidades socioemocionais a serem trabalhadas com pessoas com dupla excepcionalidade</b> .....	86
5.3.1 <i>Habilidades de resolver conflitos interpessoais</i> .....	87
5.3.2 <i>Entendimento das expressividades emocionais</i> .....	88
5.3.3 <i>Assertividade</i> .....	89
5.3.4 <i>Empatia</i> .....	89
5.3.5 <i>Interação social</i> .....	90
<b>6 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	92

<b>6.1 Tipo de pesquisa e método de abordagem</b> .....	92
<b>6.2 Participantes da pesquisa</b> .....	95
<b>6.3 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes</b> .....	95
6.3.1 <i>Critérios de Inclusão dos estudantes</i> .....	95
6.3.2 <i>Critérios de exclusão dos estudantes</i> .....	95
6.3.3 <i>Critérios de inclusão de professores</i> .....	95
6.3.4 <i>Critérios de exclusão de professores</i> .....	96
6.3.5 <i>Critério de inclusão de Coordenadores Pedagógicos</i> .....	96
6.3.6 <i>Critério de exclusão de Coordenadores Pedagógicos</i> .....	96
<b>6.4 Local da Pesquisa</b> .....	96
<b>6.5 Procedimentos</b> .....	99
<b>6.6 Proposta de Intervenção</b> .....	101
6.6.1 <i>Etapas da proposta de intervenção</i> .....	101
6.6.1.1 <i>Fase diagnóstica</i> .....	101
6.6.1.2 <i>Fase de execução</i> .....	102
6.6.1.3 <i>Fase de conclusão - Produção do Caderno de Orientações</i> .....	103
<b>6.7 Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	103
6.7.1 <i>Grupo focal</i> .....	103
6.7.2 <i>A Técnica da observação</i> .....	104
6.7.3 <i>A Entrevista semiestruturada</i> .....	105
6.7.4 <i>O Questionário semiestruturado</i> .....	106
6.7.5 <i>A Pesquisa documental</i> .....	106
<b>6.8 Análises de dados</b> .....	107
6.8.1 <i>Triangulação</i> .....	107
6.8.2 <i>A análise de conteúdo como recurso metodológico</i> .....	108
<b>6.9 Riscos e Benefícios</b> .....	111
<b>6.10 Considerações Éticas</b> .....	111
<b>6.11 Resultados e impactos esperados</b> .....	112
<b>6.12 Descrição do Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas</b> .....	113
<b>7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	115
7.1 <i>Caracterização do discente participante</i> .....	115
7.2 <i>Caracterização dos participantes docentes</i> .....	116
7.3 <i>Caracterização da participante da Coordenação Pedagógica</i> .....	116

<b>7.4 Apresentação e discussão dos dados conforme os objetivos da pesquisa</b>	117
<i>7.4.1 Identificar se há formação continuada dos professores no NAAHS sobre o processo ensino-aprendizagem para estudantes com dupla-excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD</i>	117
7.4.1.1 Bloco I - Professores que atuam com o estudante	120
7.4.1.2 Atuação da Coordenadora Pedagógica	123
7.4.1.3 Bloco II - Informações sobre a Coordenação Pedagógica que atua com os professores e com o estudante com dupla excepcionalidade	124
<i>7.4.2 Especificar quais intervenções pedagógicas estão sendo realizadas com estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD), e qual tem sido o formato delas</i>	126
7.4.2.1 Bloco III - Intervenções pedagógicas com o estudante segundo a ótica dos docentes e da coordenadora pedagógica	127
<i>7.4.3 Descrever o processo de identificação/avaliação em estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD)</i>	133
7.4.3.1 Bloco IV - Processo de avaliação/identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) na visão dos docentes e da coordenadora pedagógica	134
<i>7.4.4 Caracterizar quais aspectos psicossociais os estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) apresentam, de acordo com a percepção dos professores e da coordenação pedagógica</i>	136
<i>7.4.5 Realizar intervenções educacionais nos aspectos socioemocionais e cognitivos, de forma colaborativa, com professores para o ensino de estudantes com TEA Nível 1/AHSD</i>	142
7.4.5.1 Resultado das intervenções com os professores	142
7.4.5.1.1 Primeira reunião de grupo focal para alinhamento das ações	142
7.4.5.1.2 Segunda reunião de grupo focal para alinhamento	143
7.4.5.1.3 Terceira reunião de grupo focal para alinhamento	145
7.4.5.1.4 Reunião presencial para alinhamento e planejamento pedagógico das ações	146
7.4.5.1.5 A primeira reunião de formação continuada	147
7.4.5.1.6 A segunda reunião de formação continuada	150
7.4.5.1.7 A terceira reunião de formação continuada	151



7.4.5.1.8 Quarta reunião de formação continuada .....	152
7.4.5.2 Resultado da aplicação das atividades práticas com o estudante participante da pesquisa .....	153
7.4.5.2.1 Primeira reunião de aplicação de atividades com o estudante .....	153
7.4.5.2.2 Segunda reunião de aplicação das atividades práticas com o estudante .....	156
7.4.5.2.3 Terceira reunião de aplicação das atividades práticas com o estudante .....	159
7.4.5.2.4 Quarta reunião para aplicação de atividades práticas com o estudante ..	160
7.4.5.3 Resultado da entrevista com o estudante participante .....	162
7.4.5.4 Entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais .....	164
7.4.5.5 Entrevista com o professor mediador do grupo de enriquecimento .....	166
7.4.5.6 Entrevista com a professora apoio pedagógico (Itinerante) .....	168
7.4.6 Pós-avaliação dos participantes sobre os impactos da intervenção e do produto (a avaliação da intervenção) .....	169
7.4.6.1 Pós-avaliação dos participantes professores e coordenadora pedagógica .....	169
7.4.6.2 Pós-avaliação do estudante .....	173
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>206</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudante .....	207
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente de Sala de Recursos Multifuncionais .....	209
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente Mediador de Grupo de Enriquecimento .....	211
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora de Apoio Pedagógico .....	213
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadora Pedagógica .....	215
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestor Geral .....	217
APÊNDICE G - Consentimento para uso da imagem da faixa da escola .....	217
APÊNDICE H - Roteiro de entrevistas para os docentes .....	220
APÊNDICE I - Roteiro de entrevista para a coordenadora pedagógica .....	221
APÊNDICE J - Roteiro de entrevista direcionada ao estudante .....	222
APÊNDICE K - Questionário aplicado aos professores .....	223
APÊNDICE L - Questionário aplicado ao estudante .....	229

APÊNDICE M - Questionário aplicado à coordenadora pedagógica .....	232
APÊNDICE N - Roteiro das observações participantes sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD.....	238
APÊNDICE O - Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas .....	240
<b>ANEXOS</b> .....	304
ANEXO A - Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo .....	305
ANEXO B - Parecer favorável para realização da pesquisa SEEDUC - MA/NAAHS .....	306
ANEXO C - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa .....	307

## 1 INTRODUÇÃO

A dupla excepcionalidade pode ser compreendida pela existência de alto desempenho em uma área, como: talentos artísticos, esportivos e acadêmicos, relacionados a um transtorno, um distúrbio, ou até mesmo uma deficiência. Nestes casos, a literatura especializada aponta a existência de uma dupla condição especial, na qual um indivíduo manifesta Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), juntamente a outros quadros, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), surdez, dislexia, cegueira etc. (MASSUDA; RANGNI, 2017).

De modo geral, uma criança com AHSD pode ter uma grande quantidade de conhecimento em algumas áreas, já em outras não, e apresentar até algumas dificuldades de aprendizagem em determinadas matérias estudadas. Neste sentido, apontamos estudantes desmotivados, de baixo desempenho (RENZULLI, 2004; OUROFINO; FLEITH; GONÇALVES, 2011). Embora pareça um fenômeno paradoxal, a dupla excepcionalidade, que envolve o fenômeno da superdotação associada ao TEA Nível 1, é uma condição que requer melhores e mais aprofundados estudos, e maior envolvimento de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, para que se evitem juízos distorcidos e prematuros, pois o não adequado entendimento sobre esse fenômeno pode acarretar prejuízos para os sujeitos acometidos, além de promover a exclusão social (OUROFINO; FLEITH, 2005; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016).

A falta de políticas públicas direcionadas ao atendimento de estudantes com dupla excepcionalidade pode trazer resultados drásticos para estes, tais como: desmotivação, isolamento social e abandono escolar (OUROFINO; FLEITH; GONÇALVES, 2011). E é em favor dessa minoria da população, negligenciada, muitas vezes excluída e mantida invisível, enquadrada na grande categoria da educação especial, que nos propomos a pesquisar

Convém ressaltar que a Intervenção Precoce (IP), recebida nos três primeiros anos, é assunto que vem ganhando interesse nas últimas duas décadas, entre profissionais da educação e da saúde, especialmente quando se trata de contribuição no campo de práticas inclusivas. Em relação a essa questão, crianças, na mais tenra idade, precisam de apoio nas áreas motora, cognitiva, afetiva e social, principalmente quando apresentam pistas que evidenciam desenvolvimento precoce, justificando a

urgente prática de oficinas de enriquecimento curricular (FRANCO, 2007; OPAS, 2005; ZAQUEU *et al.*, 2015). No que se refere a crianças que evidenciam desenvolvimento precoce, ressaltamos que elas podem ao mesmo tempo apresentar dupla condição, ou dupla excepcionalidade (LINDQUIST, 2006; VIEIRA; SIMON, 2012; ALVES; NAKANO, 2015).

A formação docente na temática explorada nesta pesquisa precisa ganhar maior protagonismo, pois nesta incipiente área do conhecimento, em âmbito nacional, há comprovadamente algumas lacunas, pois pouco se tem dado atenção para este fenômeno. Frente a isso, é necessária uma investigação na realidade local, que busque evidências sobre o processo de intervenção pedagógica como um meio de efetivar o processo ensino-aprendizagem<sup>1</sup> de estudantes com dupla excepcionalidade (ALENCAR, 2007; MASSUDA; RANGNI, 2017). A formação de professores em educação especial no Brasil começou a ganhar maior atenção e volume a partir da década de 90, por influência das agendas internacionais após as Conferências de Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca na Espanha (ONU, 1994) e da Convenção de Guatemala (OEA-GUATEMALA, 1999).

Como marco legal no Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), e o Decreto n.º 3.298/1999, que “Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999), termo ainda utilizado naquele decreto, além da Resolução nº 4 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que “Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico” (BRASIL, 2009b). A Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (CNE, 2001, p. 39), e mais uma série de outras leis, portarias, decretos e resoluções também no século XXI.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) assegura a formação continuada de professores para o

---

<sup>1</sup> Não é objetivo, neste estudo, focar sobre os vários conceitos de ensino e de aprendizagem. No entanto, embora não sejam palavras sinônimas e sim conceitos distintos, acreditamos que eles formam um par dialético, interdependentes, interativos e indissociáveis, como sendo “duas faces de uma mesma moeda”, e que juntos promovem a construção do conhecimento, por um viés sócio-histórico. Autores como Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Piaget, Wallon, Ausubel, dentre outros, se ocuparam com assuntos desta natureza. Não se propõe discutir as teorias de ensino e aprendizagem, nem estudar as correntes teóricas, porém, trabalhamos a concepção sobre o processo ensino-aprendizagem na seção 4 desta dissertação, em que se discorre um pouco mais sobre o assunto, mas te atendo mais aos aspectos metodológicos deste processo, em razão do escopo desta pesquisa.

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissões da educação, a fim de promover a inclusão:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008a, p. 9).

Em consonância com a supracitada política, os sistemas de ensino devem providenciar a formação inicial e continuada tanto para os docentes da rede regular de ensino, quanto para os professores de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que efetuam o AEE, para o apoio à educação especial/inclusiva. Nesta mesma linha de pensamento, outros documentos legais, como a Resolução n.º 04, de 02 de outubro de 2009, que “Institui as diretrizes operacionais para atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2009 b), e o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial” (BRASIL, 2011), buscam efetivar essas ações, e prescrevem o formato de como as mesmas devem ser conduzidas.

A formação docente em educação especial passou a ganhar uma maior importância e centralidade a partir da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua “meta 4”, que prescreve o atendimento à população de 4 (quatro) a 17 anos:

[...] com deficiência, transtorno globais em desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino com garantia de sistema educacional inclusivo de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniado (BRASIL, 2014a).

Foi a partir dos referidos parâmetros legais que surgiu um considerável avanço de produções científicas e vários eventos à procura de ampliar a rede de formação desses profissionais para a inclusão de todos. Além disso, vários cursos de formação continuada foram desencadeados por programas do Governo Federal e instituições educacionais públicas e privadas. No entanto, ainda há fortes propostas de ensino voltadas para os aspectos negativos das deficiências, apontados e criticados por autores como Michels (2017), que condena o reducionismo para entender o ser humano, ou seja, apenas pelo ponto de vista da biologia, sem

considerar os aspectos históricos e culturais (MEIRA, 2012; FIGUEIRA; CALIMAN, 2014).

No que diz respeito ao fenômeno da dupla excepcionalidade, Alves e Nakano (2015, p. 347) afirmam que: “[...] há um notável despreparo na formação docente”. Por esta razão, se torna necessário que os professores que trabalham com estudantes com essas características recebam orientações para identificar as especificidades, no sentido de poderem realizar intervenções direcionadas às necessidades dos mesmos, particularmente quando se trata de TEA Nível 1 com AHSD. Esta preocupação encontra respaldo no fato desses estudantes apresentarem lacuna de potenciais que ainda podem ser desenvolvidos, no campo afetivo e no das relações interpessoais, em suporte emocional e pessoal. Portanto, os docentes precisam aprender acerca de programas de enriquecimento curricular (ALENCAR, 2007; VIALLE; ROGERS, 2009; MASSUDA; RANGNI, 2017; NAKANO, 2021).

Diante das necessidades de comprometimentos psicossociais e socioemocionais, ficam claras as razões pelas quais os professores devem, durante a formação, estudar as várias características apresentadas pelos autores que escreveram sobre a temática, foco desta pesquisa, para tomarem conhecimento de como agir com estudantes com esse perfil. No entanto, ainda não tem um documento oficial que aponte a dupla necessidade em seu texto legal, como fica claro no dizer de Pinho (2016, p. 1), cujos documentos se referem “[...] aos de caráter legal, que orientam a identificação e definem os educandos com AHSD (BRASIL, 2009; 2014), não mencionam uma classe identificada por Gallagher no ano de 1975, a qual ele chamou de *Twice-exceptional*”. Portanto, é de fundamental necessidade que os sistemas de ensino proporcionem políticas públicas e práticas pedagógicas a partir da organização de cursos que contemplem conhecimentos aos docentes (PINHO, 2016).

Frente às questões já destacadas, ressaltamos que desde cedo, em minha trajetória acadêmica, no período em que estudei os cursos de Educação Física e Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fiquei fascinado por estudos sobre como funciona a mente humana, e de que maneira se dá a aprendizagem. Algumas vezes, pude perceber estudantes que se destacavam em sala de aula, posto que atuo na Educação Básica desde a década de 90.

Interessei-me por estudos sobre as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem e, na primeira década deste milênio, procurei cursar uma Pós-graduação *lato sensu* em educação especial e inclusiva, o que aumentou o

envolvimento sobre o assunto. Percebi que alguns professores comentavam sobre estudantes que se destacavam, a ponto de admirar as suas capacidades acima da média. Este fascínio incentivou-me a cursar Pós-graduação *lato sensu* em Altas Habilidades/Superdotação, na segunda década, com o intuito de aprofundar os estudos sobre a inteligência, e percebi, ainda mais de perto, as dificuldades que a escola enfrenta para atender esse tipo de estudante.

No início deste milênio, iniciei a docência no ensino superior em cursos de Graduação, e ao final da primeira década do século XXI, já vivenciava a docência em algumas pós-graduações *lato sensu*. Percebi que, tanto na graduação quanto na pós-graduação, alguns estudantes que se destacavam diante dos demais, e apresentavam a associação de Altas Habilidades com o TEA de forma concomitante, o que me fez ficar mais curioso, e pesquisar mais sobre o assunto, em que constatei que esta condição está em consonância com a literatura. Fui cursar, então, mais uma Pós-graduação *lato sensu* em Autismo, e outra sobre Neuropsicopedagogia. Nas escolas em que atuei, percebi em minha prática, a existência deste fenômeno: a dupla excepcionalidade.

Decidi aprofundar a pesquisa e contribuir com os meus colegas de trabalho em suas formações continuadas, tomar conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino Básico (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que contempla a linha da educação especial, tendo a oportunidade de concorrer à seleção de mestrado, já que o mesmo tem uma proposta multidisciplinar, e isso seria muito importante para a minha prática profissional, além de contribuir com a própria realidade local e me submeti à seleção, sendo aprovado durante o processo.

Em minha vivência profissional, percebi que muitos colegas de trabalho apresentam dificuldades em reconhecer esse tipo de estudante, pois eles não têm informações, nem formação sobre esse fenômeno no âmbito educacional. Portanto, surgiu o meu desejo, que foi contemplado com a produção de um Caderno de Orientação sobre a temática aqui mencionada, que contribuirá com a realidade local e a comunidade científica.

Com o interesse em cursar o mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica, na linha da educação especial, obtive maior aprofundamento e cientificidade possível. Desde a minha aprovação no programa, estive buscando aprofundar a minha reflexão no sentido de obter uma prática mais sólida e consistente, a fim de

contribuir para a transformação da sua realidade local, na busca de expandir a pesquisa científica na área da educação especial e inclusiva. A partir deste mestrado, recebi maior aporte teórico-prático para continuar na docência e na pesquisa, percebendo que as demandas atuais exigem maior verticalização nos estudos. Espera, portanto, com este trabalho quantitativo/qualitativo, com pesquisa do tipo intervenção, contribuir com os pesquisadores e docentes da Educação Básica, em nível local, sobre a temática da dupla excepcionalidade, no sentido de terem melhor compreensão sobre como minimizar as dificuldades de aprendizagem nestes estudantes, e colaborar, assim, com a comunidade científica sobre o assunto.

A partir das reflexões feitas até aqui, surgiu a seguinte questão: de que maneira se deve conduzir intervenções educacionais com professores da Educação Básica, a fim de colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, visando a construção de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas?

Assim, diante da questão central aqui levantada, surgem alguns questionamentos, a saber: que tipo de formação os professores têm recebido no que se refere ao processo ensino-aprendizagem com estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD? Quais intervenções educacionais para os estudantes que apresentam dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD têm sido realizadas, e de que forma? Como são avaliados/identificados os estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD? Quais aspectos psicossociais são apresentados por esses estudantes? Como realizar intervenções educacionais, considerando aspectos socioemocionais e cognitivos, com professores, para o ensino desses estudantes? Como produzir um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas para o ensino de estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD?

Tendo em vista obter respostas a estes questionamentos, pudemos elencar como objetivo geral da pesquisa: elaborar um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, por meio de intervenções educacionais com a colaboração de professores do Núcleo de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD.

A partir do objetivo geral desta pesquisa, elencamos os objetivos específicos a serem alcançados, a saber:



- Identificar se há formação continuada dos professores no NAAHS sobre o processo ensino-aprendizagem para estudantes com dupla-excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD;

- Especificar quais intervenções pedagógicas estão sendo realizadas com estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, e qual tem sido o formato delas;

- Descrever o processo de identificação/avaliação em estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD;

- Caracterizar quais aspectos psicossociais os estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD apresentam, de acordo com o laudo médico e segundo o depoimento dos participantes da pesquisa;

- Realizar intervenções educacionais nos aspectos socioemocionais e cognitivos, de forma colaborativa, com professores para o ensino de estudantes com dupla-excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD;

- Produzir um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas para o ensino de estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD.

A realização da investigação empírica foi possível, em razão da permissão da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEEDUC-MA), e do NAAHS, que disponibilizou a sua equipe e acionou o estudante com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, para efetivação deste estudo do tipo intervenção. Um estudo na temática em questão ainda é incipiente na realidade local, razão esta que se fez acreditar na necessidade da condução de uma pesquisa nesta área.

Frente ao exposto, alguns estudos realizados por diversos autores citados neste trabalho, apenas discorrem “superficialmente” sobre esta temática, que destacam apenas a incidência, características e outras poucas descrições sobre o fenômeno. Dessa maneira, desbravamos esta pesquisa promovendo algumas orientações didático-metodológicas, no intuito de oferecer, aos pesquisadores, possibilidades de minimizar as dificuldades de aprendizagem das pessoas com TEA Nível 1/AHSD. Por essa razão, a publicação de um produto configurado em um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que forneça subsídios aos docentes sobre a temática, veio ao encontro dos objetivos dessa pesquisa.

A estrutura da dissertação apresentamos em 08 (oito) seções:

a) a primeira seção, “Introdução”, é composta do surgimento do interesse pela pesquisa, sua relevância social e os objetivos a serem atingidos;

b) a segunda, com o título “Um breve percurso histórico sobre a formação de professores em educação em geral e educação especial”, aborda sobre a formação de professores em educação especial no Brasil, formação em altas habilidades, em TEA, e encerra com a formação para professores que lidam com estudantes com a dupla excepcionalidade;

c) a terceira apresenta “Um estado da arte sobre dupla excepcionalidade”, trazendo contribuições teóricas com enfoques de cada autor sobre a temática, especialmente sobre as características dos estudantes com dupla excepcionalidade e os desafios para diagnósticos;

d) a quarta seção, “Diversificação pedagógica como facilitadora da inclusão de estudantes com dupla excepcionalidade”, traz os conceitos de diversificação, como se procede a avaliação dentro de um contexto de uma pedagogia diferenciada, e, por fim, aborda a diversificação pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva;

e) a quinta seção, “Alguns conceitos da neurociência e da psicologia social que contribuem para o entendimento do tema dupla excepcionalidade”, trata sobre as diversas funções mentais, como as conativas, as executivas e as cognitivas, bem como as suas implicações nos casos de dupla excepcionalidade, assim como a respeito da flexibilidade cognitiva, controle inibitório, assincronia e algumas habilidades socioemocionais, como as de resolver conflitos interpessoais, entendimento das expressões emocionais, assertividade, empatia e interação social;

f) a sexta seção, a “Metodologia”, apresenta: o tipo de pesquisa, o método de abordagem, os participantes, os critérios de inclusão e exclusão, o local da pesquisa, os procedimentos, a proposta de intervenção e suas fases, os instrumentos de coleta de dados e como analisá-los, os riscos e os benefícios, as considerações éticas, os resultados e os impactos esperados, finalizando com a descrição do Caderno para Intervenção Pedagógica nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas;

g) a sétima seção apresenta a “Discussão dos resultados”, as características de todos os participantes da pesquisa e a discussão dos dados à luz de cada informação fornecida por cada um destes;

h) por último, a oitava seção, as “Considerações finais”, que vem tecendo os principais aspectos e objetivos alcançados, algumas sugestões para as próximas pesquisas e limitações enfrentadas durante o seu percurso.

## 2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EM GERAL E EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação nas sociedades primitivas esteve diretamente ligada à família (NÓVOA, 1999), e com o passar do tempo, entraram em cenário os sacerdotes. Na antiga Grécia, a educação ligava-se aos filósofos e sofistas. Na Idade Média, a figura da igreja católica passou a ter domínio na liderança desse processo, em que leigos e religiosos disputavam esse cenário dedicando-se às atividades docentes (NÓVOA, 1999).

No Brasil, a educação esteve atrelada à chegada dos portugueses, com o advento da Companhia de Jesus, que teve o intuito de catequizar os indígenas, e para os filhos dos colonos o ensino dos rudimentos da escrita, leitura e das operações numéricas, com o objetivo de converter indígenas ao cristianismo e divulgar a fé católica. Alguns autores relatam que esse processo durou, aproximadamente, 210 anos, ou seja, até o século XVIII (MANACORDA, 2001; ARANHA, 2006; SAVIANI, 2009).

O processo metodológico utilizado para os indígenas foi apenas a dramatização com interesse religioso; no entanto, os filhos da elite colonial foram agraciados com o ensino e promoção da leitura dos clássicos. Essa educação, de forma mais ampla e profunda para filhos de colonos, visava a colocação deles em postos de dirigentes, preparando-os para o ensino superior na Europa, e, portanto, estudavam a literatura latina e grega de ideais aristotélicos. Os regentes que atuavam nas escolas jesuíticas eram humanistas, que tinham noções profundas de política, oratória, literatura e assuntos pertinentes à área do Direito (MANACORDA, 2001; ARANHA, 2006; SAVIANI, 2009).

O propósito de disciplinar uma sociedade com corpos dóceis, para uma submissão a um poder dominante hegemônico, foi denunciado por Michael Foucault. Neste sentido, os jesuítas eram *experts* nesta arte. Neste aspecto, cabe citar que eles colocavam os estudantes enfileirados e alinhados, ordeiros e subservientes, pois tinham a finalidade de evitar rebeliões (FOUCAULT, 1987).

Passados 210 anos da chegada dos jesuítas ao Brasil, o Marquês de Pombal, Secretário de Estado de Portugal, resolveu formar homens para o Estado, e não mais para a igreja. Em 1759 ele ordenou a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, logo sendo instaurado no Brasil o ensino laico, porém, de péssima qualidade, devido ao

fato de que, a maioria dos professores que ministrava as aulas não possuía o devido preparo. A esse processo Nóvoa (1995, p. 15) denomina de “estatização do ensino”.

Muito embora o projeto do Marquês Pombal fosse encaminhar a formação dos professores para a atuação na educação, o ofício de mestre passou por um momento de crise, em que aqueles que se submeteram à seleção de professores tinham resquícios de formação jesuítica. Neste momento histórico, o Estado emitiu uma cartilha para o ensino de Gramática Elementar, para a alfabetização do tipo “silábica” (SOUZA, 2011).

De modo geral, foram instituídas as Aulas Régias, atribuídas em caráter vitalício; no entanto, a profissão não era bem remunerada, causando a desmotivação dos professores. Neste momento histórico, o grupo social dominante não se submetia à ingerência do Estado, pagando a professores mais especializados para a formação de seus filhos. Esta nova configuração laica, representada pelo estado liberal, proclamava liberdade, igualdade e direito à propriedade, e passou a acentuar mais ainda a dualidade entre ensino de qualidade para os ricos, que pagavam professores particulares para os seus filhos, e outro de baixa qualidade para os pobres (RIBEIRO, 2003).

No século XIX, em 1835, surgiu a primeira instituição de preparação dos professores no Brasil, baseada no método Lancaster, ou de ensino mútuo (SAVIANI, 2009). Saviani (2009, p. 144) afirma, que nas escolas de curso normal:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

Fica evidente que o curso normal preparava apenas para a carreira docente em nível de primeiras letras, ou seja, voltado apenas para uma educação fundamental de crianças, para alfabetizá-las. Desta forma, os docentes podiam dar suporte direcionado para a finalidade específica, pois para essa finalidade os currículos contribuía de fato.

Até o início do século XX, as escolas normais tinham a intenção de formar professores do sexo masculino para a profissão docente. Com o advento da implantação da indústria brasileira, os homens começaram a migrar para as profissões do meio industrial, e, como resultado, as mulheres passaram para o campo específico da docência. A instrução pública teve um avanço a partir da proclamação da

democracia republicana, que começou a sofrer influências de ideias escolanovistas. A educação tomou de fato um formato inicial para a formação docente, começando, assim, um período mais organizado (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009; MARSON, 2015).

Na primeira república, tivemos no Brasil uma formação voltada para professores elitistas. Horikawa e Jardimino (2010, p. 152) apontam esse momento da seguinte maneira:

Marcadas pela erudição, as escolas normais eram sediadas em prédios públicos belíssimos, que abrigavam moças, majoritariamente, filhas de fazendeiros, de grandes negociantes, de altos funcionários públicos e de profissionais liberais bem-sucedidos, em busca, não da formação para a docência, mas de uma formação cultural de excelência que lhes permitisse ingressar na intensa vida social burguesa.

Com o advento da Segunda República, surgiram os governos populistas que, ao sabor do novo modelo econômico de industrialização por substituição de importações, provocaram a necessidade de mão de obra qualificada. Com o advento das ideias liberais no Brasil, no início do século XX, passamos a ter um período efervescente de entusiasmo pela educação, com o protagonismo da Associação Brasileira de Educação (ABE), levantando-se, desta forma, uma bandeira em prol da expansão educacional no Brasil (PIANA, 2009; VIEIRA, 2017).

A partir do século XX, iniciou-se o estopim de uma luta em prol da implantação fundadas universidades como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1920, a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 (GATTI, 2010; FÁVERO, 2006; SOUZA, 1996).

Para Saviani (2009, p. 147):

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Como se percebe, na primeira metade do século XX, os institutos de educação ganharam maior expansão nos anos de 1932 a 1939, por influência do escolanovismo e seus militantes defensores. Estavam à frente deste trabalho Anísio Teixeira,

Fernando de Azevedo, além de outros. Na década de 40, surgiu a chamada “Lei Orgânica do Ensino Normal” (BRASIL, 1946), que instituiu um curso para a formação de regência do ensino primário e funcionamento das escolas normais (TANURI, 2000).

A feminização do magistério a partir dos anos de 1940, juntamente com os homens que permaneceram remanescentes na profissão, causou uma dualidade: neste campo, as mulheres ensinavam às meninas assuntos das prendas domésticas, e os homens, ensinavam aos meninos diferentes programas curriculares (VIANNA, 2013; MUNHOZ, 2018).

Nosella (2005) aponta que no regime militar, o modelo de formação docente estava voltado para atender aos fins do tecnicismo. A partir de 1971 houve uma substituição desse modelo pela habilitação específica do magistério. No período em que seguiu a segunda LDBEN, por meio da Lei n.º 5.692/71, foram criados projetos, como o Centro Específico de Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM), nas décadas de 80 e 90, uma realização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com intuito de formar professores com melhor qualidade. Ressaltamos que, até aquele momento, a profissão de professor era predominantemente baseada na ideia de vocação, de sacerdócio (PETRUCI, 1994).

Os cursos de pedagogia tomaram novas configurações a partir da Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996). Com o processo de redemocratização, após o período militar, os professores passaram a se organizar a fim de pleitear melhorias de condições de trabalho, priorizando questões salariais, que teve como pauta a profissionalização do professor para a sua prática pedagógica.

É oportuno destacar que, nesse momento histórico, surgiram no Brasil as ideias de autores como Isabel Alarcão, e outros internacionais, a exemplo de Nóvoa (1999), Pérez Gómez (1997), Schön (2000), Imbernón (2011), Gauthier (2013) e Tardif (2010), que passam a invocar uma maior epistemologia de uma prática baseada no entrelaçamento político com ideias mais reflexivas.

Os autores supracitados, entre outros, defendem a ideia de que a ação docente deve transpor o nível do empirismo, passando a uma teorização a partir da prática, mediante investigação metódica em sua ação, pois assim se estimula a formação de um professor pesquisador que procura, de maneira colaborativa, construir saídas para a superação dos diversos problemas que surgem em seu caminhar. Nessa perspectiva, Pimenta (2006) invoca uma abordagem sócio-histórica cultural e política, que estabelece uma docência como prática social. Ela alerta para

que as reflexões não se deem sem levar em conta o contexto de problemas do cotidiano, mas que levem o professor a promover transformações sociais em suas práticas.

No sentido de ampliar a discussão, Marques e Pimenta (2015) propõem uma reflexão voltada mais para uma prática, mais dialética do mundo social; essa dimensão dialética leva a teorizar as próprias práticas com a ideia de libertação que supera os modelos de dominação e de alienação dentro de um contexto social e institucional, pois é nesse espaço que a prática ocorre, em uma luta de promoções contra as desigualdades e injustiças sociais, sendo nessa direção que se evoca e se constitui um professor crítico e reflexivo. É a partir da questão acima que Giroux (1997) relaciona as atividades do professor às questões ideológicas, políticas, culturais e históricas, pois não há sentido se não houver uma promoção de mudanças. O que se percebemos, então, é que esse modelo proposto pelos teóricos, visa a construção de sujeitos para a participação solidária, social e consciente.

## **2.1 Formação de professores em educação especial no Brasil**

Sobre a formação de professores em educação especial no Brasil, convém citar que entre os poucos movimentos na área de educação especial, ocorreu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado a partir do Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973, sediada no Rio de Janeiro, que liderou o setor da educação especial, porém, ainda com o predomínio de campanhas assistencialistas e partidárias.

Segundo Michels (2017, p. 33):

Os cursos de Pedagogia que passaram a oferecer habilitação específica para a Educação Especial o fizeram mediante a habilitação em educação especial ou por meio de quatro áreas específicas (Deficiência da Audiocomunicação - ou Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual).

A especialização levou o professor a ter uma concepção, em sua formação, de uma prática voltada para técnicas e recursos em uma perspectiva biologizante, mais direcionada ao aspecto da própria saúde, em detrimento de uma proposta educacional, que produz, de fato, um viés de ensino e aprendizagem biologizante e médico-pedagógico, priorizando mais um lado negativo da situação, em vez da

proposta pedagógica, que o esperançava a ter um olhar mais positivo, em que o sujeito da aprendizagem, apesar de suas limitações, poderia alcançar um nível mais elevado de aprendizagem (MICHELS, 2017).

Com a extinção do CENESP em 1986, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que passou a ser o órgão central de direção superior, porém, manteve as estruturas do CENESP (BEZERRA; ARAUJO, 2014).

A partir da segunda metade da década de 80, começou uma efervescência na busca da democratização e a universalização do ensino, isto é, após a Redemocratização, depois do fim do período do golpe militar. Durante o período militar, a formação docente estava em estado precário, sem participação de órgãos governamentais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), foi estendida a responsabilidade educativa tanto para a família quanto para a escola, sem discriminação e preconceitos, além de evocar a igualdade, exigida em seu art. 208, III: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, especialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Michels (2017) aponta que vários debates foram suscitados durante a década de 90, após a Declaração de Salamanca e da promulgação da LDB, onde começaram a surgir debates e encontros para discutirem quais modelos de educação seriam ideais para a educação especial, e quais competências deveriam ser desenvolvidas pelos docentes. Foi a partir deste movimento que surgiu uma educação propositiva, com o intuito de possibilitar aos estudantes uma aprendizagem que apresentasse passos que deveriam seguir em face da sua atuação na área da educação especial. Na primeira década deste milênio, algumas propostas tomaram rumo de historicização da prática docente, e em especial foram discutidas questões políticas, econômicas e sociais de cunho mais amplo, com articulação de debates que envolviam as condições socioculturais e históricas da própria formação dos docentes, que possibilitou uma discussão sobre a mesma (ANDRÉ, 2015; BRASIL, 2001).

A despeito do movimento internacional em prol da educação inclusiva, foi após a Declaração de Salamanca, em 1994, que a Política Educacional brasileira evidenciou, em termos de aspectos legais, uma maior seriedade à causa da educação especial como princípio democrático para todos, sem distinção de credo, cor, raça e muito menos de deficiência, sendo o que contempla o arcabouço sócio-histórico na educação (ONU, 1994).

Michels (2017, p. 38) observa que:



[...] podemos depreender, tendo por base o exposto, que até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Especial era de responsabilidade do ensino superior. Porém, frequentemente esta formação ocorreu em nível médio ou nos chamados estudos adicionais, oferecidos pelas secretarias estaduais de educação, em parceria com as universidades.

A forma de democratização social e educacional logo ficou estampada na LDBEN (BRASIL, 1996). Nesta fase “embrionária”, as políticas voltadas à educação especial ainda estavam fragmentadas, mesmo que tivessem o objetivo de universalidade da Educação Básica, e conseqüente inclusão de todos os estudantes, adentrando os muros das escolas (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

É necessário salientar que, em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Nacional no Brasil (BRASIL, 2001) foram percebidas como um desafio para a organização da Política Educacional brasileira, concernente à formação docente. Nessas diretrizes, a educação especial é definida na Resolução CNE/CEB N.º 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 3º:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Michels (2017, p. 48-49) pontua que a formação de professores para a educação especial, do ponto de vista do aspecto normativo, passou a ser realizada em conformidade com a Resolução CNE n.º 02, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 18, § 1º ao § 4º, que preconiza dois tipos de docentes, que devem protagonizar a funções de magistério, a saber:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação

especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001, p. 65).

Como se pode observar, os tipos de formação destinados aos professores devem ser obtidos, inicialmente, em cursos de formação inicial ou em complementação de estudos, em forma de pós-graduação, ou posterior à licenciatura, em diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2001). Fica claro, no primeiro parágrafo, que os capacitados deverão atuar em classe comum, e, no segundo, que os especializados deverão atuar dando assistência em AEE. Isto está em consonância com a fala de Tardif (2010, p. 39):

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas experiências cotidianas com os alunos.

É importante perceber que os professores precisam de amplos conhecimentos, tanto técnico-pedagógicos, quanto específicos, de sua disciplina. Eles elaboram e reelaboram seus saberes a partir do coletivo, do contato com os demais e com os cursos de formação continuada pela reflexão, direcionando, assim, os seus saberes e suas práticas para uma convergência da prática pedagógica. Neste sentido, Tardif (2010) aponta como o local mais significativo para a formação a sua prática, onde de fato ele aprende a reensinar, ou seja, a ser realmente um professor. Podemos ver, então, que esse conjunto de saberes corrobora para um enfrentamento de situações que são vivenciadas no cotidiano e não são lineares, mas perpassam por

uma dinâmica sócio-histórica, inter-relacional e comum nas práticas sociais.

Em consonância com essa prática, contribuem também com esse pensamento Pérez Gómez (1997) e Saviani (2009), apontando que os professores caminham dentro de um meio equilibrado, e devem construir e reconstruir esquemas, conceitos e teorias sobre as práticas da aprendizagem. Nessa troca de conhecimentos e de saberes, eles devem aperfeiçoar as suas práticas, e por via desse aperfeiçoamento, adquirem uma boa prática pedagógica e significativamente contextualizada, para aumentar o interesse dos estudantes e atender às suas necessidades.

No panorama educacional brasileiro, há duas vertentes de atuação de professores: uma propositiva e outra mais analítica. Conforme Michels (2017), as duas grandes linhas ainda coexistem na atualidade, dentro da educação especial, nos cursos para formação docente nesta área. Salientamos a importância da vertente analítica que propõe uma inclusão, não apenas para os estudantes com deficiências ou diferenças específicas de cunho orgânico ou físico, mas que propõe algo para além disso, pois envolve uma inclusão das minorias. Uma inclusão mais ampla daqueles que estão fora do sistema escolar, ou sendo excluídos do mesmo, por via da vertente que ganha a denominação - por parte de determinados escritores, como Saviani (2009) e Gasparin (2012) -, de “histórico-cultural”, em contraposição aos ranços positivistas (modelo médico) que ainda convivem na atualidade deste novo milênio.

As políticas de inclusão surgiram amparadas no referido momento histórico citado, e destinavam-se à formação docente com foco nas deficiências: Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), e AHSD. Ficou bem definido que, embora os estudantes da educação especial frequentassem as classes comuns, eles também teriam o direito ao AEE nas SRM, no contraturno (BRASIL, 2008b).

Historicamente, os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas, no Brasil, priorizavam uma formação homogeneizadora em termos de métodos, ou seja, aquela que propiciava uma única forma de aprendizagem, um ensino comum a todos, visando que todos deveriam aprender da mesma forma. Com o novo paradigma à luz da educação inclusiva, esse modelo passou a ser voltado para a inclusão de todos, porém, as formas de interação do conteúdo devem ser diferenciadas. Em aspectos gerais, propõe uma educação sintonizada com as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais (FANTIN; ARCO-VERDE, 2006).

Nos últimos 20 anos, esse tem sido um grande desafio para os professores

que atuam com educação inclusiva escolar, pois todas essas inovações exigem novas práticas e conhecimentos para atender às constantes demandas que chegam aos educadores. Desta forma, os professores precisam estar bem alicerçados em princípios, e neste aspecto, Tardif (2010, p. 247) faz menção sobre os tipos de conhecimentos que devem embasar a prática dos docentes:

Em sua prática, os profissionais devem-se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

É interessante perceber a necessidade que os professores que atuam no ensino comum enfrentam, que é estarem capacitados para atender estudantes com deficiências. Portanto, isto requer uma política educacional de formação inicial, bem como outra que contemple, nas licenciaturas, várias disciplinas que preparem os professores para a atuação nas salas de aula, sem negligenciar uma sólida formação continuada, oferecida pelos sistemas de ensino, ou seja, um programa de formação em serviço. Todavia, as licenciaturas não têm alcançado a meta de fornecer um padrão aceitável de formação que prepare efetivamente os docentes para atuarem com qualidade e sucesso junto ao atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, fato este que causa uma precarização no atendimento a estes estudantes (TARDIF, 2010; IMBERNÓN, 2011; MELERO, 2013; PRAIS; ROSA, 2021).

Michels (2017) informa que com essas medidas do governo, as universidades e faculdades começaram com um processo de formação inicial e continuada, voltado para o campo da educação especial. A autora cita casos, como o da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), além de vários cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que foram ampliando os seus espaços para linhas de pesquisa dentro da educação especial. Essa determinação, consoante à obrigatoriedade do estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) frequentar a classe comum, como a autora prefere denominar, ou regular de ensino, foi ratificada, com a determinação de que o mesmo frequente salas comuns de acordo com a PNEEPEI de 2008.

A PNEEPEI aponta as funções dos professores de SRM que atuam no AEE:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena aprendizagem dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades envolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização; esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 15).

O sistema de ensino deve providenciar a formação inicial e continuada para professores da rede de ensino regular, bem como aos professores de SRM/AEE, para a oferta da educação especial e inclusiva.

A formação docente, em conformidade com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007, está garantida no Decreto n.º 6.949, em seu art. 4º:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2009a).

Este citado documento vem propiciar orientações para o emprego de professores com aclarada qualificação específica para o exercício do magistério na educação especial, por garantir, desta forma, um ambiente favorecedor do desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público-alvo da educação especial por meio do AEE. A Resolução CNE/CEB - n.º 04/2009, reforça o aspecto do AEE, já preconizado pela lei citada anteriormente, regulamentada pelo Decreto n.º 6.571, de 18 setembro de 2008. Desta feita, os estudantes especiais, além de frequentarem a sala comum, no contraturno, deverão frequentar as SRM para receberem AEE (BRASIL, 2008b).

No Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE, em seu art. 2º regulamenta esse artigo de lei e informa que a efetivação dessa prática seria por:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O Decreto n.º 7.611 institui no Brasil o AEE, e prescreve a forma como devem ser conduzidas estas formações. Esta medida veio a alavancar o atendimento da população público-alvo da educação especial, de forma complementar e suplementar, e isto contribui com o aprendizado desses estudantes, para que a educação inclusiva seja legalmente contemplada.

Neste sentido, professores de sala de aula do ensino comum, bem como os professores especialistas AEE, devem trabalhar em parceria com o constante apoio ao trabalho um do outro, e devem chamar a família para que seja inserida nesse processo, para atuarem com o público-alvo da educação especial: o grande desafio para os sistemas de ensino.

## **2.2 Formação de professores em Altas Habilidades/Superdotação**

A formação para a atuação de professores com estudantes que apresentam AHSD no Brasil passou a ocorrer com maior frequência depois da criação dos NAAHS nos anos 2005 e 2006. Os estados do Sul e Sudeste tiveram largada na frente com a emancipação para este tipo de realizações. Consoante às demais regiões, por sequência de frequência, temos: Centro-Oeste, Nordeste e Norte (ALENCAR, 2007; DELOU, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2011).

Pérez e Freitas (2011, p. 112) asseveram que mesmo com essas iniciativas, após 2007, a questão da formação inicial e continuada sobre esta temática ainda caminha a passos muito lentos, pois são raros os cursos que realmente aprofundam esta temática, pois “[...] nos cursos de formação continuada para docentes, que abordam a Educação Inclusiva ou o AEE, normalmente o tema é excluído”. E ainda citam: “Para isso, então, é necessário formar professores especialistas no AEE para estudantes com AH/SD”. (PÉREZ; FREITAS, 2011, p. 116).

Em consonância com Pérez e Freitas (2011), Bahiense e Rossetti (2014), em uma pesquisa aplicada com 20 professores de escolas públicas da cidade de Vitória (ES), que atuam do 6º ao 9º ano, apresentaram que 95% dos professores não haviam

recebido formação específica sobre as AHSD. Todos fizeram licenciaturas diversas, e atuavam há um tempo médio de 17,5 anos na profissão, e isto representa que na concepção deles a formação profissional recebida não foi adequada para lidar com estudantes com educação especial, em especial com AHSD. Neste caso, os 95% deles não tinham ideia de como trabalhar com esses estudantes, o que deixa claro a necessidade extrema de uma política de formação inicial e continuada, adequada para que saibam como identificar este tipo de estudante, e agir corretamente com práticas de enriquecimento curricular.

Urge a necessidade de maior frequência de cursos nessa área, no âmbito de formação continuada de professores, para que identifiquem os estudantes com AHSD, no sentido de poderem intervir nessas realidades, e estimular a criatividade nas áreas de interesse desses estudantes, além de promover condições de estimulação a este tipo de estudante. Para tanto, é necessário que eles sejam identificados de forma correta em suas escolas, pois conforme estatísticas apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), muitos deles permanecem na invisibilidade, ou seja, não são percebidos ou mal interpretados como estudantes desestimulados (FAVERI; HEINZLE, 2019).

Nos cursos sobre altas habilidades, os professores aprendem a romper com os mitos que permeiam suas mentes sobre estes estudantes. Aprendem a trabalhar com situações desafiadoras e estimuladoras, garantido o direito de igualdade e oportunidades para a aprendizagem destes estudantes.

Nas formações, os participantes aprendem - ainda que de modo superficial, devido à baixa carga horária dos cursos -, a como agir de forma pedagógica diante de estudantes que apresentam indicadores de altas habilidades, ou seja, estudantes especiais. Nelas são usadas atividades com metodologias diferenciadas, para que o professor aprenda a planejar estratégias educacionais e a desenvolver habilidades nos estudantes. Nelas, são ministradas com extrema importância saberes, como: um breve histórico de altas habilidades, mostrando desde o seu início os estudos em nível internacional e o Brasil; os principais mitos sobre as altas habilidades; como desenvolver um processo de identificação, para poder reconhecer este tipo de perfil de estudante (MUGLIA WECHSLER; TONETE SUAREZ, 2016; RECH; NEGRINI, 2019).

Em algumas formações, mais específicas em nível de pós-graduação, na área de AHSD, são explicadas as escalas a serem utilizadas, como: as *Colored Progressive*

*Matrices/Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM); a Wechsler Intelligence Scale for Children/Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC IV); as listas operacionais de observações; as diferentes metodologias que se utilizam para estes fenômenos; as gradações do fenômeno altas habilidades; os modelos teóricos de Mönks (2000), Renzulli (2002), Sternberg (2008), Gagné (2009) e Gardner (2010), suas teorizações; e os enriquecimentos curriculares tipo I, II, e III. Neste sentido, em um curso desta natureza, damos um bom suporte aos professores que atuam tanto em nível de salas de AEE, quanto em salas comuns de ensino regular (MUGLIA WECHSLER; TONETE SUAREZ, 2016; RECH; NEGRINI, 2019).*

Landau (2002) refere que a criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios, que ofereçam possibilidades para autodescoberta e para o pensamento independente; em outras palavras, de um ambiente que lhe permita a realização de sua potencialização intelectual, emocional e social. Assim, cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior, justificando-se, desta forma, que esses estudantes recebam um acompanhamento diferenciado.

Isso implica em metodologias e conteúdos diferenciados, por centros de interesses ou ilhas de competências, pois quando não há o devido suporte, e repetem-se as mesmas estratégias convencionais, os estudantes com altas habilidades ficam entediados, e passam a apresentar baixo desempenho (OUROFINO; FLEITH; GONÇALVES, 2011; PIMENTA, 2021).

Portanto, deve haver um planejamento individualizado por centros de interesse, com atividades que estimulem os seus potenciais; do mesmo modo, adequações curriculares, diversificação com enriquecimento intra e extracurriculares. Ainda destacamos frequências a palestras, diálogos com pesquisadores e cientistas, e engajamento em projetos para investigação de problemas reais. Neste aspecto, quanto mais houver diversificação nos métodos, e maior protagonismo desse tipo de estudante, maior será a chance de motivação e minimização de dificuldades de aprendizagem por problemas de desinteresse, tédio etc.

### **2.3 Formação de professores em Transtorno do Espectro Autista**

Para que as políticas públicas de formação em educação especial se efetivem de forma mais completa, é preciso que os professores recebam também amplas



noções de como lidar com estudantes com TEA. No documento PNEEPEI (BRASIL, 2008), está contida a prescrição de programas de enriquecimento curricular para professores que atuam com estudantes que apresentam TEA, mas na maioria das vezes, há pouquíssima existência de cursos de formação, em razão de não haver uma cultura de inclusão nas instituições escolares. Dessa forma, necessitamos de maiores reivindicações para a existência de cursos dessa natureza.

Maiores conquistas podem ser notadas na Lei n.º 12.746/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida também como “Lei Berenice Piana”, na ocasião em que foi regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2014, em seu § 2, art. 4, como está descrito a seguir:

É dever do estado, da família, comunidade escolar e da sociedade, assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação em sistema educacional inclusivo garantida a transversalidade de educação especial desde educação infantil até educação superior (BRASIL, 2014b).

É necessário, então, que o professor tenha formação inicial e continuada sobre assuntos que o preparem para atuar com estudantes da educação especial. Dessa forma, é imprescindível que os professores que atuam com estes estudantes, recebam conhecimentos apropriados sobre os assuntos, ou programas que versem sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com TEA.

Apesar de se ter presenciado um significativo aumento de vários cursos voltados à formação de docentes que versam sobre as especificidades de estudantes com TEA, e que contemplam a formação de professores para atuarem junto à educação especial, ainda se percebe uma lacuna na procura por estes cursos por parte dos professores. A experiência prática ainda revela uma considerável falta de preparo de grande parcela desta população, para conduzirem propostas voltadas às intervenções com estes estudantes (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; SCHMIDT *et al.*, 2016).

Frente ao exposto, entendemos que nos cursos de formação de professores, devem ser priorizados conteúdos sobre a adaptação de materiais pedagógicos, intervenção precoce, atividades da vida autônoma etc., assim como informações sobre como atuar na confecção dos mais diversos materiais pedagógicos, confecção de vários jogos educativos etc. Ou seja, atividades que possibilitem a ampliação do vocabulário, centradas na comunicação verbal e não verbal, devem possuir

conhecimento das metodologias de ensino específicas, tais como: *Picture Exchange Communication System/Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS)*; *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children/Tratamento e Educação Para Autistas e Crianças com Limitações (TEACCH)*; Abordagem Relacional, por meio do Programa Son-Rise; *Floortime/Tempo de Chão*; método Montessoriano (SCHOPLER; REICHLER, 1976; SCHOPLER *et al.*, 1990; BOND; FROSTER, 1994; KAUFMAN, 1995; GREENSPAN; WIEDER, 2006).

De modo geral, constatamos que alguns professores, quando estão em formação inicial, passam por estágios, e muitas vezes não são supervisionados de fato por professores capacitados. A maioria desses estagiários não são colocados face a face com estudantes do público-alvo da educação especial (SOUZA; BERNARDES, 2016).

Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 8):

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos se encontram inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados pelos seus direitos de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá de suas turmas.

Ropoli *et al.* (2010) consideram que, para haver inclusão, é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os próprios conceitos sobre o currículo, e isso não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes ditos “normais” e os especiais.

De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual/Manual de Diagnóstico e Estatístico para Transtornos Mentais (DSM-5)*, as pessoas com TEA apresentam déficits em duas áreas do desenvolvimento: um de comunicação social, e outro de interação social, em diferentes contextos, além de apresentarem padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Neste universo, os estudantes com TEA podem apresentar um quadro mais leve, que perpassa por outros, que podem se apresentar de forma moderada, e alguns de forma mais intensa, ou seja: níveis I, II e III (APA, 2014).

À luz daquilo que foi levantado até aqui, acreditamos que, no processo de ensino de estudantes com TEA, os professores precisam compreender, a princípio,

que os perfis ou características estão presentes em diferentes graus de severidade. Assim, é oportuno conhecer um pouco sobre o histórico, as definições, as características, como lidar no cotidiano com estes estudantes/pessoas, quais adequações curriculares podem ser praticadas, qual é a participação da família e como esta deve atuar nesse particular, com o intuito de colaborar com as futuras intervenções.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013) apontam que a maioria dos professores não sabe como lidar com estudantes que apresentam o TEA, pois há uma lacuna na formação destes. Desta maneira, justificamos a necessidade de aprofundar temáticas para que os docentes obtenham orientações, e se adequem aos processos de ensino-aprendizagem, e que possam atuar de forma reflexiva na prática pedagógica (NÓVOA, 1995).

Percebemos, então, que há necessidade de aperfeiçoamento, e por exigências legais e educacionais, devem os professores procurar se capacitar a cada dia, para atender às demandas, e ajudar aos estudantes a não terem somente acesso, mas que possam permanecer na escola e ter sucesso escolar.

Pimenta (2009, p. 19) aponta que este crescimento docente ocorre:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistêmica das práticas à luz das teorias existentes, da construção das novas teorias [...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, no seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, de suas práticas, suas representações e seus saberes.

Como se vê acima, Pimenta (2009) ressalta a necessidade de confrontar as teorias e práticas, e nesse processo, o professor passa a se ressignificar e absorver novas ideias à luz de teorias que promovem reflexões, sendo muito produtivo esse processo, pois ele elucida muitas coisas, e o professor acaba tendo dúvidas e suas devidas respostas.

E, na perspectiva de uma colaboração, cooperação entre pares, eles formam laços de crescimento e consciência crítica, de forma mais qualificada, isto é, extremamente relevante para ampliar a visão profissional docente. Importante é lembrar que, nesse processo, não existem receitas prontas, não há um único caminho, nem padronização, mas nas idas e vindas vão sendo descobertas formas de como atuar no cotidiano (uma espécie de empirismo), com saberes tácitos.

## 2.4 Formação de professores em dupla excepcionalidade

Em âmbito internacional, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), o assunto da formação docente para trabalhar com estudantes com dupla excepcionalidade começou a ser pensado bem adiante da cultura brasileira. Conforme Brancamonte (2010), desde a década de 70, com livro publicado por Maker (1977), com o título *Providing Programs for the Gifted Disabled* (Fornecendo Programas para Deficiente Superdotados), começou um movimento nos EUA em busca de pesquisas na área educacional, à procura de um melhor preparo para a atuação neste setor, e na década de 90 já realizavam formações para os docentes neste campo específico (RUBAN; REIS, 2005; BRANCAMONTE, 2010). Assim, professores começaram a receber oficinas didáticas de desenvolvimento profissional na área de aprendizagem para estudantes com dupla excepcionalidade, com finalidades de desenvolver melhor o potencial desses estudantes (WINEBRENNER, 2003).

Foi pelas razões citadas acima que começou um grande movimento na virada deste milênio, para que os professores norte-americanos pudessem ter melhor preparo para atuar neste campo, e dessem suporte de qualidade a essa pequena parcela da subpopulação de superdotados, que ocupava, na virada deste milênio, cerca de 3% dos estudantes com altas habilidades (BLACHER; REIS, 2002), valor este já detectado com ampliação em pesquisas realizadas no final da primeira década do século XXI, chegando ao patamar de 20% em 2008, e em 36% em 2020, ambos percentuais originários de pesquisas nos EUA (ZIEMANN, 2009; RONKSLEY-PAVIA, 2021).

Zirkel (2004) salienta sobre a importância de um diagnóstico correto, para que os professores possam atuar corretamente com as crianças que apresentam dupla excepcionalidade, para que não sejam negligenciadas as suas potencialidades e nem sejam somente focadas as suas deficiências.

Vialle e Rogers (2009) também denunciaram essa questão, pois a deficiência, muitas vezes, camufla e oculta as altas habilidades, atraindo, dessa forma, a negligência dos educadores para esse tipo de estudante, e aumentando as suas vulnerabilidades nos campos socioemocional, afetivo e psicológico.

Um assunto que ganhou muito espaço em termos de formação é discutido por Leggett, Shea e Wilson (2010), em que apontam uma necessidade muito forte de apoio emocional para esses estudantes, a fim de que eles tenham sucesso em suas

vidas profissional e educacional.

No contexto brasileiro, Rangni e Costa (2014) apontam para o grande desafio e necessidade dos professores receberem formação nesse campo de atuação, pois a formação ainda é deficitária, ou seja, na maioria dos cursos ainda se trabalha de forma muito superficial sobre o assunto, e ainda não existem cursos de pós-graduação e nem de capacitação em dupla excepcionalidade. Esses casos demandam um trabalho interdisciplinar bem articulado, o que requer cooperação entre pares e outros profissionais. Até agora, os requisitos mínimos de identificação dos estudantes com dupla excepcionalidades têm sido trabalhados sem muito êxito.

Na área do conhecimento da dupla excepcionalidade, ainda incipiente, a construção de um *corpus* teórico, e, sobretudo, teórico-metodológico sobre a dupla excepcionalidade, necessitamos de um norte de saberes curriculares que ainda estão em fase embrionária, pois vários autores (VIEIRA; SIMON, 2012; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; ALVES; NAKANO, 2015; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; MASSUDA; RANGNI, 2017) denunciam que a formação docente neste campo de pesquisa precisa ganhar maior protagonismo, pois nesta incipiente área do conhecimento, em âmbito nacional, temos comprovadamente grandes lacunas, pois pouco se tem dado atenção às pesquisas sobre o assunto. Neste sentido, justificamos maior foco aos programas de formação continuada de professores em educação especial nesta área aqui discutida.

Massuda e Rangni (2017) também apontam para a necessidade de se repensar os currículos de formação da educação especial, e a devida implantação de assuntos que versem sobre a temática da dupla excepcionalidade, e que propiciem treinamentos e formação inicial e continuada. As autoras advertem que a falta de conhecimento sobre o assunto gera uma visão focada e centrada na deficiência e/ou transtorno, em detrimento dos aspectos positivos advindos das altas habilidades. Neste sentido, Baum, Schader e Hébert (2014) apontam para uma lacuna existente, em que defendem a ideia de que haja formações que propiciem maiores oportunidades baseadas em forças, ou seja, naquilo que as crianças têm de potencial, sem negligenciar aqueles aspectos que também contemplem os pontos fracos da aprendizagem, os quais demonstraram ser críticos para estudantes com dupla excepcionalidade. Alves e Nakano (2015, p. 347) destacam que há um notável:

[...] despreparo na operacionalização das práticas previstas nas legislações, somadas a grandes quantidades de concepções equivocadas acerca do

fenômeno e problemas na formação docente, de modo que podem ser notados prejuízos não somente no reconhecimento, mas também na forma de reabilitar e reformular esses quadros.

A formação docente torna-se mais importante e mais dificultosa quando se aborda o fenômeno da dupla excepcionalidade. Desta forma, é imperativo que os professores que lidam com crianças com este perfil, aprendam a identificar apropriadamente a dupla excepcionalidade, ou entendam as características desses estudantes (GILMAN; LOVECKY, 2013; PINHO, 2016; NAKANO, 2021). Neste aspecto, as formações devem possibilitar que os professores aprendam a fazer intervenções com estudantes com este perfil, já que elas necessitam de suporte, tanto para as AHSD, quanto para potencialidades ainda não alcançadas, no caso das crianças com TEA Nível 1, nos campos afetivo e no de relações interpessoais, e suporte emocional e pessoal; que aprendam também sobre programas de enriquecimento curricular e treinamento.

Assim, evidenciamos no dizer de Alves e Nakano (2015, p. 349), a necessidade de se incluir, no preparo dos docentes, os critérios a: “[...] serem observados onde ocorrem maiores dificuldades de mudança de rotina e de contato social, ausência de compreensão, abstrações considerando tudo ‘ao pé da letra’ maiores complicações de ordem motora e estereotipias”. Além disso, Alves e Nakano (2015, p. 350) asseguram, que em relação à interação social:

[...] prejuízo grave e persistente na interação social; desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades; alto poder de memorização e velocidade de raciocínio relacionados às atividades repetitivas; nenhum atraso significativo no desenvolvimento da linguagem; não há atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo (inteligência) ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade.

Ficam claras as razões pelas quais os docentes devem, durante a formação, estudar as várias características para tomarem conhecimento de como agir com esses indivíduos. Estes professores necessitam estar preparados para ensinar estes estudantes de forma criativa, atrativa e dinâmica, para estimulá-los a desenvolverem as suas capacidades, em especial nas áreas em que apresentem maiores dificuldades. Fica patente que há uma lacuna de ausência de políticas públicas que efetivem tais formações continuadas (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

É mister que, em um curso de formação de docentes para atuação em dupla

excepcionalidade, voltada para um perfil específico de TEA Nível 1/AHSD, possa conter temáticas direcionadas às especificidades de cada um dos traços característicos das duas condições. No caso do TEA, além de outros, devemos priorizar atividades que desenvolvam aspectos da comunicação e da socialização. No que concerne às AHSD, que sejam trabalhados, além de outros itens, os enriquecimentos curriculares do tipo I, II e III (RENZULLI, 2004).

Guimarães e Ourofino (2007) ressaltam que é imprescindível que haja uma política pública de formação continuada para formação de profissionais que atuem de educação especial, e que contemple assuntos pertinentes à dupla excepcionalidade, para que haja uma atuação correta nestes casos. Desta forma, é essencial práticas que instituem cursos que contemplem práticas docentes para estimular, nos discentes, o pensamento divergente, a curiosidade e o comportamento independente, no intuito de alcançar uma melhor atuação em sala de aula.

É nesse contexto que os professores devem estar bem alicerçados para, como formadores, produzirem bons profissionais. Para que isto se realize com sucesso, como bem sinaliza Gauthier (2013), a profissão docente deve ser produzida como um ofício feito de saberes. Neste sentido, no caso específico de conhecimentos sobre a dupla excepcionalidade, há uma carência de um reservatório de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e os da ação pedagógica. Disciplinares pela necessidade de se conhecer, no caso em pauta, profundamente da educação especial, e, em especial, das altas habilidades e do TEA, pois como diz Gauthier (2013, p. 31): “[...] não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”.

É imprescindível que os formadores da educação especial propaguem aquilo que em suas práticas vivenciaram e acumularam tacitamente, como experiências em meio ao fazer pedagógico coletivo, por meio de trocas no caminhar desbravado, o que a esse tipo de saber Gauthier (2013, p. 32) denomina de “saberes da experiência”, construído em vivências da rotina, mas que “[...] não devem ficar confinadas ao ambiente da sala de aula” Gauthier (2013, p. 33), a fim de que se chegue aos saberes da ação pedagógica, saberes estes já legitimados e epistemologicamente validados pelos conhecimentos experienciais.

### 3 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: contribuições teóricas

Os acervos pesquisados nas bibliotecas eletrônicas e plataformas *Scientific Electronic Library Online*/Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), Google Acadêmico e Researchgate formaram o lastro para o Estado da Arte. Utilizamos um recorte temporal que contempla uma abrangência dos anos de 2010 a 2020. Arrolamos o termo “dupla excepcionalidade” em um primeiro momento, e conseguimos o retorno de 136 artigos nas três plataformas. Em seguida, acrescentamos termos “dupla condição” e “dupla necessidade educativa especial”, encontrando 146 artigos. Retiramos aqueles trabalhos que se voltavam para a área jurídica, restando 89.

Em um terceiro refinamento escolhemos apenas os artigos em periódicos em língua portuguesa, e que fossem totalmente construídos sobre o teor da dupla excepcionalidade no campo do TEA com altas habilidades. Seleccionamos apenas 09 (nove) trabalhos, sendo 03 (três) do Google Acadêmico, 02 (dois) da SciELO e 04 (quatro) da Researchgate. Os artigos foram lidos e resumidos nos meses de maio a setembro de 2020, e serviram para melhor compreensão sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade no contexto da educação especial e inclusiva, e para a construção do Estado da Arte. Ferreira (2002, p. 257) considera que as investigações nomeadas de “Estado da Arte” visam a revisão das produções científicas, e trazem o “[...] desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Somando a isso, Silva e Carvalho (2014, p. 348) destacam que:

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

Utilizamos como critério de inclusão que os artigos, necessariamente, fossem publicados em periódicos em língua portuguesa, além de abordar sobre a temática da dupla excepcionalidade na perspectiva da educação especial e inclusiva, e que fossem totalmente voltados para o fenômeno do TEA com altas habilidades. Acrescentamos as expressões “dupla condição” e “dupla necessidade educativa especial”. Excluimos as teses, as dissertações, os Trabalhos de Conclusão de Curso



(TCC), trabalhos publicados em eventos, além de outros que não os artigos publicados em periódicos. Nos quadros 1 e 2 podemos ver os artigos catalogados a partir da SciELO e do agregador Google Acadêmico, respectivamente:

Quadro 1 - Artigos catalogados por meio da plataforma SciELO

<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza</b>	<b>Periódico</b>	<b>Descritores</b>
Rangni e Costa (2014)	Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma	Artigo de Revisão	Educar em revista	Educação Especial; Altas habilidades/superdotação; Deficiência; Duplo Estigma.
Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016)	Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso	Pesquisa Aplicada	Revista de Psicologia	Dupla excepcionalidade; Superdotação; Síndrome de Asperger; Estudo de caso.

Fonte: Produzido pelo autor (2021).

Quadro 2 - Artigos catalogados por meio do Google Acadêmico

<b>Autores/ano</b>	<b>Título</b>	<b>Natureza</b>	<b>Periódico</b>	<b>Descritores</b>
Guimarães e Alencar (2012)	Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas	Artigo de Revisão	Revista AMAzônica	Dupla excepcionalidade; Superdotação; Transtorno de Asperger.
Ramos e Hernandez (2019)	Dilemas em educação inclusiva: problematizações em torno às crianças com altas habilidades/Asperger	Pesquisa Aplicada	Revista Educação Artes e Inclusão	Educação; Dupla necessidade educacional; Altas habilidades; Asperger.
Soares e Oliveira (2020)	Síndrome de Asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla excepcionalidade	Artigo de Revisão	Revista interdisciplinar em saúde	Síndrome de Asperger; Inteligência; Sinais e Sintomas.

Fonte: Produzido pelo autor (2021).

No Quadro 3, abaixo, verificamos os artigos indexados na ReseachGate:

Quadro 3 - Artigos catalogados por meio da plataforma Researchgate

<b>Autores/ano</b>	<b>Título/subtítulo</b>	<b>Natureza</b>	<b>Periódico</b>	<b>Descritores</b>
Vieira e Simon (2012)	Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger	Artigo de Revisão	Revista Educação Especial	Altas habilidades/superdotação; Síndrome de Asperger; Dupla necessidade educacional especial.

Simões, Pereira e Oliveira (2013)	Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: análise diferencial	Artigo de Revisão	Anéis v. 13	Sobredotação intelectual; Síndrome de Asperger; Análise diferencial.
Alves e Nakano (2015)	A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a Síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem	Artigo de Revisão	Revista Psicopedagogia	Inteligência. Criatividade; Síndrome de Asperger; Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade; Transtornos de aprendizagem.
Silva e Rangni (2019)	Indicadores de altas habilidades superdotação em aluno com Síndrome de Asperger: estudo de caso	Pesquisa Aplicada	Revista científica EccoS	Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação; Síndrome de Asperger; Dupla Excepcionalidade; Identificação.

Fonte: Produzido pelo autor (2021).

O primeiro artigo analisado foi o de Rangni e Costa (2014), se que trata de uma pesquisa bibliográfica e documental. As autoras objetivaram provocar uma reflexão sobre o duplo estigma que os estudantes com AHSD apresentam. Estes carregam consigo uma deficiência ou um transtorno que lhes causam sofrimento e estigmas. Por esta razão, trazem reflexões acerca da temática Educação Especial e Inclusiva, com o intuito de propiciar mudanças sobre esse olhar discriminatório. Elas abordam a respeito do histórico dos estigmas provocados sobre as pessoas com NEE, o que tem causado muitas evasões escolares. Por apresentarem uma dupla condição, essas pessoas são duas vezes estigmatizadas. O estudo enfatiza que há escassez de trabalhos científicos sobre este assunto.

Rangni e Costa (2014), apresentam o conceito do vocábulo estigma, mostrando que ele equivale a um sinal corporal que se evidencia exteriormente, repercutindo sobre a pessoa que o apresenta. Este termo foi vinculado à questão de infortúnios ou males de forma depreciativa, traduzido em um estereótipo que causa discriminação. Mesmo para quem tem altos talentos, e se apresentam diferentes da maioria, não escapam de sofrerem rótulos, e são vistas como pessoas que, necessariamente, têm que tirar notas máximas, e não podem falhar. Desta forma, ocorre uma cobrança muito alta sobre esses estudantes.

Apesar de se destacarem em uma ou mais áreas (intelectual, acadêmica, artística, na liderança, na criatividade ou na psicomotricidade), em alguns casos pessoas com altas habilidades também possuem déficits de aprendizado, algumas

discrepâncias, e, por esta razão, são cobradas arduamente, tanto pelos pais, quanto pelos pares e professores, e isto muitas vezes traz falta de credibilidade ao estudante.

Um aspecto ainda mais agravante é que o sistema educacional valoriza muito a homogeneização dos indivíduos, vistos como “normais”, não dando atenção às especificidades de cada um, ou seja, à diversidade. Então, estes estudantes são vistos como desviantes de uma norma, e passam a ser depreciados, desvalorizados, já que estas ações os deixam à margem, sendo vistos como “anormais”, cidadãos que se apresentam com patologias, não somente individuais, mas, sobretudo, sociais.

A escola, instituição que poderia muito ajudá-los, não tem feito o suficiente para esse tipo de pessoa, pois além dos estigmas que sofrem fora de suas paredes, se deparam com os mesmos estigmas dentro dela, sofrendo discriminações por parte dos próprios educadores. Estes não percebem que pessoas público-alvo da educação especial têm sobrepujado e superado suas limitações, sendo o que vê, segundo Rangni e Costa (2014), nos atletas Paraolímpicos e em muitos cientistas, músicos e escritores, a exemplo de Beethoven, Thomas Edson, Helen Keller, Stephen Hawking, entre outros que se destacaram. Eles, apesar de suas deficiências e preconceitos, superaram as suas aparentes limitações, por meio de seus talentos. Em vez de estimulá-los, a sociedade faz o contrário, com um olhar discriminatório e estigmatizante.

O segundo artigo “Desafios no diagnóstico da dupla excepcionalidade: um ‘estudo de caso’”, de Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016), consiste em uma pesquisa aplicada, que objetivou apresentar um estudo de caso de uma criança superdotada que estava em processo de diagnóstico da Síndrome de Asperger. Foram realizadas entrevistas com a criança, com a mãe e com os profissionais que a acompanhavam. Foram analisadas as avaliações psicológicas, neurológicas e fonoaudiológicas junto ao estudante. Percebemos dificuldades no processo de identificação. Portanto, deve ser dada uma maior valorização ao trabalho multidisciplinar sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade: TEA com Altas Habilidades.

Em suas pesquisas, as autoras afirmam que nos últimos 10 anos houve um aumento de realizações de identificação e diagnósticos de crianças com alguma deficiência. Porém, é preciso dar atenção maior aos casos de dupla excepcionalidade, e o estudo recomenda que os profissionais conheçam profundamente sobre ambos os fenômenos. Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) descrevem as

características de estudantes com a dupla excepcionalidade: estas crianças ora apresentam as características do TEA nível leve, ora das altas habilidades, como, por exemplo: podem resistir à mudança de rotina; em ambos os casos, possuem hiperfoco; apresentam assincronismos; certas dificuldades motoras, como desajeitamentos; e podem apresentar dificuldades no processamento verbal, além de algumas nas áreas sociais e comunicacionais.

Ocorrem, também, dificuldades relacionadas ao diagnóstico, pois não há um perfil único de superdotados, nem de pessoas com Síndrome de Asperger, o que dificulta o diagnóstico. Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) alertam que, por esta razão, quanto mais precoce forem feitos o diagnóstico e a intervenção, melhor será o suporte aos pais e aos professores, e maior sucesso terão, pois, dessa forma, propiciarão o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Quanto ao método, este estudo teve como amostra um indivíduo que foi analisado por meio de estudo de caso. Foram propostos alguns desafios motores para o participante da pesquisa, e como resultado, as autoras apontam que houve sucesso, pois, por intermédio de uma ação conjunta, um trabalho coletivo e colaborativo, a criança começou a ser mais persistente, e passou a interagir mais, mediante desafios. A criança, após as intervenções, passou a ficar menos dispersa, com mais foco, melhorou o humor, além de conseguir incentivar a si própria.

O terceiro artigo, “Dupla excepcionalidade, superdotação e Transtorno de Asperger: contribuições teóricas”, de Guimarães e Alencar (2012), inicia com a denúncia da escassez da literatura sobre a temática, especialmente na abordagem deste tema. As autoras abordam o Transtorno de Asperger, logo em seguida apontam a descrição das altas habilidades, e, por último, ambos os fenômenos. Estas autoras estudam os traços comuns e os discrepantes. Afirmam que alguns pesquisadores têm buscado desenvolver estratégias para inclusão desses estudantes, porém, há um reduzidíssimo número de estudos empíricos com amostras desses casos.

Guimarães e Alencar (2012) arrolam os traços comuns entre os indivíduos que apresentam dupla excepcionalidade, que são: fluência verbal; excelente memória; interesse por letras e números; prazer em memorizar; grande interesse em um tópico específico; vasto repertório de informações sobre o tópico que os fascina; hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como a ruídos, toques, textura e sabor, inclusive com algumas iluminações e cores; assincronia entre desenvolvimento cognitivo, e o desenvolvimento social e afetivo; excelente desempenho em algumas

áreas e mediana em outras, por misturarem ambas qualidades às características do transtorno de Asperger e das altas habilidades.

De acordo com Guimarães e Alencar (2012), as pessoas com dupla excepcionalidade podem: demonstrar dificuldades em sair de rotinas, além de ter problemas de interpretação e de entender a perspectiva do outro; apresentar boa criatividade; demonstrar desequilíbrios emocionais, como ansiedade e distúrbio de choro. Falta-lhes perspicácia para a compreensão de algumas expressões e situações com relação aos sentimentos e necessidades de outrem. Muitas vezes falam demais sobre um tema preferido, sem se preocupar se o interlocutor está interessado ou não em ouvi-los.

Como achados de conclusão, Guimarães e Alencar (2012) apresentam que é importante haver mais estudos empíricos e aprofundados, para suprir as carências sobre esta temática. Isto contribuirá muito para a vida escolar desses indivíduos e das famílias. É fundamental que os profissionais que trabalham na área atuem de forma coletiva, multiprofissional, com avaliação médica e psicológica, e que se estude as características cognitivas, sociais, emocionais, comportamentais e neuropsicológicas, além de exames profundos, para que não causem erros nos diagnósticos. Apontam também que é importante que se faça um estudo sobre o aspecto da criatividade, pois pouco se tem estudado sobre este assunto na área em questão.

O artigo de Ramos e Hernandez (2019), intitulado “Dilemas em educação inclusiva: em torno das crianças com altas habilidades e Asperger”, é uma pesquisa aplicada que utilizou como descritores “educação”, “dupla necessidade educacional”, “altas habilidades” e “Asperger”. A referida pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo exploratória descritiva, para discutir a questão da dupla excepcionalidade em pessoas que manifestam altas habilidades conjuntamente com Transtorno de Asperger. Foram consultadas duas especialistas na área, sobre algumas questões relativas ao fenômeno estudado. O objetivo do trabalho foi discutir métodos de ensino para obtenção de atendimento às crianças com altas habilidades, e visou auxiliar professores que trabalham nessa área. O estudo denuncia que, muitas vezes, estes estudantes acabam esquecidos nas suas necessidades intelectuais, afetivas, emocionais, sociais e comunicacionais, e que não há espaço também nas políticas públicas para curso de formação docente voltado para o fenômeno em questão.

Ramos e Hernandez (2019) elencaram 4 (quatro) campos de análise: o primeiro deles “desacordos e polêmica entre Altos habilidosos e aspergers” afirmou

que, muitas vezes, o transtorno mascara ou dificulta o diagnóstico da dupla excepcionalidade, porque essas pessoas se apresentam com raciocínio um pouco mais lento, tendo dificuldades de fazer alguns *links* com outras posições abstratas de uma situação para outra. Muitas vezes, o possuidor do fenômeno apresenta assincronia, se isola, e frequentemente não entende metáforas, por conta do comprometimento, tendo dificuldade de entender linguagens figuradas, apesar de ter memórias preservadas.

Na segunda categoria, “problematização em torno de diagnósticos”, as autoras apresentam que é um desafio para as categorias médicas e educacionais trabalharem em conjunto, e coletivamente analisar os problemas e as dificuldades de aprendizagem e os déficits motivacionais, além de outros.

Na terceira categoria, “avaliação e progressão da dupla necessidade educacional”, as entrevistadas falam que, muitas vezes, devido à falta de um bom método educacional, sem diversificação pedagógica, repetições e mesmices, as crianças perdem a motivação e o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem.

Na última categoria, “trajetórias escolares de pessoas com altas habilidades e superdotação”, afirmam que muitas vezes as crianças sofrem *bullying*, e é preciso que haja acompanhamento psicológico, e que frequentemente os professores só focam mais nas dificuldades destas crianças, em vez de focar também nas habilidades e em suas capacidades.

Portanto, em seus achados finais, as autoras trazem que se deflagrem programas de formações continuadas para os professores, com a finalidade de que eles aprendam a fazer a escuta profissional e educacional, recebendo um melhor preparo. Também alertam para que a família participe mais, que se aproximem da escola, para que estes estudantes recebam melhor acompanhamento em AEE.

O quinto artigo analisado foi o de Soares e Oliveira (2020), intitulado “Síndrome de Asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla excepcionalidade”. Este teve como objetivo realizar uma revisão integrativa da literatura no intuito de conhecer as manifestações clínicas apresentadas na Síndrome de Asperger, bem como na relação desse quadro com a dupla excepcionalidade. Utilizou-se o método bibliográfico nas bases Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), SciELO e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Selecionamos 6 (seis) artigos, e como resultado, eles apresentam que a Síndrome de

Asperger se encaixa no TEA nível leve, e que as pessoas afetadas possuem dificuldades de interação social de serem empáticas.

As crianças com Asperger geralmente apresentam apego à rotina, além de outras complicações. Tais indivíduos não são atingidos com comprometimentos intelectuais, pois a sua capacidade intelectual é preservada. Estas pessoas são altamente funcionais, podendo ter sucesso em suas vidas.

As perguntas norteadoras do estudo foram: quais são as manifestações clínicas presentes em indivíduos com Síndrome de Asperger, e qual a relação dessa síndrome com o fenômeno conhecido por dupla excepcionalidade? Um dos critérios de inclusão foi que os artigos possuíssem textos completos em língua portuguesa, publicados nos últimos 5 (cinco) anos. As autoras falam que os estudantes que têm dupla excepcionalidade apresentam boa capacidade linguística; contudo, apresentam dificuldade de comunicação e socialização; comprometimento na capacidade de compreender e transmitir significados.

Como conclusão, Soares e Oliveira (2020) asseveram que, nos casos de dupla excepcionalidade, essas pessoas: possuem intelecto preservado, acima da média ou na média; podem conversar fluentemente; têm dificuldade em ser empáticos em suas relações sociais; possuem humor preservado, muito embora não compreendam expressões utilizadas em piadas; e têm dificuldades em fazer amizades com indivíduos do mesmo sexo e mais jovens.

Existe uma grande dificuldade de diagnóstico, porque as peculiaridades de cada particularidade se entrelaçam e, muitas vezes, fica difícil elaborar um diagnóstico. É indispensável o apoio da família e a assistência de profissionais especializados. Devemos prestar atenção para se evitar pressões exacerbadas sobre esses indivíduos, pois isto causa aumento de níveis de estresse, e compromete os seus esforços e o seu sucesso.

No artigo de Vieira e Simom (2012), “Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger”, os autores analisaram publicações com um recorte temporal de 11 anos, que abrange o período de 2000 a 2011, nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico. Nesta ocasião, pesquisaram publicações de livros, artigos e teses sobre AHSD e Síndrome de Asperger, em idiomas português, inglês e espanhol. Enfatizam também, como os demais autores, que há pouca publicação sobre esta temática.

Em suas pesquisas, os autores apontam elementos, como: concepções sobre altas habilidades e Asperger (inclusive na nova configuração, no DSM-5 como TEA Nível 1), e como se apresentam a criatividade e o desempenho intelectual em ambas as situações. Também apresentam os aspectos comunicacionais e comportamentais dos possuidores deste fenômeno com fragilidades ou lacunas.

Vieira e Simon (2012) realçam que durante o diagnóstico, é importante verificar a regularidade e a expressividade, além da consistência com que os comportamentos e as habilidades de superdotação aparecem nos repertórios desses indivíduos, o que implica que deve haver uma continuidade dessas características, não podendo ser apenas algo espasmódico ou intermitente, pois, para efeitos de diagnósticos, elas devem aparecer de forma frequente, constante e cotidiana nesses indivíduos.

As autoras salientam ainda que, enquanto as altas habilidades são consideradas dentro da educação especial como um fenômeno humano que expõe fatores preponderantemente com maior parte de características positivas, a Síndrome de Asperger, por sua vez, é classificada como patológica, daí justificam a razão das expressões “dupla condição” ou “dupla excepcionalidade”.

Vieira e Simon (2012) enfatizam 4 (quatro) categorias para destacar as similaridades e diferenças entre as altas habilidades e o TEA nível 1. São elas: cognição, interação social, comunicação e comportamento adaptativo (restritivos e estereotipados). Elas fazem a análise dessas categorias, iniciando pela primeira, que é a cognição. Elas garantem ser a cognição uma característica relativa à memória, e em ambas as NEE, os indivíduos apresentam destaque por evidenciarem excelente memória. Outra característica cognitiva apresentada pelas mesmas é que, em ambas as NEE, as pessoas com dupla excepcionalidade possuem uma boa oralidade, podendo apresentar precocidade em leitura como habilidade cognitiva e linguagem sofisticada, além de apresentarem um elevado Quociente Intelectual (Q.I).

Vieira e Simom (2012) tratam outra categoria, que é a interação social. Asseveram que os aspergers possuem dificuldades de se colocar no lugar de outros, não possuem comportamentos de empatia, com dificuldade em discernir e distinguir a ficção da realidade. Alertam também que eles possuem dificuldades em perceber o perigo, e chamam atenção para o fato de que eles apresentam dificuldades em fazer novas amizades, assim como um certo desinteresse em participar da vida em



comunidade, o que não é observado nas AHSD, principalmente quando eles são do tipo “líder”.

Na categoria “comunicação”, essas pessoas apresentam dificuldades em começar uma conversa ou mantê-la. Afirmam que os estudantes com Asperger possuem discursos pedantes, cheios de sons e de pronúncias exageradas, situações estas que não são apresentadas em pessoas com AHSD, por apresentarem apenas um discurso normal e até mais rebuscado, sem ser pedante.

Por último, as autoras abordam a quarta categoria, “comportamento adaptativo”. As pessoas com a Síndrome de Asperger apresentam algumas sensibilidades a sons, principalmente aos agudos e aos de maior intensidade, apresentando, às vezes, comportamentos restritos e estereotipados, o que por outro lado não ocorrem os mesmos sintomas com pessoas com AHSD. Na conclusão, as autoras afirmam que há pouca produção científica sobre a temática, e conclamam para que haja mais pesquisas sobre o assunto.

Por último, no artigo de Simões, Pereira e Oliveira (2013), “Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: análise diferencial”, abordam-se alguns aspectos da sobredotação intelectual e a Síndrome de Asperger. Os autores declaram que existem subgrupos de sobredotação dentro da categoria dupla excepcionalidade. Afirmam que alguns autores chegam a asseverar que o fato de uma pessoa ter altas habilidades, ser talentosa e ao mesmo tempo apresentar dificuldades, se torna até um paradoxo, chegando a causar dificuldades na identificação e até na intervenção psicopedagógica correta. Portanto, é necessário um trabalho de melhor identificação para que ocorram intervenções pedagógicas de boa qualidade.

Os estudantes com dupla excepcionalidade necessitam de serviços de apoio, tanto especial nas áreas relacionadas à sua sobredotação, quanto de igual modo aos seus níveis de dificuldades diagnosticadas. Além disso, esta população precisa de atendimento que trabalhe as questões psicossociais juntamente com a família, envolvendo uma série de procedimentos que, apesar de tentar superar os aspectos negativos neles presentes, foquem mais em seus potenciais (SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013).

Simões, Pereira e Oliveira (2013) mostram que, muitas vezes, essas crianças mantêm um elevado foco nos objetivos específicos de um pensamento superior aos demais colegas, porém, apresentam dificuldades de ansiedade, e, no entanto, possuem uma capacidade excepcional, em nível de memória. Muitas vezes, elas são

precoces verbalmente, e possuem um vocabulário com boa fluência, muito embora sejam isoladas e introvertidas. Denunciam também haver pouca investigação empírica neste campo. Afirmam que o ideal é que este fenômeno seja detectado aos 3 (três) anos de idade, para um melhor acompanhamento (SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013).

O público-alvo da pesquisa supracitada apresentam também desenvolvimento assíncrono de vários níveis cognitivos e socioemocionais, sendo isso também um fato que muitas vezes aparece nos indivíduos apenas sobredotados. No entanto, as pessoas que têm apenas TEA, têm mais acentuadamente problemas de comportamentos adaptativos nos aspectos social e comunicacional; todavia, por meio de uma análise diferencial, que os autores se propõem, o indivíduo pode carregar ambos os traços (SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013).

Alunos com dupla excepcionalidade possuem forte capacidade de concentração, e aprendem facilmente as coisas nos domínios que têm interesse. No entanto, os que têm apenas TEA apresentam pedantismo e, do ponto de vista semântico, não entendem muito bem o que estão falando, pois são palavras rebuscadas, mas não discernem bem o significado. Aqueles que apresentam apenas a sobredotação sabem bem o que estão pronunciando, do ponto de vista semântico.

Frequentemente, os duplos excepcionais com Transtorno de Asperger manifestam alguns tipos de impulsividades, como ansiedade, apresentam pouca consciência dos seus sentimentos e compreensão das necessidades de outrem, e se distraem mais facilmente. No aspecto da criatividade, os que apresentam apenas TEA possuem um pouco menos de criatividade em relação aos com apenas a sobredotação, além de certa gama de influência imaginativa, apesar de possuírem alguns déficits nas funções executivas, e tendem a ter maior isolamento social e déficit no campo socioemocional (SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013).

Por fim, Simões, Pereira e Oliveira (2013) apresentam a existência de três categorias nas crianças sobredotadas: as do tipo "A" são aquelas que têm aptidão cognitiva e variações sociais adequadas; as de categoria "B" têm habilidades cognitivas boas, porém têm algumas dificuldades socioemocionais e alguns isolamentos; por último, as do Tipo "C", apresentam dificuldades sociais mais intensas, estão mais próximos do espectro autista, com possibilidades de um risco de diagnóstico incorreto por falta de instrumentos adequados. Algumas vezes pode existir

problemas de comportamento adaptativo, funções executivas, pouca destreza na questão motora fina e alguma dificuldade na memória de trabalho.

Sobre o artigo de Alves e Nakano (2015), intitulado “A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem”, limita-se a reproduzir as falas dos autores restritos aos aspectos que dizem respeito somente ao objeto de estudo da presente pesquisa. Os autores, começam o artigo conceituando a dupla excepcionalidade como aquele fenômeno em que há presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física.

O estudo de revisão de literatura sobre estudos teóricos e empíricos acerca da dupla excepcionalidade pautou-se em livros selecionados na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica (PUC) em Campinas, na plataforma SciELO, e na base dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nestes repositórios foram utilizados os seguintes descritores: “dupla excepcionalidade” e “autismo/síndrome de Asperger”. A pesquisa levou em conta as publicações de 2000 a 2015.

Alves e Nakano (2015) apresentam aspectos de ambas as condições, altas habilidades com a Síndrome de Asperger, como fatores vistos como negativos, e que podem apresentar prejuízo na interação social, no desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Demonstram algumas outras dificuldades, como: as de aprendizagem; quanto às mudanças de rotina; de contato visual; ausência de compreensão de raciocínio abstrato, pois consideram tudo no sentido literal, ou seja, entendem tudo de forma denotativa; algumas estereotipias e complicações, especialmente no campo das atividades motoras finas.

Quanto aos alto habilidosos puramente, eles conseguem compreender bem as abstrações. Nos assuntos que tratam de contato social, os estudantes que apresentam Síndrome de Asperger apenas podem exprimir dificuldades, enquanto os que possuem AHSD não manifestam dificuldades de socialização; os que têm Síndrome de Asperger podem falar incessantemente sobre determinado assunto, tema de seu interesse, sem perceber a reação do outro.

As pessoas com dupla excepcionalidade, apesar de apresentarem algumas dificuldades socioemocionais, geralmente possuem inteligência e habilidades

superiores em diferentes áreas. Em se tratando de comportamento social, este foi um dos indicadores mais marcantes e importantes de ser investigado mais detalhadamente.

O aspecto de criatividade mostramos um tanto quanto limitativo em casos de crianças com Síndrome de Asperger, diferentemente do que ocorre com as pessoas que apenas apresentam AHSD.

No artigo de Silva e Rangni (2019), “Indicadores de altas habilidades superdotação em estudante com síndrome de Asperger: estudo de caso”, as autoras pesquisaram sobre indicadores de altas habilidades em uma criança diagnosticada com Síndrome de Asperger, e como objetivo, propuseram verificar se a professora de arte do estudante, o seu responsável, e o próprio estudante, reconheciam os seus próprios potenciais artísticos. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso. As questões norteadoras, que serviram para este trabalho, foram: “Um estudante dos anos finais do Ensino Fundamental diagnosticado com síndrome de Asperger pode apresentar indicadores de altas habilidades e superdotação? Os professores e responsáveis do estudante reconhecem suas potencialidades? ”. (SILVA; RANGNI, 2019, p. 3).

As autoras informam que crianças com dupla excepcionalidade são aquelas que gostam de ler livros, e desenvolvem habilidades de leitura de modo autônomo, contudo, elas podem apresentar dificuldades em situações inusitadas. Costumeiramente, essas crianças se encontram na categoria criativo-produtivo, com alta performance, talento, habilidade e potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Na maioria dos casos, as crianças com dupla excepcionalidade são deixadas de fora dos programas de educação especial para estudantes com altas habilidades, por apresentarem algumas dificuldades, já citadas anteriormente. A análise, no caso deste fenômeno, deve ser feita com um olhar multidisciplinar, e que é fácil a obtenção desse diagnóstico (SILVA; RANGNI, 2019).

Silva e Rangni (2019) afirmam que os professores e os colegas dele, participantes do estudo de caso, disseram que quando o estudante pesquisado não gosta da disciplina e dos conteúdos, é taxado como aquele que fica no “mundo da lua”. Algumas vezes gosta de fazer os trabalhos sozinho, muitas vezes em particular, não em grupo. Apresenta um pouco de perfeccionismo e grande curiosidade sobre assuntos incomuns, diferentemente dos seus demais colegas. Silva e Rangni (2019)

asseguram também que o estudante começou a ler antes dos 6 (seis) anos, e tem muitas inclinações para arte, desenho, escultura e artes plásticas. É imaginativo e inventivo, gosta de cumprir regras. Nas relações sociais, o estudante tende a se isolar, apresentando prejuízos nas interações sociais, apesar de ter elevados potenciais.

## **4 A DIVERSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE**

### **4.1 Diversificação pedagógica: uma tentativa de conceituação**

As duas primeiras décadas do século XXI trouxeram grandes impactos para a educação. Estas modificações ocorreram devido às aceleradas mudanças no cenário tecnológico, com o avanço científico e com os impactos provocados pela política e pela economia (ROZA; WECHSLER; NAKANO, 2018).

Todas estas mudanças vieram a exigir, diante da atual conjuntura, novas formas de atuação docente junto aos seus estudantes, e isto provocou a necessidade de ministrar aulas de formas mais flexíveis, reflexivas, colaborativas e dinâmicas, que demandam mais aulas diversificadas e diferenciadas do ponto de vista metodológico (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

Diante dos impactos destacados, apresentamos, neste contexto, a figura de um estudante com novo perfil, mais interconectado, influenciado pelas mídias e redes sociais. Tudo isso exige do professor uma nova postura, em que deve se atualizar constantemente, para que possa acompanhar todas estas mudanças existentes na escola. Demanda também uma reestruturação curricular que inclua a flexibilização curricular e uma diversificação pedagógica como um processo inovador e versátil, em que as pessoas que compõem a comunidade escolar se comprometam em uma transformação e um compromisso de participação democrática para aprendizagem de todos.

Uma busca constante tem sido desencadeada em prol da democratização para que se alcance a inclusão, impondo-se relevantes reflexões nos campos epistemológicos e metodológicos sobre o assunto, para que seja efetivado o direito à educação de todos, mediante a diversificação pedagógica e as aprendizagens dos estudantes.

Como resposta a esta nova configuração, surge no cenário o assunto da diversificação pedagógica e da flexibilização curricular. No entanto, se está diante de um termo multidimensional e de abrangência polissêmica. Neste sentido, diante da pluralidade de conceitos cunhados por diversos autores (PERRENOUD, 1997; SANCHES, 2005; TOMLINSON, 2008), podemos entender que a diversificação é uma iniciativa metodológica que atende a todos.

Perrenoud (1997) apela para que o estudante esteja no centro das aprendizagens, e que se levem em consideração as suas capacidades de aprendizagem, bem como varie os métodos utilizados, as estratégias e os recursos pedagógicos. Ele defende a ideia de que a nova pedagogia seja rompida com a pedagogia tradicional, para que os estudantes sejam de fato incluídos.

O autor ainda insiste em defender a ideia de que as mesmas práticas e rotinas desenvolvidas em sala de aula, repetidamente, sem modificações ou variações, são maléficas para o estudante, porque padroniza a todos como se não houvesse diferença entre os sujeitos. Para ele, diferenciar “[...] é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. (PERRENOUD, 2000, p. 9).

A diversificação pedagógica deve ser encarada como um princípio da gestão de sala de aula de forma que alcance o maior número de estudantes possíveis, valorize as suas potencialidades e respeite os seus ritmos, por meio de um trabalho colaborativo (PEREIRA; SANCHES, 2013).

Ela não é apenas uma proposta de remediar uma prática educativa, sendo encarada como:

[...] um todo amplo que envolve uma modificação referencializada, em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projecto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos. E este sucesso educativo, sobretudo no ensino obrigatório, não pode existir quando é imposta uma cultura comum com a finalidade de homogeneizar as oportunidades de aprendizagem (PACHECO, 2008, p. 183).

Para que isto ocorra, faz-se necessário que haja um planejamento por parte do professor; que o mesmo dê autonomia ao estudante e que enriqueça o seu trabalho por meio de ajustes contínuos que promovam não a reprodução dos modelos já existentes, mas que estejam focados nas competências e habilidades que esses estudantes apresentam, a fim de que melhorem suas lacunas e fortaleçam as suas potencialidades. Pacheco (2008) insiste para que o trabalho seja socializado em um convívio de experiência colaborativa, por intermédio do lúdico. Isto é evidente, pois o ser humano é também *homo ludens* (HUIZINGA, 2000).

É necessário que os estudantes dominem as suas aprendizagens pela mediação docente no uso de recursos e métodos mais diversificados possíveis, contemplando as particularidades de cada estudante, ensinando-os a conviver com as diferenças (TOMLINSON, 2008).

Em consonância com Tomlinson (2008), Pacheco (2008, p. 178), na mesma linha de pensamento, traz um aporte conceitual sobre este assunto, afirmando que:

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.

Neste sentido, a diversificação pedagógica deve ser vista como “[...] a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os estudantes, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma”. (GRAVE-REZENDES; SOARES, 2002, p. 28).

Ao adentrar na terceira década do século XXI, e diante dos avanços das novas tecnologias, continuar praticando os mesmos métodos empregados no século XX, em uma comunidade hiperconectada, não há mais razão de ser. É um crasso erro ficar na mesmice, sem levar em consideração a cultura das novas gerações. Portanto, a escola deve partir do princípio de que os indivíduos se apropriam dos saberes do seu contexto sociocultural entre os seus pares e aqueles que os rodeiam. Dessa forma, os docentes terão mais probabilidade para envolver ativamente seus estudantes em sala de aula nas práticas de aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2000).

O professor deve facilitar as aprendizagens de seus estudantes, diferenciando os seus procedimentos com a finalidade de alcançar a todos. Tentar educar e instruir da mesma forma a todos os estudantes, não é igualdade de oportunidades. O docente deve trabalhar com atividades que desenvolvam a oralidade, a escrita e a leitura e, como mediadores, devem executar suas aulas de forma dinâmica e reflexiva, de forma a desenvolver habilidades, capacidades e competências em seus aprendentes, sem esquecer dos que têm dificuldades e NEE (SILVA, 2011; PEREIRA; SANCHES, 2013).

Algumas observações pertinentes, feitas até aqui, levam a entender que neste contexto o ensino precisa passar por processos de revitalização, para que sobreponha as obsoletas práticas do passado. Assim sendo, devemos levar em consideração os procedimentos dos docentes junto aos estudantes, levando-os a considerarem não somente os métodos, mas também os espaços e as mobílias no interior da sala de aula (ROZA; WECHSLER; NAKANO, 2018).

Os professores devem procurar ver os estudantes no sentido totalizante, globalizante, sem esquecer as particularidades destes. Eles devem respeitar as



diferenças de ritmos de cada um deles, em suas necessidades individuais, dando-lhes o apoio necessário (FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015).

Sanches (2005, p. 113) contribui com o assunto declarando que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com [...] aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com grupo em situações de verdadeira aprendizagem. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar.

Sanches (2005) ratifica que a inclusão deve estar pautada na diferença. A escola deve ser para todos, respeitando a diversidade humana, por meio da prática de metodologias diferenciadas, assentadas em um currículo flexível e em uma efetiva prática que não deixa de fora aspectos de uma experiência que leva em consideração os ritmos de aprendizagem dos estudantes.

A este respeito, Gomes (2011, p. 171) faz uma pertinente observação:

[...] esperar que alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objetivos, os mesmos ritmos e trabalho através das mesmas atividades, sobre uma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais [...] e conhecimento prévio é uma esperança vã e sem probabilidade de se conseguir tal propósito.

Para que este propósito seja alcançável, os professores devem utilizar sequências que envolvam técnicas adequadas às aprendizagens dos estudantes. Isto trará ganhos efetivos e enriquecedores para o trabalho pedagógico, de forma que as fragilidades dos estudantes vão ser minimizadas, e suas potencialidades serão ampliadas (SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013).

Deve haver uma sensibilização dos integrantes da comunidade que fazem parte da escola, para que se comprometam com o processo de ensino-aprendizagem, e passem a acreditar nas possibilidades de sucesso de seus estudantes, a fim de banir a exclusão (FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015).

Neste cenário, a aprendizagem colaborativa e cooperativa passa a ser uma estratégia de diversificação pedagógica que contribui grandemente para o desenvolvimento das competências individuais de cada um deles, propiciando um clima de cooperação, reforçando os laços entre pares e professores. Nestas práticas, a inclusão dos estudantes com NEE não pode ser deixada de fora (PEREIRA; SANCHES, 2013).

Diferenciamos, para tornar o conteúdo mais significativo, utilizando diversas estratégias de ensino adaptadas à realidade de cada estudante e suas capacidades de aprendizagem. Por intermédio desses entrecruzamentos de significados e contextos, é que o docente se preocupa em alcançar a todos: até aqueles que permanecem em silêncio em sala de aula, provocando-os a interagirem, de forma dialógica, por meio de relações intersubjetivas, despertando o protagonismo de suas aprendizagens (GOMES, 2011).

Para destacar a efetividade de um trabalho diferenciado, passamos a apresentar uma experiência exitosa em um estudo desenvolvido por Uhmann e Zanon (2013), em uma escola pública estadual de ensino médio. As autoras aplicaram estratégias para o desenvolvimento de aulas de física e de química, utilizando modelos de ensino dentro do viés da prática da diversificação pedagógica, nos quais se praticou uma ministração de aula dialógica e reflexiva, com significados para a vida, que teve com ponto de partida a realidade mais próxima dos estudantes, e trouxeram maiores engajamentos, por meio de questionamentos e discussões.

As professoras perceberam, em alguns casos, estudantes que não participavam por serem muito calados, e outros que reclamavam por estarem cansados e enfadados. Por meio do diálogo, e oferecendo participação mais prática e envolvimento em interações com outros colegas na sala de aula, esses estudantes passaram a reagir positivamente. O assunto principal da aula foi “luz e energia”, desta forma, os estudantes formaram circuitos elétricos galgando o êxito, pois o método alcançou os estudantes anteriormente mais calados, e os menos participativos.

A atividade externa envolveu estudantes com o poder público municipal para trabalhar questões socioambientais, logrando grande êxito com relação ao descarte de pilhas e baterias. Nestas ações pedagógicas, percebemos que os estudantes avançaram nos conteúdos de química. No entanto, a maioria teve um pouco de dificuldade no campo conceitual, sobre as questões da química das pilhas e baterias. Apesar disso, na participação prática de preservação do ambiente com questões socioambientais, eles se saíram melhor.

A partir da produção dos relatórios, as pesquisadoras Uhmann e Zanon (2013) conseguiram perceber a dificuldade da escrita que os estudantes apresentavam, pois eles não tinham práticas de elaboração de relatórios. Apenas 4 (quatro) estudantes de 16 que compunham a turma, conseguiram fazer relatórios aceitáveis, da forma mais acadêmica, daí a professora aproveitou para trabalhar as normas de elaboração

da escrita com a sala. Estas estratégias de ensino, variadas, mostram que o engajamento do docente é muito importante para a evolução da prática social dos estudantes e do seu crescimento respectivo. Essa estratégia de reconstrução dos relatórios rendeu êxito, pois a maioria conseguiu contextualizar os ensinamentos e a produção dos conteúdos da escrita.

As interações feitas entre professores e estudantes são de importante utilidade, pois a ressignificação dos conteúdos e a dialogicidade em sala de aula, mediada pelos professores, podem fazer com que a aprendizagem se torne mais significativa (AUSUBEL, 2000; FREIRE, 2001). Diversificar as formas de ensinar e de aprender é um dos papéis dos docentes. Para ter sucesso neste campo, os professores devem engajar os estudantes, e não apenas reproduzir uma série de conteúdos, mas fazê-los protagonistas do seu conhecimento, diversificando e redimensionando o ensino. Tudo isto faz parte do processo de intervenções pedagógicas, para torná-los cada vez mais produtivos, propiciando melhores rendimentos acadêmicos nos estudantes.

#### **4.2 A avaliação no contexto de uma pedagogia diferenciada**

Na maioria das vezes, a avaliação tem sido utilizada de maneira punitiva, sendo classificatória e somativa, aquela herdada da tradição psicométrica; porém, no contexto da diversificação, ela ganha um caráter positivo, e torna-se autorreguladora e formativa, e passa a ser vista como uma ferramenta que é permeada de constante reflexão e realimentação para com os educandos, o que permite reajustes em suas aprendizagens, que passam, desta maneira, a serem significativas, pois lhes dão novo sentido e conseqüente progresso (GOMES, 2011; PINTO, 2011).

Uma das características da avaliação formativa é a presença de um constante *feedback*, para que os estudantes reajustem seus processos de aprendizagem, melhorando também a sua qualidade, e essa comunicação entre professor e estudante é importantíssima, pois os estimula a quererem evoluir sempre, por ganhar melhor compreensão e significado para eles. De acordo com este modelo, a avaliação passa a ser vista como um processo orientador das atividades escolares, tendo, assim, a função pedagógica de auxiliar os estudantes a alcançarem o sucesso de suas aprendizagens. Ela passa a ter uma função essencialmente diagnóstica e reguladora, que possibilita o crescimento e o redirecionamento dessas aprendizagens

(FERNANDES, 2006). Neste sentido, os docentes estabelecem critérios que ficam bem claros para os estudantes, e isto visa aquilatar se realmente as aprendizagens foram alcançadas. Porém, sempre na ocasião em que for detectado o não alcance dessas aprendizagens, os estudantes têm a oportunidade de adquirir novas chances para a aquisição delas, por caminhos diferenciados (FERNANDES, 2006).

De modo geral, os estudantes devem receber, da parte dos professores, maior atenção ao desenvolvimento de suas potencialidades, para que assim alcancem maiores progressos, de forma a obter sucesso escolar. Isso exige um acompanhamento contínuo, uma avaliação continuada por parte do professor, para monitorar essas mudanças, e isto ele não pode deixar de fora em seu planejamento. Sendo assim, “[...] o professor planeja e executa, de forma pró-ativa, diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos. ” (TOMLINSON, 2008, p. 20).

Neste novo modelo processual de ensino, geralmente constatamos que os estudantes realmente estudam para aprender, e não para obter apenas uma nota. Desta forma, passam a experienciar várias modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação que extrapolam os famosos exames, e seguem a lógica das características individuais e perfis de cada estudante. Neste sentido, os professores não utilizam “[...] apenas testes para averiguar as aprendizagens, mas utilizam-se portfólios, mapas conceituais, exposições orais, relatórios, registros de observações, além de muitas outras formas de instrumentos” (GOMES, 2011, p. 59).

Segundo Perrenoud (2000, p. 49), “[...] a observação e a avaliação dos alunos em situação de aprendizagem, e como uma abordagem formativa, permitem fazer um balanço periódico das progressões do aluno”. Portanto, as aprendizagens podem ser avaliadas por intermédio de cartazes, bem como de gravações de áudios (*podcasts*) sobre determinado conceito dentro de um assunto, solicitar mapas mentais, mapas conceituais, diagramas, *flashcards*, e podem também ministrar seminários, além de utilizarmos do portfólio. Alguns estudantes podem criar páginas no Facebook e vídeos explicando alguns conceitos, ou ainda fazerem também encenações (GOMES, 2011).

Os professores também utilizar-se de *brainstorm*, e depois manter debates avançados, pois isto é muito interessante nas atividades diagnósticas, propiciando conhecimentos prévios que os estudantes já possuem. Nestes debates e conversações, eles demonstram se concordam ou discordam de determinada postura,

e dão as razões também, por meio de explicações e justificativa, ou seja, o porquê de suas respostas. Os que têm dificuldades de escrita podem realizar atividades cinestésicas, por meio de encenação (GOMES, 2011).

O professor pode utilizar uma boa quantidade de atividades imagéticas dentro de uma abordagem multissensorial, envolvendo ilustrações, imagens, sons, interatividade, e movimentos com jogos interativos. Dependendo da faixa etária em que se encontram os estudantes, como, por exemplo, no fundamental maior, ou segunda etapa do ensino fundamental, eles podem opinar sobre aquilo que funciona e o que não funciona, podendo contribuir de forma colaborativa com os professores, por conhecerem seus gostos e formas preferidas de aprendizagem. Podem elaborar cartuns e diagramas para expressar aquilo que aprenderam sobre determinado assunto. Devemos trabalhar diferentes graus de dificuldade, sempre partindo do mais simples para o mais complexo, pois estimulará o estudante a ter a sensação de progresso (GOMES, 2011).

O trabalho colaborativo contínuo é muito aconselhado, pois resulta em aprendizagem também cooperativa, e isto é uma boa estratégia. Os professores devem dar *feedback* aos estudantes quanto ao seu progresso individual. Esta ampla gama de oportunidades avaliativas de modalidades, possibilitam e geram o gosto de maiores aprofundamentos. Gomes (2011, p. 60) assim se expressa: “[...] uma das expressões mais felizes dos últimos anos é aquela que define a avaliação como instrumento regulador da aprendizagem”. Acreditamos que a regulação da aprendizagem seja a essência da avaliação, sendo esta a sua função primordial.

Em matéria de autoavaliação, os estudantes passam a averiguar como tomada de consciência, se alcançaram seus objetivos e suas aprendizagens de forma responsável, verificam se as competências que já tinham no início do ano letivo, apontadas por diagnóstico conjunto entre eles e seus professores, foram contempladas, e se suas competências e conhecimentos prévios foram ampliados ao longo do ano letivo. Desta forma, costumeiramente, devem construir um novo planejamento para adquirirem novas competências (GOMES, 2011).

Todo este processo deve estar em sintonia com as capacidades de aprendizagem de cada estudante e de seus interesses. E isto deve ocorrer em sintonia adequada ao perfil de cada estudante. Por esta razão, os docentes devem conhecer melhor as características individuais de seus estudantes, seus conhecimentos prévios, seus interesses, bem como os seus ritmos de aprendizagem, pois cada um

tem o seu tempo, como preceituam as diretrizes curriculares: “[...] a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado”. (BRASIL, 2013, p. 16).

Estas aprendizagens passam a ter uma perspectiva de um processo ativo para o estudante, que o impele a alcançar um desenvolvimento pessoal satisfatório e por meio de um processo reflexivo de compreensão, que o estimula a aprofundar-se nos estudos, de forma autônoma; leva-o para além do que a escola espera dele, chegando a um nível de explicar fenômenos com as suas palavras, pois todos os conceitos ficaram internalizados. Por intermédio dos estudos dos conteúdos, ele alcança a condição de recriar e de levantar novas hipóteses, podendo chegar até a ser criativo em determinados aspectos, criando estratégias de inovação e produtos, e esta é uma abordagem profunda, em que o indivíduo aprende para a vida, e não simplesmente para uma prova (FREIRE, 2001; GOMES, 2011; BRASIL, 2008a; BRASIL, 2018).

De acordo com o exposto no parágrafo anterior, os estudantes passam a desenvolver autonomia e amor pelo conhecimento. Gomes (2011), enfatiza que esta abordagem de sucesso impele esse indivíduo a alcançar um reconhecimento social, e a se projetar em meio ao contexto de mercado, pois eles passam a ser autores de seu próprio percurso, e se tornam desejosos de novas aprendizagens, indo em busca delas, por intermédio dos meios de comunicação, fruto desta instrumentação que eles receberam por parte dos docentes, como base para a pesquisa e para a vida. Sendo assim, obtiveram a necessária autonomia.

#### **4.3 A diversificação pedagógica no contexto da educação especial e inclusiva**

Muito embora tenhamos falado no fenômeno da diversificação pedagógica aplicada a educação em geral, neste contexto desejamos alertar o leitor que, em se tratando da Educação especial, no campo da dupla excepcionalidade, e por se tratar da necessidade de educação suplementar, pelo fato dos estudantes com dupla excepcionalidade terem, na maioria das vezes, um cognitivo acima da média, abordaremos o caráter específico da diversificação pedagógica quando se trata de educação suplementar, não desprezando o contexto geral da diversificação discutido até o momento.

Passamos a abordar a diversificação vinculada ao fenômeno das altas habilidades com o TEA, ou seja, desta especificidade de dupla condição que une as características dos dois fenômenos. Faz-se importante registrar, que no campo das altas habilidades, temos algumas fontes na língua portuguesa que fazem menção ao fenômeno, seguida de uma menor quantidade no campo do autismo, e, por fim, não encontramos, em língua portuguesa, fontes que abordem a temática da dupla excepcionalidade, de forma direta, mas tentaremos fazer uma amálgama valendo-nos de alguns autores internacionais que bem tratam a temática (BAUM; OWEN; DIXON, 2017; JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRENBURG, 2018).

A formação inicial e continuada de professores sobre o tema em pauta é vital, pois muitos destes se deparam com estudantes público-alvo da educação especial e inclusiva. Neste cenário, para trabalhar com estudante com dupla excepcionalidade, o professor deve estar ciente de que está diante de um estudante com dupla especificidade, que ora apresentará comportamentos de pessoas com altas habilidades, ora com TEA.

Os estudantes com dupla excepcionalidade com TEA, apesar de ter a garantia legal do AEE nos NAAHS em SRM, também frequentam, em maior parte do seu tempo acadêmico, as salas do ensino comum. Assim, compreendemos a necessidade de que os docentes destas salas estejam preparados para lidar, de forma eficiente e efetiva, com a real situação, de forma contribuir com a formação destes estudantes, sendo este o grande motivo para que haja políticas públicas de formação continuada para os professores acerca desta temática.

Alertamos para a possibilidade de levantarmos alguns críticos, para fazer a afirmação de que a diversificação pedagógica pode ser vista como uma forma de exclusão, ou servir para promover a classificação e conseqüente exclusão e segregação entre os seres humanos. No entanto, é bem sabido que aqueles que possuem AHSD com TEA nível leve possuem a mente ou intelecto preservado, portanto, precisam de suplementação (BRASIL, 2001, 2008b, 2011). Portanto, desejamos deixar claro que se dará maior ênfase, neste trabalho investigativo, àquilo que os estimule a continuar desenvolvendo os seus maiores níveis de aprendizagem, conforme a LDBEN, Lei n.º 9.394/96, e outros documentos legais que assim os permitem e estimulam.

Sobre esta perspectiva, Martins (2015, p. 116) observa que:

O AEE ocorre, principalmente, em salas de recursos multifuncionais de escolas regulares, no período contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, mas também pode realizar-se em centros especializados. Todavia, a existência do AEE não elimina a necessidade de que o educando disponha de atenção diferenciada, também em sala de aula regular, de forma que esse ambiente possa se constituir em um espaço de aprendizagem. No caso do aluno com altas habilidades/superdotação, isso significa ultrapassar as barreiras do currículo, a fim de respeitar seu ritmo diferenciado de aquisição de conhecimentos, bem como seus interesses pessoais, geralmente restritos a uma determinada área de domínio: linguagem, matemática, ciências, dentre outras.

Contemplando ainda este assunto, a Resolução n.º 02/2001, no *caput* do art. 8º, IX, estabelece que:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:  
IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

Uma das grandes lacunas no campo educacional no Brasil tem sido a falta de preparo docente frente à atuação com indivíduos que apresentam traços autísticos e indicadores de altas habilidades. Como dito na seção sobre a formação continuada, todo esse sonho e movimento em prol da flexibilização curricular, na prática efetiva, não se realizará sem a devida formação continuada e especializada de professores (BATES; MUNDAY, 2007; SILVA, 2011).

À luz de todo o contexto até aqui exposto nesta pesquisa, percebemos que o trabalho curricular deve ser o mais flexível possível, para alcançar o maior número de estudantes, especialmente os que apresentam NEE, para que haja adequação a cada necessidade, atentando para as diferenças e minimizando estes impactos. Sendo assim, a diversificação pedagógica passa a ser vista como um eixo de centralidade pelo fato de alcançar todos os estudantes, redimensionando as práticas curriculares, redefinindo percursos para alcançar a maioria dos estudantes, buscando meios efetivos para trazer inclusão.

Em aspectos gerais, o professor deve propiciar atividades que estimulem reforços positivos, bem como deve estar atento aos focos de interesse desses estudantes, como saber se ele tem alguma estereotipia, se é agressivo, e deve observar as suas emoções nos momentos de interação com os outros. Também deve



desenvolver práticas estimulantes, propiciando oportunidades de assertividade, proporcionando um ambiente calmo e acolhedor, não esquecendo que os pais devem estar envolvidos nesse processo, para que o seu trabalho tenha maior consistência e melhores resultados (GRAVE-RESENDES; SOARES, 2002).

Professores e pais devem focar nas potencialidades de seus estudantes, em seus pontos fortes. É necessário que as barreiras sejam superadas e, na medida do possível, eliminadas. Isto requer observações, intervenções, reavaliações e um ambiente favorável. Muitos estudantes estão sendo prejudicados por falta de cuidados primários no campo do atendimento especial (BAUM; OWEN; DIXON, 2017).

O Instituto Nacional de Educação Estatística norte-americana, cerca de 3.189.00 estudantes se inscreveram em programas de superdotação durante os anos de 2011 e 2012. Estima-se que 9,1 % destes possuam dupla excepcionalidade e participam de programa para estudantes academicamente avançados. Os duplamente excepcionais devem receber mais suporte, para que os seus pontos fortes sejam explorados, e seus ensinamentos devem, prioritariamente, ser iniciados com ancoragem no que eles já conhecem, de forma que estas aprendizagens tenham significados para eles (JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHREBERG, 2018).

O ambiente educativo, conforme percebemos, deve estar em consonância com o propósito da diversificação, que é o de atrair ao máximo a atenção do estudante de forma positiva, alcançando suas dimensões psicomotora, social e afetiva. Estão envolvidas, também nestas ações, acessibilidade e adequações nas dinâmicas de intervenção e condução dos momentos das aulas (ROZA; WECHSLER; NAKANO, 2018).

As adequações pedagógicas acontecem com maior eficácia, quando são vistas sob a ótica de uma ação interligada a várias dimensões que contribuem para o sucesso do estudante no contexto da educação positiva e inclusiva. Elementos como afeto e um bom clima organizacional influenciam diretamente no acolhimento dos estudantes. Estes querem vivenciar um clima de fluida comunicação, colaboração, apoio mútuo, confiança, crescimento pessoal, autoafirmação, acolhimento e valorização de suas capacidades. E quando estes elementos estão presentes na dinâmica escolar, podemos ver um engajamento prazeroso, que produz crescimento efetivo e de sucesso (TOMLINSON, 2008).

Por vários momentos, alguns destes estudantes se concentram em suas limitações, e têm dificuldades de foco, de organização do pensamento, e tudo isso

acontece devido ao fato de possuírem muitas características do TEA. Estes precisam aprender formas de gerenciamento de estresse. Suas necessidades socioemocionais carecem de apoio, e por esta razão, é vital melhorar a autorregulação, sendo esse um dos motivos de que professores mantenham foco nesses aspectos, e se aprofundem no entendimento destes assuntos. Devem dar atenção aos estudantes, mormente aos que apresentam dupla condição especial, porque alguns apresentam-se com alguns traços de debilidades psicossociais, e precisam vencer o retraimento, a desconfiança, o pessimismo e a ansiedade (JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRENBURG, 2018).

Para vencer os vilões que causam o fracasso escolar e pessoal, requer-se que as habilidades socioemocionais sejam bem trabalhadas. Neste particular, como já pontuado, há uma necessidade de se trabalhar os pontos fortes e interesses dos estudantes, além de fortalecer aquilo que já se consolidou como aprendizagem, as que mais se sobressaem, para que eles fortaleçam mais as áreas de conhecimento que já dominam bem, e tudo isto vai fortalecer a sua autoestima, autoimagem e autoconfiança (BAUM; OWEN; DIXON, 2017; JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRENBURG, 2018).

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma diversificada para que os estudantes tenham a oportunidade de captar melhor os conceitos expostos e os desafios. Eles devem ser colocados de maneira paulatina: do simples para o complexo, do mais fraco para o mais forte, e na medida em que vão criando segurança nas suas operações mentais para resolução de problemas, aqueles que possuem dificuldades de escrita ou de leitura devem ser acompanhados de forma diferente com atividades como: um ensaio fotográfico, uma encenação, um seminário para oferecer-lhes a oportunidade de trabalharem sua oralidade. Sejam fornecidas oportunidades variadas, oportunizem instruções que os ajudem a compreender melhor os enunciados daquilo que lhes foi pedido (JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRENBURG, 2018).

O professor deve trabalhar com seus estudantes de diversas maneiras, para alcançar suas formas de aprender. Para que a diversificação se efetive, o professor tem que ter uma liderança positiva em sala de aula, propondo atividades desafiadoras e colaborativas. Isto proporciona aos estudantes produzirem bons relacionamentos, melhorando seus pontos fortes em uma construção diferenciada, por meio de adequações, de acordo com o perfil de aprendizagem, níveis de interesse de cada estudante e desafios com diferentes graus de dificuldades. Desta forma, os

estudantes também vão perceber mais significados nas atividades de aprendizagem (BAUM; OWEN; DIXON, 2017).

É interessante que os docentes aprendam a identificar e a reconhecer as habilidades avançadas de um estudante com dupla excepcionalidade: seus interesses emergentes, e como expressam os mesmos para que os professores possam aprender estratégias eficazes que envolvam os seus estudantes em diversos tipos de aprendizagem, desenvolvam instruções e aflorem diversos tipos de aprendizagem. Devem concentrar-se nas características e potencialidades que já são fortes nos estudantes, e nas suas habilidades que os ajudam e conduzem ao sucesso escolar (BAUM; OWEN; DIXON, 2017).

Os estudantes com dupla excepcionalidade se desenvolvem melhor onde predominam os treinamentos de enriquecimento curricular para os superdotados, pois as habilidades estratégicas que são propostas para serem desenvolvidas, priorizam seus pontos fortes, e não os seus fracassos. Lembrando que, em alguns casos, eles precisam de mais tempo para realizar alguns tipos de tarefa, pois a sua memória pode apresentar dificuldade de processamento, em algumas áreas do conhecimento. Caso isto não seja atendido, podem deixá-los com problemas de humor, ansiosos ou às vezes deprimidos, interferindo na capacidade de organização dos processamentos mentais (BAUM; OWEN; DIXON, 2017).

À luz da teoria estudada recomendamos que sejam dadas tarefas desafiantes, apropriadas o suficiente para que os estudantes tenham que se esforçar, para sentirem-se instigados diante dos desafios, mas não com dificuldades tão altas e complexas a ponto de os desanimar. Não se deve esquecer que, em tarefas que exijam a sociabilidade podem afetar na produtividade dessas crianças, por terem dificuldades de interação social. Esta questão deve ser trabalhada de forma paulatina (BAUM; OWEN; DIXON, 2017).

É importante que os professores, que estão lidando com os déficits dos estudantes, tenham a prática da paciência. Alguns desses estudantes em uma sala de aula podem apresentar dificuldades em comunicar aquilo que já sabem, e se algo não lhes é interessante, não prestam muita atenção, nem focam no assunto. Quando não conseguem desenvolver uma tarefa muito complexa, se frustram e, geralmente, desejam reagir com fuga. Alguns apresentam explosões emocionais devido à inquietação, liberando uma forte gama de cortisol, hormônio adrenal que provoca altos níveis de estresse, e bloqueando as vias neurais e, assim, as respostas são

bloqueadas. Isto é contraproducente, e quanto maior for o estresse, menor será o nível de processamento da memória do trabalho (BAUM *et al.*, 2019).

É oportuno salientar que alguns professores trabalham com charadas e enigmas, estratégias estas que na maioria das vezes são desafiadoras para manter a atenção dos estudantes. Estes devem ser estimulados a anotar os seus progressos num diário de bordo ou diário de campo. Os professores devem estimular os estudantes a entenderem que, não compreender e dominar um determinado assunto não é uma coisa ruim, em si mesma, e que podem ser estimulados a buscar novos conhecimentos por meio da utilização de dicionários e pesquisas na internet.

Os conteúdos devem ser ministrados de forma variada, utilizando tecnologias, pois essa geração gosta muito de calculadoras, gravadores de áudio, *notebooks*, uso de *games*, além de outros jogos, e este aprendizado alternativo ajuda para que haja maior envolvimento. Em síntese, consideramos imperioso atentar bem para a necessidade que os estudantes com dupla condição apresentam, pois eles precisam ter a oportunidade de prazos mais longos do que para os estudantes que não têm a dupla excepcionalidade, devido ao fato de a maioria ter dificuldades de processamento, principalmente nos momentos de picos de estresse (BAUM; OWEN; DIXON, 2017, BAUM *et al.*, 2019).

O currículo, em aspectos gerais, deverá envolver conteúdos que contemplem os interesses dos estudantes, e que alcancem o nível cognitivo deles na resolução de problemas. Ressaltamos que, para aqueles que têm problemas de leitura e escrita, devem ser utilizados áudios e vídeos que demonstrem como desenvolver estas habilidades. Estas videoaulas os ajudam a organizar as informações de escrita, devendo ser estimulados a desenvolver mapas mentais e mapas conceituais. Recomendamos, também, que gravem a si mesmos como exercendo papel docente em ministração de aulas, pois isto fortalecerá a sua memória de trabalho (BAUM; SCHADER; HÉBERT, 2014).

Os professores devem solicitar que, a partir de diagramas e de mapas mentais, os estudantes estabeleçam registros de relatórios. A escola deve fornecer ambientes variados; locais para quem gosta do trabalho silencioso e outros espaços para quem gosta de trabalho dinâmico, em equipe. É interessante que os estudantes que tenham dupla excepcionalidade participem de classes menores, e que os professores trabalhem com eles os seus centros de interesse. Estes jovens devem

participar de oficinas que os ensinem a melhorar as habilidades socioemocionais e sua inteligência emocional (VIRGINIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010).

O professor deve conversar com os estudantes sobre questões socioemocionais, estratégias de gerenciamento de tempo, de autocompreensão, de comunicação, e sobre perfis de personalidades. Ele deve perceber que a grande maioria dos estudantes com dupla excepcionalidade tem problemas emocionais. Portanto, devem ajudá-los a melhorar a autoestima e a descobrirem os seus talentos e pontos fortes, pois trabalhando desta forma, os docentes conseguirão reforçar seus pontos fortes, fazendo-os mais desenvolvidos, ajudando-os a superarem suas barreiras e a gostarem de desafios (BAUM *et al.*, 2019).

Na ocasião em que se lida com estudantes com dupla excepcionalidade, temos que atentar para um fato, que frequentemente é negligenciado, o de pressioná-los a renderem além de suas capacidades, pois pressões sobre a criança podem causar seríssimos problemas, como depressão, ansiedade, além de outros. Os estudantes ficam mais motivados quando são reconhecidos como alto habilidosos, em vez de deficientes ou possuidores de transtornos; portanto, os professores devem dar foco às altas habilidades como prioridade. É importante lembrar que esses estudantes, especialmente TEA com AHSD, precisam de um tempo extra para concluir seus trabalhos e seus testes. É preciso que o poder público venha a consolidar, por meio de pauta legal, a garantia que assegure maiores prazos para fazerem os seus trabalhos (BAUM *et al.*, 2019).

Nas situações em que forem trabalhadas metáforas e expressões de sentido duplo, por possuírem sentidos complexos, os seus significados precisam ser mais bem explicados; desta forma, o estudante terá melhor assimilação. Trabalho em pequenos grupos é mais aconselhável do que em grandes grupos ou individualmente. É importante que lhes sejam ensinadas regras sociais de convivência por meio de dramatização. Além do mais, essas crianças devem ser ensinadas a monitorar os seus próprios comportamentos (RAMOS; HERNANDEZ, 2019).

As mediações devem ser constantes, pois assim desenvolverão melhor as habilidades sociais, e isso ajuda na autoeficácia, autocontrole e na capacidade de fazer novos amigos, além de diminuir a depressão e a ansiedade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Assim, como estes estudantes possuem dificuldade de fazer novas amizades, devemos promover um ambiente de grupo que favoreça e facilite a ocorrência de situações em que seja necessário o início de uma nova amizade. Essas

situações de interação social aumentam a autoestima e a confiança desses indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Como visto neste último tópico, é de suma importância que os professores que lidam com os estudantes com dupla excepcionalidade, tanto quanto os da SRM, que trabalham com AEE, juntamente aos que são de sala de aula comum, foquem nas potencialidades destes estudantes, trabalhando mais com seus interesses e atentando às suas habilidades socioemocionais, de forma que melhorem sua autoestima, autoconfiança e autoimagem, e isto requer que se apropriem do conhecimento de diversas metodologias e da didática, utilizando-as corretamente.

## **5 ALGUNS CONCEITOS DA NEUROCIÊNCIA E DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA O ENTENDIMENTO DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE**

Nesta seção, abordamos alguns conceitos que são fundamentais para o entendimento do fenômeno da dupla excepcionalidade: TEA nível 1/AHSD. Julgamos que os conceitos aqui trabalhados são imprescindíveis para uma melhor leitura, compreensão e auxílio para os profissionais que lidam com estudantes com este perfil, tanto nas questões conceituais quanto nas metodológicas e operacionais. Nos tópicos aqui trabalhados, não há a pretensão de alcançar a exaustão dos conceitos, porém, acreditamos que os mesmos fornecerão um conhecimento básico para melhor compreensão sobre o assunto.

### **5.1 As funções conativas, executivas e cognitivas, e suas implicações nos casos de dupla excepcionalidade**

Fonseca (2017) afirma que as funções conativas, executivas e cognitivas são imbricadas, interligadas e inseparáveis, portanto, essenciais para todos os tipos de aprendizagens. Estes fenômenos agem de forma contínua, em rede neuronal interconectada, e possibilitam a aquisição das aprendizagens.

#### *5.1.1 Funções Conativas*

“Conação” é um termo que tem sido utilizado em psicologia e neurociências para se referir à habilidade de aplicar energia intelectual, de forma intencional a uma tarefa, motivado por um desejo que impulsiona as pessoas a realizarem atividades com intenso e duradouro foco, levando-as a terem comprometimento com determinado propósito, a fim de realizá-lo até o final, ou seja, à completude, com energia e eficiência, eficiência e efetividade, trazendo um certo grau de produtividade. No entanto, este é um assunto que carece ser mais bem explorado pela Neuropsicologia, de forma mais abrangente (REITAN; WOLFSON, 2000). Ela também pode ser entendida como “[...] processos volitivos [...] impulsos, desejos, [...] capacidade de tomar iniciativa, de envolver-se ou não com entusiasmo e de persistir até a consecução satisfatória das tarefas cotidianas”. (TAVARES, 2013, p. 15).

Nos momentos em que alguém se encontra muito bem no domínio conativo, o estado de automotivação e autoconfiança são evidenciados de maneira que tal pessoa apresenta-se movido por uma atitude enérgica. Quando os estudantes desenvolvem bem sua autoimagem e autoestima, e conseqüentemente agem com maior força de vontade, passam a realizar tarefas para além do que as pessoas comuns realizam, demonstram ter maior foco e comprometimento, provocando uma visão de futuro que os leva a serem proativos e a alcançarem, geralmente, o êxito naquilo que se propõem a fazer (MILITELLO *et al.*, 2006).

O fenômeno da função conativa, visto por um prisma positivo, provoca um alto grau de desejos e interesses, direcionados ao prazer e grandes impulsos, o que conseqüentemente leva os indivíduos a realizarem as coisas que mais lhes agradam. É um impulso, um esforço direcionado que envolve a persistência, a perseverança e a resiliência, ou seja, a força de vontade. No entanto, a literatura aponta que se estes mecanismos não forem atendidos ou satisfeitos, a função conativa pode, paradoxalmente, se apresentar também de forma negativa, apresentando-se como quadros de ansiedade, frustração, desprazer, desgosto, fuga, desconforto e insegurança, de forma que os estudantes que possuem dupla excepcionalidade tendem, diante de dificuldades, a largarem as tarefas e a ficarem ansiosos e depressivos, quando os seus objetivos não são alcançáveis a curto prazo, dificultando a sua adaptação social (FUENTES *et al.*, 2014; FONSECA, 2017; OLENCHAKAND; THOMAS, 2021).

Como se pode observar, a conação, observado como algo positivo, impulsiona as pessoas a serem proativas, a agirem motivadas no meio que convivem e a realizarem atividades com fins direcionados ao êxito de suas prossecuções. Diz respeito às dimensões da volição e da intencionalidade que compõem a força de vontade mobilizadora, que pode ser vista nos indivíduos de sucesso. No entanto, é digno de nota que, se observado pela polarização de um foco negativo, ela pode ser prejudicial nas ocasiões em que os objetivos de uma pessoa não são alcançados, pois a motiva, diante de frustrações, a ter comportamento de desmotivação, apatia e fuga. Portanto, se faz necessário que a escola trabalhe essa dimensão com afinco, especialmente em estudantes que apresentam a dupla excepcionalidade. Esta temática é bem pontuada por Antônio Damásio (2004, 2012), que aprofunda melhor o assunto da conação, principalmente em sua obra *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*.



### 5.1.2 Funções Executivas

As funções executivas estão vinculadas a uma série de habilidades que se integram e interagem entre si, levando as pessoas a terem norte em direção às metas, a avaliarem o alcance delas, a escolherem por estratégias mais eficazes e eficientes, e planejarem o transcurso de suas vidas, em médio e longo prazo (FUENTES *et al.*, 2014).

As funções compreendem aquelas que controlam as ações de planificação da inteligência, além de serem responsáveis pelas funções de planejamento, replanejamento, pensamento estratégico, estabelecimento de metas, monitoração de desempenho, julgamento, controle, priorização, tomada de decisões a partir de ideias, e a flexibilidade cognitiva. Nos casos em que estes processamentos sofrem disfunções, prejudicam diretamente o controle inibitório e a autorregulação, além das funções cognitivas, como: a atenção, a memória, o foco, a concentração, a metacognição e a consciência fonológica, inclusive prejudica as funções conativas como a motivação e a emoção (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010; CORSO *et al.*, 2013; METRING, 2016).

Para a maioria das tarefas que se vai realizar, precisamos, essencialmente, de ter foco, atenção, percepção e concentração, pois estas habilidades são indispensáveis ao sucesso. Para levar a efeito uma determinada incumbência com eficácia e produtividade, tem que haver muito foco. Para que isto aconteça, é fundamental desenvolver uma percepção visual aguçada. Neste sentido, podemos citar, dentre vários jogos, o jogo de “8 erros”, que é ótimo para o desenvolvimento da percepção visual, pois é preciso notar pequenos detalhes em busca de erros propostos. Esta é uma tarefa complexa que envolve o cérebro em operações complexas, como é o caso das funções executivas. Estudos revelam que muitas vezes não se nota um objeto presente em um ambiente, devido seu formato, e por encontrar em um emaranhado de coisas, dentro de um contexto obscuro, pode passar despercebido, por falta de uma boa percepção visual (WARE, 2004).

Os avanços nos estudos e práticas da neuroimagem, com o advento da Tomografia Computadorizada (TC) e da Ressonância Magnética (RM) aplicadas nos estudos das neurociências cognitivas, têm produzido muitos avanços e descobertas. Estas pesquisas começaram a aflorar com maior vigor na década de 90, especialmente nos estudos sobre os lobos frontais e pré-frontais. Estudos revelam

que essas áreas do córtex pré-frontal, composta pelo lobo frontal, giro central e córtex motor primário, literalmente na região da testa, é responsável pelas funções executivas, considerado como o córtex estratégico (FUENTES *et al.*, 2014; METRING, 2016; FONSECA, 2017).

Para Acampora (2017, p. 49):

O lobo frontal é responsável pela planificação e execução da ação. Está enredado e comprometido com as funções superiores de aprendizagem e de comportamento. O córtex pré-frontal contém, ainda, um substrato superior, o dorsolateral que é responsável pela produção de trabalho e pela sua supervisão e (meta) cognição, ou seja, compreende uma expressão central do comportamento onde se operam funções estratégicas de enorme importância para a adaptação ao meio ambiente e, obviamente, para a aprendizagem escolar.

Assim, os multiprocessos citados, desencadeados pelo lobo frontal, quando bem orquestrados, permitem aos indivíduos dirigirem as suas vidas em direção às metas, de forma estratégica, e a passarem a monitorar os seus desempenhos. Porém, caso estas funções não estejam bem orquestradas, ou harmônicas, a tendência é que haja déficits nas funções executivas.

#### 5.1.2.1 Flexibilidade Cognitiva

Um outro conceito de grande valia para entendermos o fenômeno em estudo é o de flexibilidade cognitiva, que embora pertença a categoria das funções executivas básicas, auxiliam dentro do contexto de uma teia de raciocínio de maior complexidade com o funcionamento das funções cerebrais superiores que contribui para os indivíduos a pensarem sobre uma problemática com um olhar multidimensional, ou seja, por vários ângulos, fazendo-os pensar de forma diferente do convencional. Desta forma, indivíduos com forte flexibilidade cognitiva reavalia seus percursos cognitivos e os refaz, reprograma e replaneja. Eles quase que sempre mudam de estratégias e provocam novas reconfigurações, quando necessário, tornando-se mais versáteis (DIAMOND, 2012).

A teoria da flexibilidade cognitiva tem sido aplicada aos níveis de conhecimento mais complexos que fazem com que os indivíduos realizem um pensar de forma mais ampla. As pessoas com bom nível de flexibilidade cognitiva pensam de forma não convencional. É como se pensasse “fora da caixa”, ou seja, para além da

visão da maioria dos observadores. É ver além e diferente para assim solucionar problemas (DIAMOND, 2012).

As pessoas com maior nível de flexibilidade cognitiva conseguem transferir ou mobilizar, com facilidade, conhecimentos colhidos de outras situações e aplicá-los à outra realidade, principalmente em situações inesperadas a se reconfigurar. Esta transposição, é muito semelhante ao que se chama de competências, segundo Perrenoud (1999). Ainda sobre a temática flexibilidade cognitiva, estudos de Flanagan e Arancibia (2005), afirmam que os estudantes com dupla excepcionalidade tendem a apresentar um elevado grau de flexibilidade cognitiva.

#### 5.1.2.2 Controle inibitório

Por diversas vezes ao longo do dia somos incitados a nos distrair com sons, cores, movimentos e outros estímulos, e isto pode prejudicar nosso foco atencional. Neste campo, podemos afirmar que é importante que desenvolvamos o controle inibitório, autocontrole ou a autorregulação, exercendo a primeira uma centralidade nas funções executivas, estando altamente entrelaçada com a cognição e a emoção, e mais precisamente, com a conexão. O controle inibitório é entendido como a habilidade de inibir distratores e impulsos, e nos ajuda a direcionar nossas ações, e, quando controlado, nos permite evitar comportamentos inapropriados (DIAMOND, 2012).

É muito importante que as crianças aprendam a esperar a sua vez nas ocasiões em que estiverem participando de jogos que envolvem regras, aprendam a ter domínio e saibam respeitar as regras sociais, como por exemplo, aprender a esperar a sua vez quando estão em filas, ou jogando em alguma partida de um determinado jogo.

#### *5.1.3 Funções Cognitivas*

A cognição é um processo sistêmico amplo, que resulta da interação entre várias funções da mente, como: memória, atenção, concentração, foco, percepção, raciocínio e linguagem, elementos estes que resultam na aprendizagem. Sendo assim, a cognição ajuda os indivíduos a pensarem em deduzir, inferir, em criar, reter informações e expressarem-se verbalmente (ACAMPORA, 2017).

Algumas categorias serão descritas a seguir. A memória é um fenômeno que produz habilidade para o ser humano evocar lembranças. Ela deve ser estimulada para que possa ser desenvolvida com maior amplitude. A memória não é uma estrutura em si, mas um processo, um mecanismo que favorece a retenção de informações, para serem recuperadas em dado momento, acessada pelo cérebro. Isto envolve todo o sistema nervoso que passa a codificar os dados sensoriais, busca armazenar informações que já foram codificadas e recupera as informações a serem acessadas quando assim precisar (SAMPAIO, 2016).

Existem vários tipos de memória: a sensorial, a de curtíssimo prazo, a de curto prazo, a memória operacional, e a memória de longo prazo, o que é subdividido pela memória não declarativa ou implícita, e a declarativa ou explícita, também conhecida como “memória episódica”. Existe também a memória declarativa semântica, a prospectiva, dentre outras. Porém, não aprofundamos aqui este assunto, pois foge ao escopo deste trabalho.

O que chama a atenção é o fato de que a memória pode ser afetada por fatores tanto externos quanto internos. Algumas coisas podem dificultar a retenção da memória, como: a falta de repouso e o distúrbio de sono, uma má alimentação, o uso de alguns medicamentos para ansiedade, a depressão, a própria depressão em si e a ansiedade, onde esses fatores afetam de certa forma a concentração e a atenção (SAMPAIO, 2016).

Ainda no domínio cognitivo da memória, os seres humanos conservam informações e as evocam, e isso, quando fica gravado na mente, denominamos “aprendizagem”. A aprendizagem leva, geralmente, à transformação de comportamentos.

Um outro assunto de suma importância no contexto da cognição é a velocidade de processamento entendida, nos dizeres de El Hajj (2014, p. 70), como:

[...] a capacidade que o indivíduo tem em manter o foco atencional, em realizar rapidamente tarefas simples automatizadas em situações que necessitam manter a atenção [...]. Geralmente, está envolvida em tarefas que exigem uma sustentabilidade da atenção refletindo na velocidade psicomotora e mental [...], ou seja, ela é definida como a velocidade de conclusão de uma tarefa com precisão considerável.

O foco atencional, produzido pela cognição, pode estar comprometido quando a função de conexão, que também envolve estados afetivos, está prejudicando o sistema límbico, refletindo em respostas retardatárias de processamento cognitivo de

informações (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; DAMÁSIO, 2004). Neste sentido, os indivíduos que apresentam baixo processamento cognitivo terão, na maioria das vezes, baixo rendimento acadêmico e dificuldades nos campos motor, auditivo e visual, o que não implica dizer que o possuidor tenha problemas de inteligência, mas que as suas tomadas de decisão serão mais lentas, precisando de maior quantidade de tempo para o referido processo (CORSO; DORNELES, 2014).

Ainda no domínio cognitivo, o ser humano tem o fenômeno da atenção, que o leva a priorizar as coisas com foco determinado, pois ela pode sofrer danos devido ao cansaço, à sonolência e às substâncias psicoativas. Também existe no domínio cognitivo a inteligência, que se configura como uma capacidade mental que leva o indivíduo a raciocinar, a pensar de maneira abstrata, a aprender a partir da própria experiência, a sentir ou perceber o significado ou a razão das coisas.

Outro domínio cognitivo importante é a linguagem. Dentro da neuropsicologia, a linguagem está voltada aos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos, além de ser um componente social utilizado para a comunicação. Existe também, no domínio cognitivo, a praxia, que é atrelada aos gestos, aos movimentos que levam a construir coisas, manipulá-las. Por último, no domínio cognitivo, há a velocidade de processamento, função esta mencionada anteriormente, na qual as informações são processadas de forma rápida ou mesmo lenta, por intermédio dos órgãos dos sentidos (SAMPAIO, 2016).

Dentre vários estudos citados nesta dissertação, revelamos que os estudantes que apresentam dupla excepcionalidade: altas habilidades com TEA leve, geralmente apresentam as funções cognitivas preservadas.

## **5.2 Assincronia**

A assincronia se apresenta como um fenômeno de descompasso entre as habilidades cognitivas avançadas e os estados perceptuais e emocionais fragilizados. Este dilema pode gerar problemas de conduta e de relacionamento. Nesta relação entre cognição e emoção, e o desenvolvimento de outras estruturas psicológicas, podem causar problemas psicossociais (CUPERTINO; ARANTES, 2012).

Alguns estudantes parecem mais amadurecidos que outros. Podem ser excessivamente competitivos em um ou dois temas, e fracos em outros. Esta discrepância é conhecida como “assincronia”, fenômeno este que provoca o

desenvolvimento desigual, às vezes causando a sensação de frustração, o que os afetam emocionalmente em seus comportamentos e em suas emoções, afetando o desenvolvimento intelectual, físico e socioemocional. Este fenômeno é também conhecido como “dissincronia” (ASSOULINE; FOLEY-NICPON; DOCKERY, 2012; SILVERMAN, 2007; PRIOR, 2013).

As habilidades intelectuais avançadas e as habilidades motoras finas podem também apresentar disparidades, bem como pode haver incongruência entre a inteligência emocional e as habilidades motoras finas, ou ainda, a inteligência pode apresentar-se acima da média e ser assíncrona com as habilidades motoras. Estes desencontros se apresentam em um desenvolvimento desigual e desequilibrado (BAUM *et al.*, 2009; SILVERMAN, 2007; PRIOR, 2013).

Cupertino e Arantes (2012, p. 20) apresentam o fenômeno da assincronia como aquele que:

[...] aparece quando alguma das capacidades humanas se desenvolve mais que as outras. Está presente em crianças que não parecem brilhantes, mas se destacam jogando bola, por exemplo. Naquelas que têm um raciocínio muito rápido, mas são lentas ao expressá-lo. Em crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, mas são destacadamente rápidas e fluentes administrando pequenas vendas e lidando com dinheiro. Às vezes são pessoas que, mesmo adultas, desenvolveram seu potencial intelectual e/ou motor, mas com um desenvolvimento emocional que parece não ter seguido no mesmo ritmo. Ou seja, exceto os raríssimos casos de pessoas com múltiplas capacidades, há uma habilidade predominante que se destaca das demais, num sentido positivo [...]. Em alguns casos, essa assincronia é tão forte que aparece na mesma pessoa por um lado, através de desempenhos excepcionais, e, por outro, em déficits de algumas funções. São os casos que denominamos como dupla excepcionalidade. Isso quer dizer que uma pessoa pode ser surda, por exemplo, e muito inteligente; ou ter sérias dificuldades na área social (como nos casos de Síndrome de Asperger, por exemplo), associadas a um excelente desempenho acadêmico em alguma área específica.

À luz do exposto, este é um fenômeno presente tanto nas altas habilidades quanto nas pessoas com TEA nível 1. Portanto, não é incomum sua presença no fenômeno da dupla excepcionalidade. Um estudante pode apresentar habilidades intelectuais bastante avançadas para a sua idade, no entanto, no campo socioemocional, ele pode estar atrasado. Trata-se de um desenvolvimento irregular, discrepante e incongruente. Isto significa que nem todas as áreas do crescimento se desenvolvem equitativamente nos estudantes com dupla excepcionalidade (SILVERMAN, 2007; CUPERTINO; ARANTES, 2008; PRIOR, 2013).

Ainda podemos citar, como exemplo, que há possibilidades de uma criança ser extremamente boa em Matemática, porém em Língua Portuguesa e Literatura apresentar baixo desempenho. Estas polaridades compõem características marcantes e evidentes da presença da dupla excepcionalidade, neste caso destacando-se os aspectos de inabilidades socioemocionais nestes estudantes, como: fraca resiliência, dificuldades de socialização no campo da interação social, autonomia ainda pouco desenvolvida, fraca estabilidade emocional, além da pouca autoconfiança, dentre outras citadas na literatura corrente sobre este assunto (SILVERMAN, 2007; ASSOULINE; FOLEY-NICPON; DOCKERY, 2012; PRIOR, 2013).

### **5.3 Algumas habilidades socioemocionais a serem trabalhadas com pessoas com dupla excepcionalidade**

As habilidades sociais surgem, em primeira instância, a partir do convívio com a família. Desde cedo, a criança passa a conviver com os seus pais e demais familiares, e nesta interação, passa a aprender as regras sociais e morais sob a ótica da família. Com o passar do tempo, começa a frequentar a igreja, as escolas, alguns clubes e outras instituições, com as quais começa a aprender novas habilidades sociais (GOMIDE, 2003).

A família a primeira instância institucional responsável pela impregnação de valores e habilidades sociais na criança, ela exerce um papel fundamental quando monitora positivamente os comportamentos morais, não as deixando de forma negligente, livrando-as dos abusos físicos, sexuais e psicológicos, ensinando-as limites e disciplina. Este controle parental exerce um papel de regulação social (GOMIDE, 2003).

Estudos e pesquisas sobre as habilidades sociais ganharam um maior volume a partir da década de 90, mais fortemente a partir do Fórum Mundial sobre Educação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em Dakar, com o assunto dos “Quatro pilares para a educação do Século 21”, como: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser (DELORS, 2003).

Dentre as 10 competências básicas gerais na BNCC, 5 (cinco) delas são voltadas às questões socioemocionais: as competências de número “4” e as de “7” a

“10”. Elas apontam para as habilidades de se comunicar, para o conhecimento de si mesmo, para a compreensão das relações interpessoais tanto no âmbito de profissão como na vida cotidiana, a cuidar de si mesmo, das suas emoções, a analisar-se, a exercitar empatia, diálogo durante a resolução de conflitos, a respeitar o outro e acolhê-lo, respeitar as diferenças, agir com autonomia, resiliência e determinação, tomando decisões (BRASIL, 2018).

Várias destas competências apresentam-se em estado caótico ou sofrível nos casos das pessoas que possuem TEA, pois envolve habilidades de interação social, a exemplo das competências comunicacionais. Portanto, é importante que os educadores compreendam este processo, e aprendam a como trabalhar com crianças e adolescentes. Neste sentido, passamos a focar algumas habilidades socioemocionais, conceituando cada uma delas, e apresentando exemplos de como essas habilidades e competências se inter-relacionam.

### *5.3.1 Habilidades de resolver conflitos interpessoais*

A solução de problemas interpessoais é um processo metacognitivo, que tem “[...] a dupla função de levar a pessoa a: a) conhecer seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos; b) alterar seu comportamento subsequente com base nesse conhecimento”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 199).

A habilidade de solução de problemas interpessoais articula-se com as demais habilidades sociais. Entre elas, por exemplo:

- Autocontrole e expressividade emocional - Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, falar sobre emoções e sentimentos, expressar emoções (positivas e negativas), acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor, lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo), tolerar frustrações e mostrar espírito esportivo.
- Civilidade - Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, fazer e aceitar elogios, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, chamar o outro pelo nome e seguir regras ou instruções.
- Empatia - Observar, prestar atenção, ouvir o outro, demonstrar interesse e preocupação pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda e compartilhar.
- Assertividade - Expressar sentimentos negativos (raiva, desagrado), falar sobre as próprias qualidades e defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e gozações, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas e pedir mudança de comportamento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 46-47).



Estas articulações, entre várias habilidades sociais, são importantes dentro de um contexto da teoria da coerência central, pois mobilizadas em conjunto, dão uma melhor percepção do todo aos estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, em razão de obterem uma série de elementos que os condicionam a interagirem socialmente, minimizando, assim, os impactos do TEA (FRITH, 2004; HAPPÉ; FRITH, 2006; GRANDIN; PANEK, 2015). Sendo assim, estes estudantes apresentam dificuldades de fazer uma análise que envolva a compreensão do todo de forma integrada, e com significado da totalidade.

### *5.3.2 Entendimento das expressividades emocionais*

A identificação das emoções, em si e nos outros, juntamente com a adequada leitura dos sinais sociais do ambiente (momento, contexto e consequências prováveis), são condições necessárias para uma pessoa se decidir pelo controle ou pela adequada expressão de uma emoção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Lidar com as emoções, principalmente a raiva, frustração e medo, implica em controlar comportamentos de impulsividade, uma das habilidades básicas para o processo de solução de problemas e tomada de decisão.

Algumas das habilidades que são componentes indispensáveis do autocontrole e expressividade emocional são:

- Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros;
- Falar sobre emoções e sentimentos;
- Expressar emoções (positivas e negativas);
- Acabar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor;
- Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo);
- Tolerar frustrações;
- Mostrar espírito esportivo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 118).

Em razão das questões teorizadas até aqui, percebemos que há necessidade de dominar o autocontrole e a expressividade emocional, pois estas habilidades fazem parte do dia a dia das pessoas. No cotidiano, convivemos com situações que exigem uma capacidade em lidar de forma peculiar com as próprias emoções e sentimentos, quer positivos, quer negativos. Neste sentido, inferimos que o domínio de si mesmo é de fundamental importância para os bons relacionamentos (POLYDORO; AZZI, 2009). Estas ações estão no campo do controle inibitório e da autorregulação, que se

evidencia nos atos de filtrar pensamentos e promover reflexões que propiciem evitar ser grosseiro e escolher ser gentil.

### 5.3.3 Assertividade

A assertividade é uma habilidade social de enfrentamento diante de uma situação indesejável. Ela requer controle da ansiedade, expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões, superação da passividade e autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas (DEL PRETTE, 2005). Entre as habilidades da assertividade, segundo Del Prette e Del Prette (2017, p. 29), estão:

- Defender direitos próprios e direitos de outrem;
- Questionar, opinar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, concordar, discordar;
- Fazer e recusar pedidos;
- Expressar raiva, desagrado e pedir mudança de comportamento;
- Desculpar-se e admitir falhas;
- Manejar críticas: a) aceitar críticas (ouvir com atenção até o interlocutor encerrar a fala, fazer perguntas, pedir esclarecimento, olhar para o interlocutor, concordar com a crítica ou com parte dela, pedir desculpas); b) fazer críticas (falar em tom de voz pausada e audível, manter contato visual sem ser intimidatório, dizer o motivo da conversa, expor a falha do interlocutor, pedir mudança de comportamento); c) rejeitar críticas (ouvir até o interlocutor encerrar a fala, manter contato visual, solicitar tempo para falar, apresentar sua versão dos fatos, expor opinião, relacionar a não aceitação da crítica em relação à veracidade do acontecimento);
- Falar com pessoas que exerce papel de autoridade: cumprimentar, apresentar-se, expor motivo da abordagem, fazer e responder perguntas, fazer pedidos (se for o caso), tomar nota, agendar novo contato (se for o caso), agradecer, despedir-se (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 29).

As condutas assertivas potencializam um convívio saudável no que diz respeito às interações sociais, pois permitem que os indivíduos sejam autênticos sem prejudicar o direito dos outros, sem causar-lhes mágoa (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

### 5.3.4 Empatia

Empatia é a “[...] capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 150). A empatia abrange as áreas afetiva, cognitiva e comportamental.

Essas três áreas funcionam de forma integrada, regidas pela preocupação em oferecer apoio, conforto e consolo para as pessoas que estão vivenciando uma experiência negativa, ou, se a experiência é positiva, compartilhar tais sentimentos. Em ambos os casos, a empatia ajuda na legitimação e reconhecimento dos sentimentos e percepções daqueles que estão vivenciando uma experiência negativa ou positiva, “[...] melhorando-lhes a autoestima, facilitando a comunicação, ampliando as trocas e fortalecendo os vínculos de amizade”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 151).

Algumas das habilidades indispensáveis que compõem a empatia são:

Manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar a confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro (nascimento do filho, aprovação do vestibular, obtenção de emprego etc.) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 28).

No campo das emoções, esta habilidade sociocognitiva é de extrema importância para um convívio social harmônico. Ajuda a compreender melhor este assunto o conhecimento da “Teoria da Mente”, entendida como a capacidade de compreender os estados da mente (BARON-COHEN, 2001; SILVA; RODRIGUES; SILVEIRA, 2012). Ela é fundamental para o entendimento da relação entre o “eu” e o “outro”, além da aquisição do entendimento dos estados mentais de intenções e sentimentos, e isto se torna desafiador para os estudantes com dupla excepcionalidade.

### *5.3.5 Interação social*

A amizade é considerada como uma relevante área da expressividade de emoções. Entretanto, fazer e manter amigos não são tarefas simples, pois depende de várias habilidades (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Entre as principais habilidades sociais presentes no fazer e manter a amizade estão:

- Fazer perguntas pessoais;
- Responder perguntas, oferecendo informação livre (autorrevelação);
- Aproveitar as informações livres oferecidas pelos interlocutores;
- Sugerir atividade;
- Cumprimentar, apresentar-se;

- Elogiar, aceitar elogios;
- Oferecer ajuda, cooperar;
- Iniciar e manter conversação (“enturmar-se”);
- Identificar e usar jargões apropriados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 223-224).

Tanto na abordagem inicial e manutenção da conversação, como nas fases posteriores, as habilidades de fazer amizade incluem: sorrir, realizar contato visual, ter atitudes de cooperação, empatia e assertividade, e fazer perguntas de interesse do interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Nas interações sociais, voltamos a salientar sobre a importância da Teoria da Mente, que favorece as relações mais saudáveis, pois ela proporciona a compreensão tanto dos estados mentais particulares, quanto os das outras pessoas. E isto é muito importante, pois ao se saber como uma pessoa compreende, aceita e reage às suas ações e palavras, pode interagir melhor, com mais qualidade, e isto é fundamental nas relações sociais.

## 6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos a metodologia adotada neste estudo enquanto percurso investigativo, entendendo que ele não é um processo linear, mas cheio de idas e vindas, construções e reconstruções. Desta forma, apresentamos: o tipo de pesquisa e método de abordagem, detalhando a caracterização dos participantes da pesquisa; critérios de inclusão e exclusão; o local da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados; os procedimentos de análise e interpretação pautados na técnica de análise de conteúdo de Bardin e com o auxílio do Programa Excel 2010, em Língua Portuguesa; as considerações dos aspectos éticos; descrição das etapas de intervenção, bem como as etapas do produto e os resultados da pesquisa.

### 6.1 Tipo de pesquisa e método de abordagem

Quanto à natureza, essa pesquisa é classificada como aplicada, pois “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Tal modelo “[...] concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. (THIOLLENT, 1997, p. 49).

Quanto à abordagem, ela classifica-se como quantitativa-qualitativa, pois exige a necessidade de imersão do investigador no fenômeno para compreendê-lo, a partir de uma maior interação entre o pesquisador e o objeto de estudo (GIL, 2008; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013). Esta imersão proporciona maior compreensão do fenômeno a ser pesquisado, em sua totalidade, contribuindo para um melhor aprofundamento epistemológico. Dessa forma, podemos asseverar, em consonância com Brüggemann e Parpinelli (2008, p. 564), que a:

[...] relação entre as abordagens quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a um *continuum*. As duas abordagens permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos.

Sendo assim, podemos entender que “[...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Trata-se de um exercício que não implica a exclusão de

uma abordagem em prejuízo à outra, mas sim, a convergência da utilização de ambas, à medida que os fenômenos investigados frequentemente são multifacetados, e precisam de maiores diálogos entre si (SOUZA; KERBAUY, 2017).

Quanto aos objetivos, trata-se de um trabalho exploratório, devido à existência de poucos conhecimentos sistematizados e acumulados versando sobre este objeto de estudo. De acordo com Gil (2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias, têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...]. Habitualmente envolve levantamento bibliográfico, entrevistas não padronizadas e estudo de casos. [...]. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado.

O investigador desenvolve maior experiência ao imergir no fenômeno de forma empírica, por meio de observações e entrevistas que complementam as leituras, realizando um estudo preliminar para familiarizar-se com o assunto a ser investigado, para, com isso, melhor aprofundar determinado assunto, e obter uma experiência mais rica acerca de um fenômeno, principalmente quando se tem poucas informações sobre ele.

Quanto aos procedimentos, este estudo caracteriza-se como pesquisa do tipo intervenção pedagógica, entendida como um “[...] processo de intervenção coletiva, assumido por participantes práticos, com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação”. (DIONNE, 2007, p. 24).

As pesquisas do tipo intervenção na área educacional, com abordagem teórico-metodológica de pesquisa quantitativa, envolvem uma tentativa continuada e sistemática de aprimorar a prática pedagógica de professores/profissionais (TRIPP, 2005).

Para Damiani (2012, p. 3):

[...] denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Portanto, o pesquisador, tentando interferir em determinado fenômeno para provocar mudanças e melhorias nele, procura contribuir para preencher lacunas no

sentido de dar aos participantes da pesquisa um apoio ou auxílio, que venha a produzir melhoria na qualidade de vida destes. E para criar tais mecanismos, o pesquisador, em conjunto com os sujeitos pesquisados, atuam de forma cooperativa.

Em consonância com este pensamento, Damiani *et al.* (2013) asseveram que:

[...] é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho.

E é nessa imersão que se produz o conhecimento histórico, de troca de experiências vividas e experimentadas em conjunto por meio de dados observáveis da realidade concreta, bem como se constrói um novo cenário, calcado na ação-reflexão-ação, cujo interesse principal é a modificação da realidade com vistas a transformá-la, produzindo desta maneira um conhecimento prático. Dessa forma, pesquisadores e participantes conseguem produzir um novo e melhor panorama, com fins de:

[...] interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar [...] pelo compromisso de não somente propor resoluções de problemas, mas também de resolvê-los efetiva e participativamente (VERGARA, 2006, p. 47).

A pesquisa do tipo intervencionista, conforme Vergara (2006), tem como principal objetivo, portanto, não apenas explicar. Como se vê, fica evidente a necessidade de provocar mudanças qualitativas em uma dada realidade. As intervenções devem possuir caráter prático, ancoradas em um referencial teórico e levada a cabo na prática. Dessa forma, a pesquisa atendeu aos preceitos recomendados pela Portaria Normativa 17, de 28 de dezembro de 2009, que aponta para a produção e emprego da pesquisa aplicada nos Mestrados Profissionais, que são orientados no sentido da aplicabilidade de suas pesquisas para a solução de problemas e demandas locais no âmbito profissional (BRASIL, 2009c).

Procurando intervir em busca de melhorias na nossa realidade educacional local maranhense no campo da dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação com TEA nível 1, foi que realizamos uma investigação do tipo intervenção com trabalho colaborativo junto aos mediadores, coordenação pedagógica e estudante, aplicando atividades práticas no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) Joãozinho Trinta.

## **6.2 Participantes da pesquisa**

A amostra, a princípio, seria composta de 03 (três) estudantes que apresentassem o TEA Nível 1/AHSD, e que estivessem frequentando uma escola da Educação Básica e, necessariamente, o NAAHS. No entanto, 02 (dois) deles não apresentaram o laudo de TEA junto ao NAAHS, não atendendo aos critérios de inclusão. Portanto, não puderam integrar a amostra, ficando apenas 01 (um) estudante para participar desta investigação.

Além do estudante citado acima, participaram desta pesquisa 03 (três) professores, o PF1 (Professor do grupo de enriquecimento), a PF2 (Professora da SRM), a PF3 (Professora de Apoio Pedagógico) e 01 (uma) Coordenadora Pedagógica.

## **6.3 Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes**

### *6.3.1 Critérios de Inclusão dos estudantes*

- Possuir o diagnóstico de TEA Nível 1/AHSD;
- Estar matriculado e frequentando escolas da Educação Básica do estado do Maranhão;
- Estar recebendo AEE no NAAHS;
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### *6.3.2 Critérios de exclusão dos estudantes*

- Possuir o diagnóstico de deficiências ou transtornos sem ser o TEA;
- For egresso do Ensino Médio;
- Recusar em participar da pesquisa.

### *6.3.3 Critérios de inclusão de professores*

- Professor que atue com estudantes com dupla excepcionalidade;
- Ser professor efetivo;
- Possuir experiência mínima de 02 (dois) anos com esses estudantes;



- Assinar o TCLE.

#### *6.3.4 Critérios de exclusão de professores*

- Estar em processo de aposentadoria ou licença de alguma natureza, ou estar com redução de carga horária.

#### *6.3.5 Critério de inclusão de Coordenadores Pedagógicos*

- Estar atuando há mais de 02 (dois) anos com professores que atendem estudantes com dupla excepcionalidade;
- Assinar o TCLE.

#### *6.3.6 Critério de exclusão de Coordenadores Pedagógicos*

- Estar em processo de aposentadoria;
- Estar gozando de licença de alguma natureza, ou estar com redução de carga horária.

### **6.4 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada no NAAHS Joãosinho Trinta, situado à Avenida Jerônimo de Albuquerque, s/n, Anil, São Luís (MA), pertencente à SEEDUC/MA. A instituição foi fundada em 26 de dezembro de 2006, e tem a capacidade de atender em média 100 estudantes por turno.

A estrutura física do NAAHS possui 10 salas de aula, 01 (uma) para Atendimento Psicológico, 01 (uma) para Coordenação Pedagógica e Assistência Social, 01 (uma) para Gestão Geral, 01 (uma) SRM para AEE e 01 (um) auditório. Conta também com 07 (sete) grupos de enriquecimento regidos por mediadores especialistas: de xadrez/matemática e robótica; de musicalidade; de dança; de arte; de geografia/história; de linguagem verbal; e de linguagem e poesia.

Possui também uma equipe de 05 (cinco) professoras itinerantes que fazem mediação entre as escolas, as famílias e o núcleo, propiciando a formação continuada de professores e a realização da identificação de estudantes com indicadores de altas

habilidades das escolas públicas do Estado. Acompanham a frequência, comportamentos e notas dos estudantes, registrando-os em fichas de acompanhamento individual.

O NAAHS possui um pátio espaçoso para acomodar amostras e feiras, e suas salas são climatizadas e espaçosas, além de contar com o principal: uma equipe motivada e coesa, o que proporciona potenciais de crescimento, e isto tem se demonstrado por intermédio dos eventos realizados com sucesso.

A finalidade do NAAHS é atender estudantes público-alvo da educação especial que apresentem AHSD. O NAAHS destaca-se por atender estudantes conforme a Resolução nº 4, de 2009, que em seu art. 7º diz:

Os estudantes com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito da escola pública de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção de pesquisa das artes e dos esportes (BRASIL, 2009b, p. 2).

O NAAHS tem como proposta “[...] formar profissionais de educação para identificar estudantes com altas habilidades com a finalidade de desenvolver de forma ampla as capacidades potenciais desses estudantes”. (BRASIL, 2007). Busca transmitir maiores informações às famílias e às comunidades escolares sobre como atuar com estudantes com AHSD.

O núcleo possui 03 (três) unidades de atendimento: a primeira se destina ao professor; a segunda é voltada ao estudante; e a terceira atende às famílias. Essas unidades têm finalidades específicas dentro de suas áreas de atuação e conhecimentos específicos.

A Unidade de Atendimento ao Professor (UAP) promove formação continuada semanalmente às sextas-feiras, e promove reuniões de formações e planejamentos de trabalhos pedagógicos aos docentes, para aperfeiçoar os métodos de atuação pedagógica frente aos estudantes, bem como estimula e orienta o funcionamento dos grupos de enriquecimento.

A Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA) realiza enriquecimentos curriculares, identifica os estudantes nas próprias escolas comuns, conjuntamente com os professores da escola, visando desenvolver as potencialidades dos estudantes, habilidades e talentos por intermédio de processos de ensino-aprendizagem.

A última é a Unidade de Atendimento à Família (UAF), que atua nos aspectos psicológicos e emocionais, podendo orientar a explorarem os potenciais dos seus filhos, e a estudarem sobre a temática.

Abaixo segue a Figura 1, na qual podemos visualizar a fachada do NAAHS.

Figura 1 - Fachada do NAAHS Joãosinho Trinta, situado na Av. Jerônimo de Albuquerque



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Na imagem acima podemos visualizar a fachada de entrada do NAAHS Joãosinho Trinta após a reforma das instalações. Hoje afirmamos ser um Núcleo que “[...] *bem pode representar o Maranhão em questões de infraestrutura, comparado aos demais NAAHS do país, sem contar que temos sede própria*”. (Depoimento pessoal do Gestor em Grupo focal). De fato, percebemos que o NAAHS, após receber uma reforma recente, ficou mais equipado e operacional para o desenvolvimento das ações educativas no campo das AHSD, e tem contribuído com a educação dessa parcela da sociedade, na tentativa de tirá-los da invisibilidade, pois os estudantes raramente são identificados a partir da escola comum (PÉREZ, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2016; FAVERI; HEINZLE, 2019).

Porém, é digno de nota que o NAAHS não atende apenas a estudantes com AHSD, mas também a estudantes com dupla excepcionalidade, além de contemplar acompanhamento pedagógico nos transtornos do neurodesenvolvimento e deficiências em SRM com AEE.

Na Figura 2, que se segue, notamos uma das partes internas do NAAHS após a sua reforma:

Figura 2 - NAAHS Joãozinho Trinta - Pátio Interno



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

As dependências do NAAHS são amplas, ventiladas, as salas são climatizadas, bem iluminadas, possuem boa acústica, elementos que contribuem com uma melhor aprendizagem dos estudantes.

## 6.5 Procedimentos

No início de junho de 2019, demos entrada com um protocolo de solicitação de autorização junto à SEEDUC-MA, e a sua liberação foi concedida ao final de julho do mesmo ano, para a atuação com estudantes que frequentassem o NAAHS Joãozinho Trinta, e que fizessem parte da Educação Básica, além de que possuíssem as características arroladas nos critérios de inclusão. Em seguida, no mês de novembro de 2019, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFMA.

No mês de setembro de 2019, com a autorização escrita da SEEDUC-MA, realizamos uma visita ao local da pesquisa. Após o contato com o Gestor Geral do NAAHS, a equipe foi encaminhada para a Coordenadora Pedagógica, para a Psicóloga e para a Assistente Social, para explicar a finalidade da pesquisa e receber

os devidos encaminhamentos. Logo em seguida, passamos a conhecer os mediadores, as professoras itinerantes e a professora da sem, além de diversos estudantes e alguns pais.

No entanto, não iniciamos a pesquisa oficialmente, por conta de ter que aguardar a aprovação do projeto de pesquisa, e a devida liberação por parte do CEP da UFMA, o que se deu apenas em 11 de abril de 2020. Neste momento, em que houve autorização sob o parecer do CEP da UFMA, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de n.º 30113720.1.0000.5087 (Anexo C), o gestor da instituição NAAHS e a comunidade escolar foram comunicados acerca da aprovação e liberação do projeto. Da parte do CEP, porém, devido ao período pandêmico, por motivos alheios à vontade, demorou 12 meses (de abril de 2020 a abril de 2021) para serem coletadas, diretamente dos participantes, as assinaturas dos TCLE direcionados a professores, coordenação/supervisão pedagógica e estudante, e a execução das demais etapas da pesquisa (Apêndices A, B, C, D e E).

Desta forma, podemos afirmar que, com a suspensão das rotinas escolares presenciais, tivemos que seguir um novo replanejamento da pesquisa, e este novo trajeto propiciou a viabilidade e efetivação dela. Sendo assim, a pesquisa ocorreu apenas de forma híbrida: com momentos no modelo *on-line* (para execução de parte das entrevistas, aplicação do questionário e grupos focais), e outro presencial (para análise de documentos, formação continuada docente, aplicação das atividades da intervenção e observações dos participantes). Estes dois formatos da pesquisa forneceram a concretização das intervenções educacionais e escutas pedagógicas, com a finalidade de elaborar um Caderno Pedagógico.

O processo de pesquisa propriamente dito foi desencadeado em 04 (quatro) fases, a saber: (1) a fase inicial, destinada ao levantamento bibliográfico e estudos de leitura e produção textual, durando cerca de 18 (dezoito) meses; (2) a relativa às reuniões de grupos focais (Figuras 6, 7 e 8), e aplicação de instrumentos de coleta de dados com duração aproximada de 02 (dois) meses; (3) a fase de execução, destinada à realização das formações continuadas e intervenções (Figuras 10 a 17), com duração aproximada de 02 (dois) meses; (4) a fase de conclusão, destinada à análise e interpretação dos dados, e das intervenções com a coroação da avaliação da intervenção e da produção de um Caderno de Orientações para professores (Apêndice N). Esta fase também teve a duração aproximada de 02 (dois) meses.

Os dados colhidos durante a pesquisa serviram de base para a elaboração do Produto Caderno de Orientações voltado às habilidades socioemocionais e cognitivas, conforme o objetivo geral desta pesquisa.

Os resultados serão divulgados por meio desta dissertação, de relatório de pesquisa científica, artigos científicos, comunicações científicas nos eventos acadêmicos, e outros meios que se fizerem necessários.

## **6.6 Proposta de Intervenção**

A fase inicial da pesquisa foi realizada pelo pesquisador com a aplicação dos instrumentos de avaliação, observações para estabelecimento de diagnóstico inicial, seguidas de devolutivas aos professores, para posteriormente passarem à etapa seguinte, que foi a de construção de estratégias de intervenção.

A pesquisa interventiva, cujo propósito é propor ou provocar mudanças em uma dada realidade, ou resolver uma problemática, deve, necessariamente, iniciar com a fase de planejamento (DAMIANI *et al.*, 2013). Desta maneira, podemos descrever as etapas que se seguem.

### *6.6.1 Etapas da proposta de intervenção*

#### 6.6.1.1 Fase diagnóstica

A fase de diagnóstico é primordial. Nela participamos diretamente no processo de pesquisa, não apenas como observadores, mas como participantes ativos (GIL, 2008). O processo diagnóstico iniciou-se com o planejamento da fase inicial de sondagem, por meio de grupos focais (Figuras 6, 7 e 8), em que foram feitas perguntas com a finalidade de se obter informações sobre o nível de conhecimento dos participantes sobre o assunto. Neste estágio, os docentes foram indagados com fins de verificar os seus níveis de conhecimento com respeito ao estudante e sobre a temática em pauta. Aplicamos as entrevistas e os questionários ao estudante (Apêndices I e K), aos professores (Apêndices G e J) e à coordenação pedagógica (Apêndices H e L).

Neste mesmo sentido, para compreender o perfil do estudante em foco, buscamos a compreensão do nível em que o estudante se encontrava, a fim de

elaborar as demais etapas da pesquisa. Isso aconteceu efetivamente na segunda quinzena de abril de 2021, e durante o mês de maio.

Os procedimentos realizados foram: elaboração dos instrumentos de pesquisa; observação; coleta de dados por meio de questionários e entrevistas; coleta; análise; organização dos dados coletados. Esta fase diagnóstica foi muito importante para conhecer a realidade concreta na qual o estudante estava inserido. Neste momento, destacamos o processo de escuta pedagógica, a partir dos registros pontuais realizados. Durante o processo, também auxiliaram as leituras das teorias investigadas para a elaboração da fase de intervenção/execução.

#### 6.6.1.2 Fase de execução

A partir do mês de junho, e até a primeira quinzena de agosto 2021, houve a reunião dos pesquisadores para a realização de uma série de formações continuadas para os professores/mediadores que lidam diretamente com o estudante em estudo. Na fase de intervenção/execução, desenvolvemos atividades colaborativas junto aos professores. Durante o processo de formação, receberam-se algumas opiniões, para que houvesse algumas modificações pontuais naqueles artefatos que haviam sido produzidos previamente. Acatamos várias delas, às quais foram valiosas, advindas da parte dos professores mediadores, e serviram para uma melhor compreensão do nível do estudante em pauta. Assim, foram sendo tecidas, por meio de planejamento e execução, para a futura produção do Caderno de Orientações Pedagógicas.

Quanto às aplicações das atividades junto ao estudante, foram dadas explicações sobre os objetivos de cada sessão, e durante a aplicação das atividades por parte dos docentes foram realizadas observações por parte do pesquisador. Para que houvesse uma pesquisa mais solidificada, a partir das teorias estudadas, aperfeiçoamos as sequências didáticas para que produzissem o êxito, e não um possível fracasso na experiência pedagógica. A observação gerou boas percepções para prosseguir, a partir dos resultados prévios, colhendo vários olhares em diálogo contínuo com a literatura estudada durante o estado da arte, comparando o que foi efetivamente executado, a partir das intervenções. Vários olhares advindos dos aportes teóricos também ajudaram na elaboração, reorganização e na confecção dos recursos, para que o estudante pudesse receber melhores atividades adaptadas à sua realidade.

As atividades de execução da intervenção foram feitas em 04 (quatro) sessões de formações e 04 (quatro) reuniões de aplicações, com uma média de 07 (sete) atividades diferenciadas, confeccionadas à luz da literatura pesquisada em conjunto com os dados coletados por meio dos instrumentos aplicados.

#### 6.6.1.3 Fase de conclusão - Produção do Caderno de Orientações

A fase de conclusão foi dedicada à elaboração do produto, exigência esta constante da Portaria n.º 080, de 16 de dezembro de 1998, que diz respeito aos cursos de mestrado profissional. Essa proposta foi materializada no caderno pedagógico (Apêndice N), dividido em várias seções, vinculadas ao tema central da dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, estabelecendo atividades propositivas, a partir das que foram realizadas ao longo da pesquisa empírica de cunho prático, e também reflexiva junto ao estudante, caderno este que tem como finalidade auxiliar os docentes no cotidiano para melhor trabalharem com estudantes com este perfil, e com a fase da avaliação da intervenção.

### **6.7 Instrumentos de Coleta de Dados**

Para fins de se obter uma melhor confiabilidade epistemológica, utilizamos a técnica de triangulação de dados à luz de vários instrumentos, a saber: a entrevista semiestruturada, o questionário semiestruturado, a observação participante, grupos focais e a utilização de pesquisas documentais nos laudos do estudante.

#### *6.7.1 Grupo focal*

Utilizamos esta técnica para iniciar os contatos com os participantes do corpo técnico-pedagógico e docente do NAAHS (Figuras 6, 7 e 8), com a finalidade de alinhar a condução da pesquisa. O grupo focal é uma técnica utilizada em pesquisa qualitativa, que permite, por meio de entrevista coletiva e de interações grupais, evidenciar a discussão sobre as opiniões, percepções, sentimentos, atitudes, crenças e valores dos participantes, com foco em determinado assunto.

Dyniewicz (2009, p. 132) diz que o grupo focal propicia reflexões e:



[...] oportuniza aos participantes considerar o seu próprio ponto de vista e o do outro, pois o objetivo é conseguir dados de alta qualidade dentro do contexto, os quais contribuam para tornar-se um assunto ou tema mais coeso, como também o surgimento de ideias novas e originais.

Neste caso, a prioridade foi o estabelecimento de um clima favorável, que oportunizasse profundos debates e discussões que trouxessem à tona a essência daquilo que se desejava encontrar como informações necessárias e pertinentes.

Após ter definido claramente os aspectos que seriam avaliados, passamos aos registros, por meio das anotações das discussões daquilo que se foi veiculado e captado dentro dos grupos focais, em número de 03 (três) reuniões, que mobilizou os colaboradores respondentes e variou, em uma participação, 06 (seis) a 08 (oito) componentes integrantes para cada uma das sessões. Ficamos atentos à linguagem não verbal (gestos, entonação da voz, símbolos e sinais usados) dos respondentes, durante todos os momentos das reuniões, para captar detalhes que poderiam contribuir para um melhor desempenho da investigação (MATHEUS; FUSTINONI, 2006).

Diferentes opiniões foram fielmente registradas sem inclusão de opiniões preconcebidas por parte do pesquisador, que coletou os dados, evitando também intervenções nas respostas com fins de se evitar viés ideológico. As informações obtidas foram fruto de um constructo da oportunização das falas de todos, evitando que alguém monopolizasse a conversa. As questões que foram formuladas puderam ser respondidas segundo as necessidades da ocasião, algumas sugestões foram acatadas, e o tempo destinado para cada seção foi em média 150 minutos em cada grupo focal.

#### *6.7.2 A Técnica da observação*

Utilizamos a observação em cada etapa da intervenção, e mais intensamente nas aplicações das atividades com o estudante (Apêndice M), a fim de que se colhesse um maior número de dados para uma análise mais substancial e epistemológica. As observações oportunizaram uma experiência mais avultada, o que permitiu caminhar pelos aportes de diversos autores mencionados nesta pesquisa.

Os métodos e técnicas de pesquisa procuraram coletar dados que foram válidos e confiáveis. Para tanto, a observação, neste contexto, tornou-se adequada

para o estudo em pauta, sendo utilizada conjuntamente com o grupo focal e com as entrevistas, em auxílio ao estudo de intervenção. Esta técnica oportunizou maiores reflexões que puderam ser registradas em diversas partes deste trabalho, especialmente na discussão dos resultados desta pesquisa.

De acordo com Vianna (2003, p. 14), a observação é “[...] um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade de nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais”.

No campo da pesquisa científica, podemos apontar vários tipos de observação, de maneira que pode ser categorizada em observações oculta, aberta, não participante, participante, estruturada e semiestruturada (VIANNA, 2003).

Neste estudo optamos pela observação aberta, semiestruturada e participante, caracterizada pela presença ostensiva e direta do pesquisador, estando este integrado nas situações do cotidiano, podendo acompanhar e intervir na realidade local (VIANNA, 2003).

Para Vianna (2003), é sempre recomendável que se faça triangulação da observação com dados de outras fontes de diferentes instrumentos, como os questionários, entrevistas, além de outros, pois tal ação aumenta a expressividade dos dados e, conseqüentemente, a cientificidade.

### 6.7.3 A Entrevista semiestruturada

Utilizamos a entrevista semiestruturada com os professores e Coordenação Pedagógica, com a finalidade de coletar informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, em conformidade com os seus objetivos. Entendemos por entrevista semiestruturada aquela em que os dados são colhidos dos entrevistados, intencionalmente, por meio de um roteiro de perguntas previamente determinadas. Por alguns momentos, o entrevistador precisou reformular algumas perguntas, a fim de dar maior esclarecimento aos entrevistados.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa.

Sendo assim, foram colhidas informações como valores, percepções, atitudes, pois a presença do entrevistador permitiu captar linguagens não verbais expressas pelos entrevistados, bem como as suas reações.

#### *6.7.4 O Questionário semiestruturado*

Utilizamos a aplicação de um questionário semiestruturado para os participantes. Este questionário forneceu informações necessárias para haver uma melhor visão panorâmica acerca dos professores, coordenadora pedagógica e do estudante com dupla excepcionalidade, além de contribuir para a triangulação de dados com o cruzamento das informações colhidas, por intermédio dos participantes. Nesta pesquisa utilizamos o questionário, caracterizado por Moroz e Gianfaldoni (2009, p. 67) como aquele “[...] instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas sem a presença direta do pesquisador”.

É o instrumento mais comumente empregado para coletar dados em pesquisa social e em humanas. No entanto, produzi-lo com técnica, requer do pesquisador conhecimento basilar sobre formulação de perguntas, além da habilidade de selecionar aspectos que possam oferecer condições para responder ao problema de pesquisa, atrelá-lo às questões norteadoras, testar hipóteses e perseguir os objetivos da pesquisa. Devemos guardar pertinência e correlação com elementos trabalhados na teoria.

#### *6.7.5 A Pesquisa documental*

Nesta etapa usamos a pesquisa documental nos laudos do estudante para confirmação do TEA, e nos relatórios dos processos avaliativos que foram realizados com o mesmo. Estes procedimentos geraram elementos que nos possibilitaram a ampliação de nossa visão acerca do estudante, complementando o processo de pesquisa.

Fonseca (2002, p. 32), descreve a pesquisa documental como sendo aquela que “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, [...] relatórios, documentos oficiais, [...] relatórios [...] etc.” Laudos e relatórios propiciaram uma visão de contexto para as análises de dados acerca do estudante em estudo nessa pesquisa.

## 6.8 Análises de dados

A análise dos dados qualitativos, das entrevistas e questionários, foi feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin. Consoante à Análise de Conteúdo, Caregnato e Mutti (2006, p. 682) consideram que: “[...] o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.”

### 6.8.1 Triangulação

A fim de aumentar a expressividade dos dados, é recomendável que o pesquisador faça uma triangulação dos dados de sua coleta. A triangulação propicia um olhar amplo durante a análise de um fenômeno, para evitar enviesamento na pesquisa. Dessa forma, procuramos, por vias de cruzamento de dados e checagem, evitar contradições entre os resultados da pesquisa, dando-lhes maior confiabilidade, evitando uma imersão acrítica na realidade, dando maior consistência à pesquisa.

Minayo (2003, p. 102) apresenta o teor finalístico desta técnica multidimensional, ou seja, de múltiplas origens e olhares que permitem analisar um fenômeno a partir de diversas fontes de coleta, para dar maior teor epistemológico à pesquisa, nas seguintes palavras: “[...] termo usado nas abordagens qualitativas para indicar o uso concomitante de várias técnicas de abordagens e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e validação da pesquisa”.

Em consonância com Minayo (2003), Driessnack, Sousa e Mendes (2007, p. 181) trazem que, “Refere-se à convergência ou corroboração dos dados coletados e interpretados a respeito do mesmo fenômeno”.

É neste sentido que se tornou importante o fato de se buscar o máximo possível a evidenciação de possíveis contradições entre os dados coletados por intermédio da confrontação analítica deles, para a maximização de suas fidedignidades e validades. Dessa forma, a triangulação ofereceu um meio para o investigador ser mais exigente, tendo maior discernimento sobre os dados, evitando uma imersão acrítica na realidade. Como se percebe, há uma maior diversidade de métodos e técnicas que, após serem cruzados, produzem maior profundidade e

confiabilidade. Várias ligações foram estabelecidas a partir da análise de técnicas quantitativas e qualitativas, possibilitando evitar enviesamentos.

### 6.8.2 A análise de conteúdo como recurso metodológico

Análise de Conteúdo de Bardin é organizada em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A fase de pré-análise foi voltada para a escolha de documentos e formulação dos objetivos, e para a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esta fase de pré-análise teve como objetivo, na presente pesquisa, a organização do trabalho. A fase de leitura flutuante consistiu em ser a primeira atividade de contato com os documentos. Em sequência, procuramos escolher as literaturas e os documentos que atendessem aos objetivos da pesquisa. Desta forma, obtivemos um *corpus* de conhecimento que foi sendo submetido aos processos analíticos, e logo em seguida efetuamos uma amostragem representativa do universo inicial estudado a partir da leitura flutuante.

Bardin (2011) aponta que o material coletado, por seleção, deve ser tratado em critérios de distribuição de uma frequência demarcada de tempo, ou seja, de um período de meses, além de que tal amostra deve obedecer a uma regra de homogeneidade, devendo atender aos critérios de escolha, o que implica na dispensa de todo material que não diga respeito aos critérios preestabelecidos. Em outras palavras, obedecemos-nos ao princípio de pertinência, e a partir deste momento, pudemos nos concatenar aos objetivos, à luz do quadro teórico estudado por via das primeiras leituras.

Partimos para os procedimentos de exploração, referências dos índices e elaboração de indicadores. Isso, na prática, correspondeu à frequência de determinados descritores ou palavras-chave que mais se apresentavam. A partir daí recorreremos a um recorte do texto para categorizar a análise temática ou a qualificação dos registros desses dados, a fim de certificar de qual deles havia sido a pertinência quantitativa de tais indicadores.

Após as etapas até aqui descritas, fomos elaborando a preparação do material reunido, tanto do material escrito, quanto da pesquisa de campo, por intermédio de registro de descrições de entrevistas, aplicações de questionários, análise de ambos, análise das observações realizadas no campo da pesquisa e de artigos escolhidos

para formação de um corpo de conhecimento. Na análise destes instrumentos aqui descritos, codificamos a quantidade de repetição de descritores ou palavras-chave. A partir deste momento particular, obtivemos uma melhor visão do assunto por meio da coleta e estudo destes materiais.

Decorrendo da pré-análise ou da exploração do material, fase esta mais longa e mais minuciosa, operamos as decodificações e decomposições, para o tratamento de resultados obtidos, e suas interpretações a partir dos resultados brutos. Para que estas operações fossem validadas, obtivemos quadros de resultados que foram estabelecidos e validados por meio de gráficos, quadros e imagens.

Desta forma, a pesquisa passou a ser interpretada a partir dos objetivos previstos e de uma confrontação mais sistemática do material com suas inferências ou suas perguntas iniciais, ou questionamentos. Neste caso, passamos a explorar o material coletado para ter uma visão do todo.

A próxima fase foi a de categorização. Durante esta fase, foram reunidas unidades de registros a partir de critérios semânticos e sintáticos, que deram formas expressivas à temática estudada a partir dos critérios traçados *a priori*.

Desta forma, consideramos o que diz Bardin (2011, p. 148):

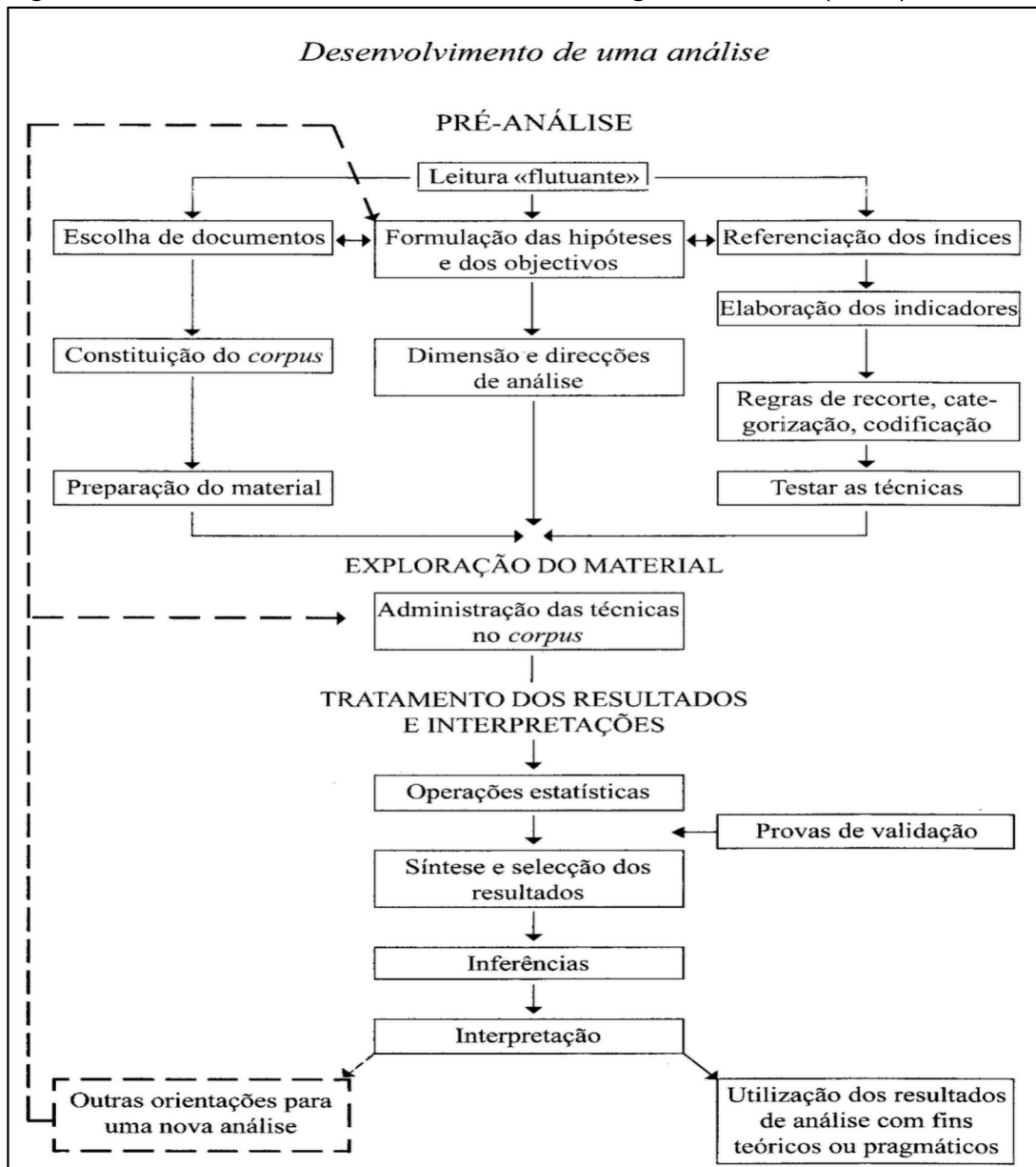
Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias.

Na formulação das categorias, levamos em consideração o princípio da exclusão mútua, para que não houvesse ambiguidade, e sim obedecesse ao princípio da homogeneidade, o que significou em não misturar as unidades de registros, nem as categoriais que atenderam ao princípio da pertinência, ou seja, nenhum material foi escolhido que não pertencesse ao quadro teórico, definido ou intencionado inicialmente para a investigação, trazendo objetividade e fidelidade para que não houvesse “[...] distorções devidas à subjetividade dos codificadores (BARDIN, 2011, p. 150).

A partir destes elementos acima citados percorremos as diversas etapas sistematizadas por Bardin (2011), o que nos trouxe um aporte para o procedimento da construção da presente análise de conteúdo, a partir dos achados coletados durante a pesquisa, que seguiu os diversos passos preconizados pela autora.

É o que se pode ver a partir da Figura 3, e que dá uma visão da totalidade deste caminho percorrido como método proposto por Bardin (2011).

Figura 3 - Desenvolvimento de uma análise segundo Bardin (2011)



Fonte: Bardin (2011, p. 132).

Sendo assim, à luz de todas estas etapas, elencamos 06 (seis) categorias, de análise, as 04 (quatro) primeiras voltadas às atividades que o NAAHS já realiza, e as 02 (duas) últimas às ações do mestrando com as intervenções, a saber:

- a) o conhecimento dos docentes sobre a temática da dupla excepcionalidade e suas formações continuadas;
- b) a existência de intervenções pedagógicas;

- c) procedimentos de avaliação/identificação da dupla excepcionalidade;
- d) aspectos psicossociais e competências socioemocionais apresentadas pelo estudante;
- e) formação continuada/intervenção pedagógica realizada pelo mestrando junto aos professores do NAAHS;
- f) que visou a construção do caderno para intervenções pedagógicas nas habilidades socioemocionais e cognitivas.

### **6.9 Riscos e Benefícios**

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos indivíduos, exceto um possível comportamento de aborrecimento por parte do estudante e dos professores frente à explicação do pesquisador durante a aplicação de questionários e atividade, ou instrumentos de intervenção pedagógica, que foram respeitados por meio da escuta pedagógica, de modo que atendesse à manifestação dos estudante e professores, dando-lhes até a oportunidade de interromper a aplicação, ou encerrar a participação, possibilitando-lhes total autonomia para assim proceder. No entanto, não houve ocasiões que incorresse nesta realidade.

Os benefícios principais voltaram-se ao estudante com TEA Nível 1/AHSD, participante desta pesquisa, que teve suas capacidades maximizadas por meio de interações sociais e educacionais, provocadas pelos docentes, no sentido de melhorar sua autonomia no contexto escolar e demais ambientes sociais. Os benefícios poderão ser estendidos aos professores da sala comum, que poderão, após terem acesso a este material, trocar conhecimentos e construir saberes relevantes por meio da ação-reflexão-ação da prática pedagógica voltada ao ensino de estudantes com TEA Nível 1/AHSD, pertencentes à Educação Básica nas redes de educação do Maranhão.

### **6.10 Considerações Éticas**

Inicialmente, foi feita a solicitação de autorização expressa na SEEDUC para realizar a pesquisa no NAAHS. Em seguida, submetemos o projeto ao CEP. A pesquisa foi submetida ao CEP da UFMA, conforme determina a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 510/16 e suas complementares para



pesquisas envolvendo seres humanos, e aceite para a apreciação sob o Registro CAAE 30113720.1.0000.5087 e Número do Parecer 3.965.075.

A investigação e a coleta de dados foram iniciadas, respeitando os limites éticos da pesquisa, explicitando-se a confidencialidade e o anonimato das respostas e os objetivos da investigação, assim como uso exclusivo de divulgação para fins exclusivos da pesquisa.

Em seguida, passamos à realização formal da pesquisa no local de realização, com a apresentação dos objetivos ao gestor, coordenadora, professores e estudante. Foi feito contato com os participantes para a coleta das assinaturas dos TCLE (Apêndices de A a F).

### **6.11 Resultados e impactos esperados**

Pretendemos com este trabalho contribuir com os pesquisadores, em nível local sobre a temática da dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, no sentido de terem melhor compreensão sobre como minimizar as dificuldades no processo ensino-aprendizagem nestes estudantes, vindo a colaborar com a comunidade científica, sobre este tema. Esperamos que esta pesquisa possa cooperar com a produção de evidências acerca das intervenções educacionais/psicoeducacionais direcionadas aos estudantes com TEA Nível 1/AHSD, considerando as especificidades deles no âmbito da educação no Maranhão, e em especial na realidade mais próxima, São Luís (MA).

Além disso, com a produção de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, com base nas intervenções realizadas com professores e estudantes, possivelmente possibilitará apoio aos professores das SRM, bem como também colaborará com orientações aos professores das salas comuns para que possam dar continuidade às estratégias desenvolvidas no NAAHS.

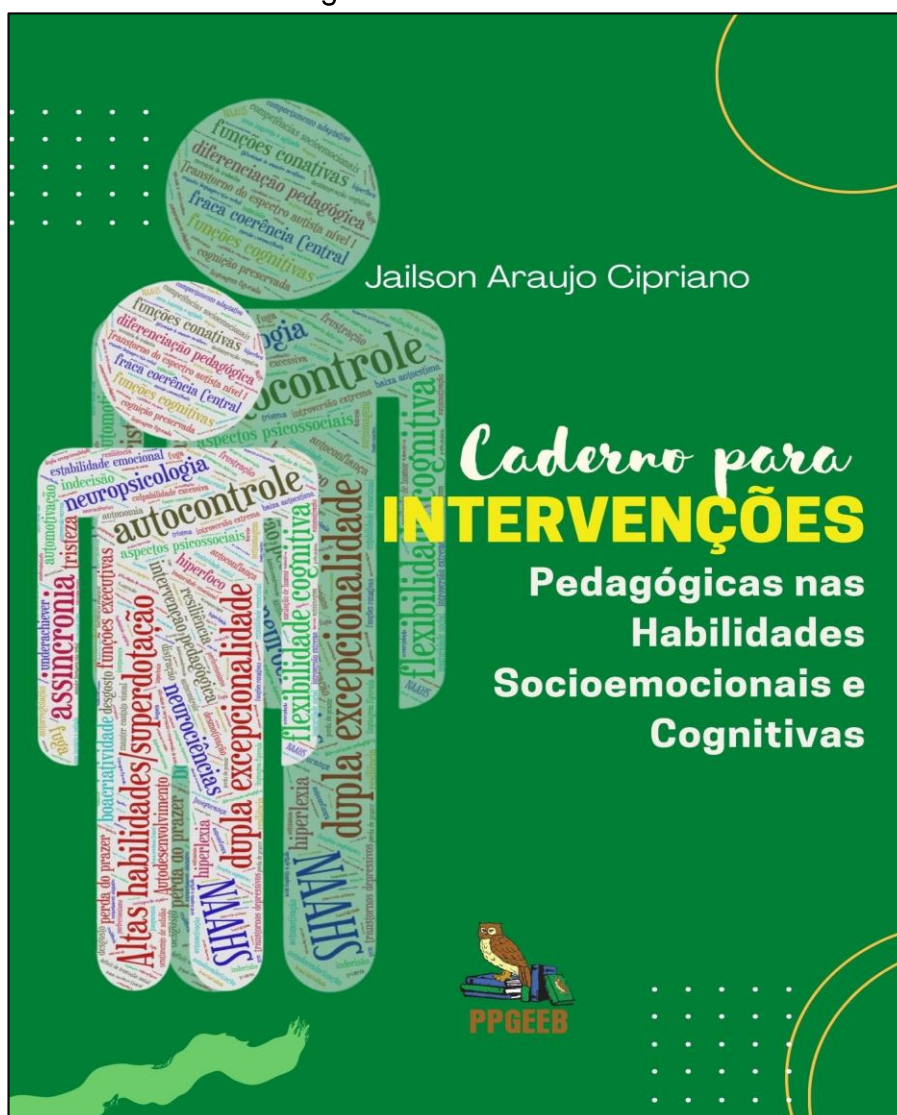
A partir da divulgação dessa pesquisa, esperamos que outros pesquisadores despertem interesse pela temática, vindo, com isso, a formar uma massa crítica de pesquisadores sobre o assunto. A pesquisa poderá também estimular o desencadeamento de formação docente que venha capacitar professores sobre a temática para melhores intervenções educacionais com estudantes com dupla excepcionalidade. Almejamos que esse trabalho forneça elementos para subsidiar políticas públicas de formação de professores da Educação Básica na realidade local,

com vistas à inclusão escolar de estudantes com TEA Nível 1/AHSD, sem contar que ela poderá estimular pesquisadores sobre esta temática a desenvolverem maiores e melhores estudos sobre a mesma.

## 6.12 Descrição do Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas

A Figura 4, abaixo, apresenta a capa do produto educacional voltado para estudantes com dupla excepcionalidade, construído de forma colaborativa, em conjunto com professores do NAAHS.

Figura 4 - Capa do Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas



Fonte: Elaborado pelo Autor (2021).

O produto (Apêndice O), possui uma capa artística, seguida de uma capa convencional com os nomes do autor, da orientadora, da instituição, o título e o ano da publicação. Traz um sumário com todas as descrições dos tópicos e as respectivas páginas, e uma apresentação mostrando uma visão panorâmica sobre a pesquisa que descreve a sua finalidade, local onde foi desenvolvida a pesquisa e suas partes.

A primeira parte apresenta um breve conceito de dupla excepcionalidade, sua prevalência em alguns países e algumas dicas. A segunda parte apresenta algumas características que indicam o perfil do estudante com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD e uma lista com alguns *sites* que contêm orientações sobre este assunto e alguns *links* de vídeos para que o leitor possa assistir palestrantes renomados que discutem o assunto em pauta. A terceira parte traz algumas dicas de como trabalhar com estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD. E o último capítulo apresenta uma série de estratégias práticas para serem aplicadas com os estudantes público-alvo desta investigação, com uma primeira parte com atividades para desenvolver competências e habilidades socioemocionais, e outra para reforçar os pontos fortes que os estudantes com dupla excepcionalidade apresentam: que são as habilidades cognitivas.

Cada atividade proposta vem indicando sequências didáticas específicas para cada habilidade socioemocional a ser desenvolvida. Apresenta um recurso descrevendo o nome da atividade a ser trabalhada com a devida descrição do recurso. Contém conteúdo, objetivos a serem alcançados, materiais necessários, orientações para o desfecho das atividades, mostrando cada procedimento metodológico / pedagógico e as estratégias sugeridas.

Em alguns casos, o caderno de intervenções apresenta algumas sugestões para oportunizar uma conversa com o estudante sobre o que ele aprendeu, e ao estudante será dada a oportunidade de estar narrando o que que ele poderia modificar, bem como poderia proceder em suas dinâmicas com novas ações possíveis.

Por fim, apresentamos as palavras finais que contemplam a expectativa a ser alcançada com este produto, o primeiro na categoria em âmbito maranhense. No final do produto, contém as referências bibliográficas, as notas de credenciais sobre o autor e sua orientadora, com seus respectivos currículos.

## 7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como finalidade realizar intervenções educacionais com a colaboração de professores do NAAHS para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, com o intuito de elaborar um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas. Responder aos objetivos que deram norte ao percurso desta investigação e às coletas que foram feitas, tanto por via presencial, quanto por meios *on-line*, em plataformas digitais como Google Meet e o Google Forms, de acordo com os objetivos traçados, este foi o grande desafio. Esta seção da pesquisa compõe-se da caracterização dos integrantes da pesquisa, conforme informações que se seguem.

### 7.1 Caracterização do discente participante

A amostra de estudante participante foi constituída por um único estudante, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Caracterização do estudante participante da pesquisa

VARIÁVEIS	ESTUDANTE PARTICIPANTE DA PESQUISA
Idade	18 Anos
Em que ano passou a frequentar o NAAHS	Em 2018
Grupo (s) de enriquecimento que participa	Grupo de Enriquecimento de Xadrez, Matemática e Robótica, e da SRM.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

O participante foi voluntário em contribuir com a investigação, a partir do convite do NAAHS. Ele esteve engajado na pesquisa durante os meses de junho, julho e agosto de 2021. Sua contribuição foi de grande significado, propiciando informações e participando da troca e construção de conhecimentos, coisas importantes para o êxito de uma pesquisa, já que a investigação na área das ciências humanas e sociais se constrói, necessariamente, de forma coletiva. Durante os encontros, pudemos vivenciar momentos ímpares de enriquecimento sobre a temática da dupla excepcionalidade. Ele é maior de idade, e completará 03 (três) anos de frequência no NAAHAS em setembro deste ano (2021).

## 7.2 Caracterização dos participantes docentes

O Quadro 5 apresenta a caracterização dos docentes participantes da pesquisa, trazendo os perfis de cada um deles.

Quadro 5 - Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

VARIÁVEIS	PROFESSOR (PF1)	PROFESSORA (PF2)	PROFESSORA (PF3)
Graduação	Licenciatura em matemática	Pedagogia e Serviço social	Licenciatura e Bacharelado em Geografia
Pós-graduação	Estatística e Supervisão escolar	Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva	Educação Especial e Inclusiva e Docência do Ensino Superior
Faixa etária	Entre 36 e 40 anos	Entre 36 e 40 anos	Mais de 40 anos
Vínculo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Tempo na educação especial	Entre 4 e 6 anos	Entre 4 e 6 anos	Entre 4 e 6 anos
Tempo de atuação no NAAHS	Entre 2 e 5 anos	Entre 2 e 5 anos	Entre 5 e 7 anos
Setor de atuação	Grupo de Enriquecimento de Xadrez, Matemática e Robótica	SRM com AEE	Professora Apoio Pedagógico/ Itinerante
Atende estudante com dupla excepcionalidade com laudo	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A amostra de professores que lidam com o estudante com dupla excepcionalidade, participante pesquisado, foi constituída de três docentes, conforme o Quadro 4 acima. Todos atenderam aos critérios de inclusão preestabelecidos nesta pesquisa. Todos os docentes atendem ao estudante em foco, e prestaram informações sobre o atendimento que proporcionaram ao estudante durante as rotinas de trabalho no cotidiano. Cada um deles é originário de um campo do saber diferente nas graduações; trabalham de uma forma diferenciada, porém, todos convergem para o mesmo propósito, que é o de proporcionar ao estudante melhores chances para o desenvolvimento de suas potencialidades.

## 7.3 Caracterização da participante da Coordenação Pedagógica

A amostra da Coordenação Pedagógica foi constituída por 01 (uma) coordenadora pedagógica, conforme o Quadro 5, que se segue:

Quadro 6 - Caracterização da participante coordenadora pedagógica

VARIÁVEIS	COORDENADORA PEDAGÓGICA (CP)
Graduação	Pedagogia
Pós-graduação	MBA em Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva.
Faixa etária	Mais de 40 anos.
Vínculo	Efetivo
Tempo na educação especial	Mais de 9 anos
Tempo de atuação no NAAHS	Entre 5 e 7 anos
Setor de atuação	Coordenação Pedagógica e UAP
Atende estudantes com dupla excepcionalidade	Sim
Quantidade de professores que coordena	15 Professores

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A Coordenadora Pedagógica voluntariou-se para participar da pesquisa. Ela atende aos critérios de inclusão previamente preconizados, e acompanha os trabalhos dos docentes que lidam com o estudante com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, participante desta pesquisa, e interage algumas vezes com ele.

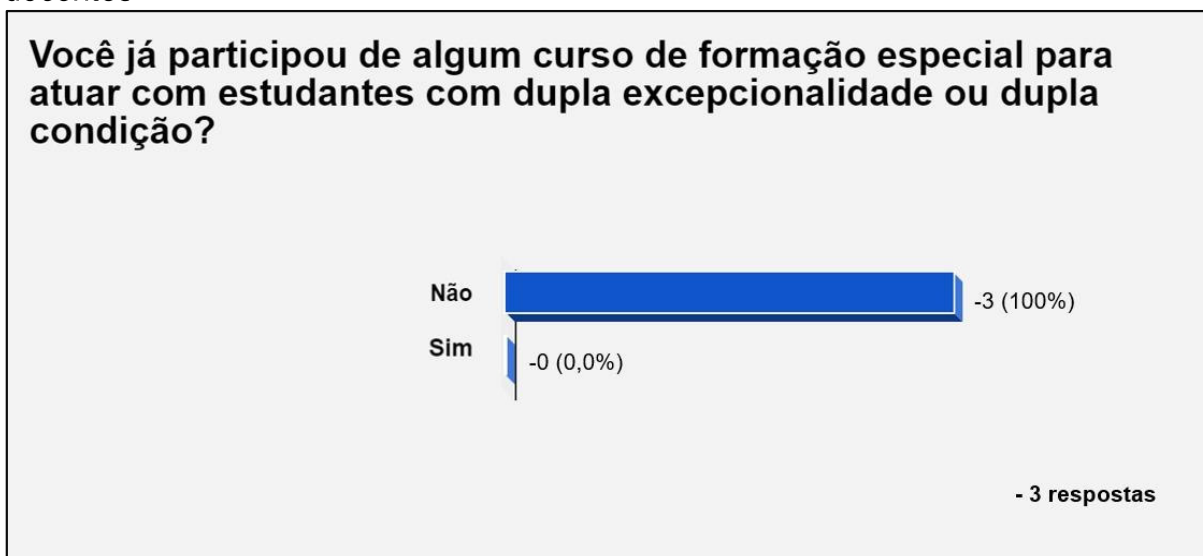
#### 7.4 Apresentação e discussão dos dados conforme os objetivos da pesquisa

A seguir, apresentamos os objetivos específicos, predeterminados antes de imergir no campo da pesquisa, acompanhados das respectivas discussões e resultados coletados e analisados, com posterior discussão durante a investigação. Os dados refletem a experiência na imersão de um trabalho colaborativo.

##### *7.4.1 Identificar se há formação continuada dos professores no NAAHS sobre o processo ensino-aprendizagem para estudantes com dupla-excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD*

Para responder ao primeiro objetivo específico, utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturados. Diante disso, ilustramos os achados a partir de gráficos, em que o Gráfico 1 aponta para a não participação dos docentes em formação continuada. Nele podemos ver a situação específica que nos dá uma visão geral acerca da lacuna da não qualificação por parte dos docentes. A partir desta visão panorâmica podemos inferir que há necessidade de efetivas políticas públicas de formação continuada, afetando assim a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 1 - Formação continuada em dupla excepcionalidade de acordo com os docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Os 03 (três) professores afirmaram não ter participado de algum curso de formação específica em nível de pós-graduação e/ou em nível de capacitação. No Brasil não há cursos de extensão, muito menos pós-graduação *lato sensu* em Dupla Excepcionalidade, sendo uma das razões por que este fenômeno ainda é tão desconhecido. O que há, na realidade, são disciplinas modulares, em algum curso de capacitação ou um módulo em curso de pós-graduação *lato sensu*. Isto vem gerando uma lacuna no campo profissional por falta de mão de obra qualificada na área específica da educação especial.

Nakano (2021, p. 18) aponta para uma grande lacuna na formação de professores, que por não receberem a devida formação, passam a não exercer os seus papéis de forma eficiente, não aplicando as “[...] melhores estratégias e metodologias” para ao atendimento do estudante com dupla excepcionalidade. Em consequência disto os estudantes com dupla excepcionalidade não recebem identificação e nem avaliação, deixando com isto de desenvolver seus potenciais, sendo-lhes subtraído seus direitos como cidadão.

É de grande importância que os docentes conheçam a variedade de dupla excepcionalidades, para que possam detectar em tempo hábil, caso haja, a presença do fenômeno, passando a dar a devida assistência.

O Gráfico 2 apresenta o conhecimento dos docentes sobre um leque de variedades dos tipos de dupla excepcionalidade.

Gráfico 2 - Conhecimento dos docentes sobre os tipos de dupla excepcionalidade



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A dupla excepcionalidade apontada pelos docentes de maior frequência foi a associada ao TEA, e isto está em sintonia com a literatura pesquisada, que aponta ser este perfil que configura o maior percentual no contexto das duplas excepcionais, que varia entre 3 a 9% nos indivíduos que apresentam TEA (PFEIFFER, 2002; BARNARD-BRAK *et al.*, 2015; RONKSLEY-PAVIA, 2021).

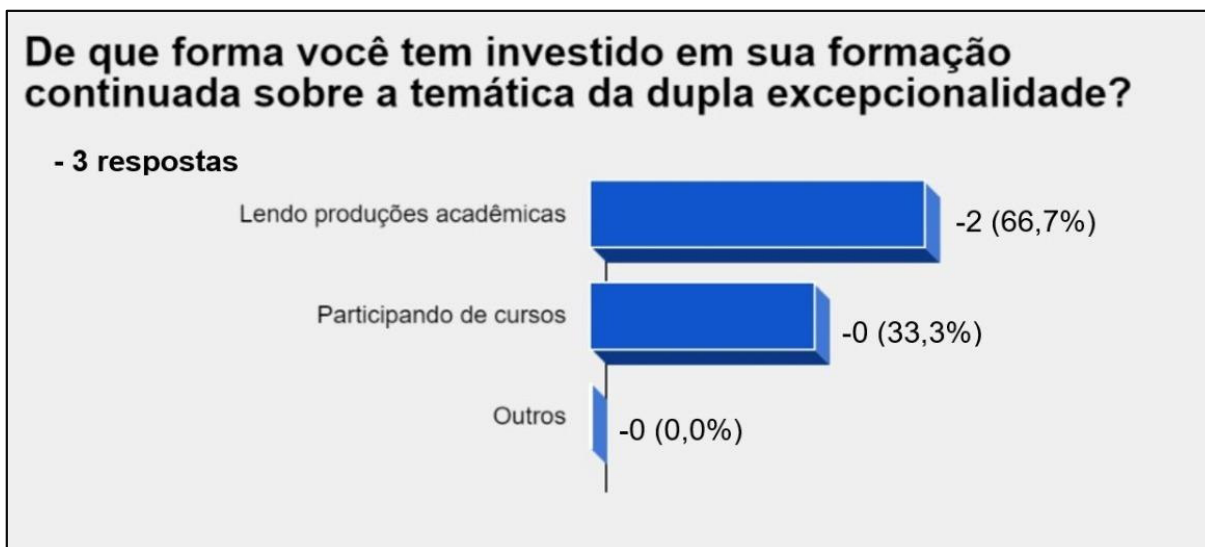
A professora de SRM, a PF2, afirmou conhecer outros tipos de dupla excepcionalidade ligadas à dislexia, ao TDHA, à cegueira, à surdez, aos aspectos motores e aos transtornos da aprendizagem. Isto está em consonância da literatura corrente sobre o assunto, em que vários autores pontuam estas e outras dupla-excepcionais (ALVES; NAKANO, 2015; HAKIN, 2016; MASSUDA; RANGNI, 2017; NAKANO, 2021).

Mais uma vez alertamos, diante dos resultados, que há uma grande necessidade de formação continuada neste campo específico da educação especial, pois uma vez desconhecendo o assunto, os docentes passarão a dar mais atenção às deficiências e/ou os transtornos do neurodesenvolvimento do que ao aspecto da dupla excepcionalidade. Ou seja, focarão mais nos pontos negativos, passando a encaminhar o estudante para o atendimento de seus pontos fracos, deixando o estudante mais frustrado em relação ao processo ensino-aprendizagem, dificultando mais ainda o seu desenvolvimento como pessoa.

O Gráfico 3 apresenta o resultado das formas pelas quais os docentes investem em suas formações continuadas.



Gráfico 3 - Investimento na formação continuada por parte dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Neste gráfico percebemos que os professores investem na leitura de produções acadêmicas sobre o assunto, e na participação em cursos e eventos, que, embora não sejam específicos sobre a dupla excepcionalidade, corroboram com as noções sobre a temática em estudo; estes são os meios mais viáveis para a aquisição do conhecimento. Por não haver cursos específicos sobre a temática no mercado educacional, uma outra via que se tem para recorrer é a de assistir aos vídeos no Youtube, o que pode ser uma boa opção alternativa. Temos ótimas palestras sobre o assunto na internet, feitas por bons especialistas brasileiros; e para quem domina a língua inglesa e a espanhola, também há boas opções. No produto deixamos alguns *links* de *sites* com palestras e comentários dignos de serem assistidos.

Seguimos à análise de conteúdo à luz da teoria de Bardin (2011), fruto das entrevistas semiestruturadas aplicadas com os professores e Coordenação Pedagógica, conforme informações que se apresentam em blocos distintos.

#### 7.4.1.1 Bloco I - Professores que atuam com o estudante

Este bloco traz a explanação do exercício profissional dos docentes que atuam diretamente com o estudante, como: o mediador de núcleo de enriquecimento de matemática, xadrez e robótica (PF1), a professora da SRM com o AEE (PF2), e a docente de acompanhamento pedagógico (PF3), cuja antiga nomenclatura era

professor (a) itinerante. Foi elencada uma categoria a partir das entrevistas, com mais duas subcategorias.

- Formação continuada dos docentes: esta categoria aborda sobre o nível de conhecimento dos docentes acerca do assunto em pauta, por meio das várias formas de aquisição e emprego dos saberes. Foram definidas as subcategorias: nível de conhecimento sobre o assunto e formas de aquisição do conhecimento. Estas estão esboçadas no Quadro 6, que se segue:

Quadro 7 - Atuação dos docentes por meio do emprego de seus conhecimentos sobre a dupla excepcionalidade

<b>Categoria</b>	Formação continuada dos docentes.	
<b>Objetivo</b>	Verificar o nível de conhecimento do professor a respeito do tema dupla excepcionalidade.	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Nível de conhecimento sobre o assunto	Conceito de dupla excepcionalidade	<i>“De maneira generalizada, estudantes com AHSD que tenham, concomitantemente, alguma deficiência, transtorno, síndrome ou um distúrbio”</i> . PF2
	Tipos de dupla excepcionalidade conhecidas pelo(a) professor(a)	<i>“Associada à dislexia, ao TDAH, ao TEA, à cegueira, à surdez, às dificuldades de aprendizagem”</i> . PF2
Forma de aquisição do conhecimento	Formas de se aprofundar no assunto	<i>“Lendo produções acadêmicas e participando de formações e de cursos”</i> . PF2/PF3.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No que diz respeito à subcategoria “nível de conhecimento sobre o assunto”, na unidade de significado “conceito de dupla excepcionalidade”, os 03 (três) participantes apontaram sucintamente os seus entendimentos sobre o termo, e pontuaram a presença das altas habilidades com atrelamento a uma deficiência, a uma alteração do comportamento, a um transtorno, a uma síndrome, ou a um distúrbio, ou ainda vinculada à alguma dificuldade de aprendizagem.

O professor PF1 entende que a dupla excepcionalidade *“[...] está relacionada à demonstração de uma pessoa com características de AHSD, acompanhada de uma deficiência e/ou alterações comportamentais e/ou dificuldades de aprendizagem”*.

O professor PF2 entende que *“[...] de maneira generalizada, são estudantes com AHSD que tenham concomitantemente alguma deficiência, transtorno, síndrome ou distúrbio”*.

E, por último, o professor PF3 entende que *“[...] ela pode ser definida como a presença de talento e/ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psíquica, educacional, sensorial e/ou também física”*.

Em todos os casos acima, foram apontados um atrelamento entre as AHSD com um transtorno ou uma deficiência. Estes aspectos característicos estão em consonância com as descrições da literatura corrente nesta pesquisa (COSTA; RANGNI, 2010; ALVES; NAKANO, 2015; MASSUDA; RANGNI, 2017).

Estas características ensejam a concomitância de pontos fortes e fracos presentes nestes indivíduos que convivem de forma simultânea com as altas habilidades e um transtorno, fazendo-os pessoas de uma complexidade que requer melhor preparo por parte dos educadores, além da necessidade de se ter um acompanhamento multiprofissional. Além disso, necessitamos de uma atenção especial por parte dos sistemas educacionais por meio de oficialização de políticas públicas que possibilitem o preparo daqueles que lidam com este fenômeno, por intermédio da formação continuada, ações que provocarão nos professores um melhor aprofundamento sobre o assunto.

Ainda sobre os tipos de dupla excepcionalidade conhecidas por eles, os professores PF1 e o PF3 afirmaram conhecer apenas a dupla excepcionalidade envolvendo as altas habilidades com o TEA. No entanto, a professora PF2, por lidar mais com a temática, tanto em âmbito de conhecimento teórico quanto prático em SRM, afirmou conhecer a dupla excepcionalidade associada “[...] à *dislexia*, ao *TDAH*, ao *TEA*, à *cegueira*, à *surdez*, às *dificuldades de aprendizagem*”.

Consoante à subcategoria “forma de aquisição do conhecimento”, as professoras PF2 e PF3 disseram adquirir conhecimentos “*Lendo produções acadêmicas e participando de formações e de cursos*”. O professor PF1 pontuou que apenas adquire conhecimento sobre a temática da dupla excepcionalidades “*Lendo produções acadêmicas*”.

Em sentido mais amplo, constatamos que a leitura de produções acadêmicas e a participação em cursos são as formas pelas quais os professores constroem suas formações continuadas. Isto se dá pela maior facilidade e praticidade advindos com a evolução dos aparatos tecnológicos e midiáticos por meio da internet. Estes elementos, de antemão, se demonstraram, em consonância com alguns autores pesquisados nesta investigação, como mecanismos de melhores estratégias para manterem-se atualizados e melhorarem as suas práticas pedagógicas; sem contar que esta categoria, formação continuada, é elemento essencial para os docentes contribuírem com pessoas com dupla excepcionalidade a crescerem harmonicamente (RAMOS; HERNANDEZ, 2019; NAKANO, 2021).

#### 7.4.1.2 Atuação da Coordenadora Pedagógica

Aplicamos um questionário e uma entrevista no intuito de coletar algumas informações sobre vários processos pedagógicos que se realizam no cotidiano, em prol do estudante. A coordenação pedagógica exerce um papel importante na formação continuada de professores nas instituições educacionais. Por esta razão, incluímos a coordenadora pedagógica nas entrevistas e questionários da presente pesquisa. O Quadro 7 apresenta o perfil da coordenadora pedagógica, apontando alguns aspectos ligados ao seu conhecimento sobre a temática da dupla excepcionalidade.

Quadro 8 - Aspectos ligados ao conhecimento da coordenadora pedagógica e à formação sobre a temática dupla excepcionalidade

<b>SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DUPLA EXCEPCIONALIDADE</b>	<b>COORDENADORA PEDAGÓGICA</b>
Cursou pós-graduação em dupla excepcionalidade?	Não.
Fez curso de aperfeiçoamento sobre a temática?	Não.
Cursou algum módulo sobre o assunto?	Sim.
Frequentou alguma instituição na qual fez alguma disciplina que abordou o tema dupla excepcionalidade?	Centro da Infância e Adolescência Maud Mannoni (CIAMM), Psicologia Especializada (RJ), DEE/SEESP/MEC (DF)
Se sim, qual a carga horária?	30 hs em uma disciplina de Pós-graduação.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A coordenadora pedagógica não cursou nenhuma pós-graduação em dupla excepcionalidade, até porque não existe no Brasil uma pós-graduação sobre este fenômeno, o que é uma grande lacuna que poderá ser preenchida pelas Instituições do Ensino Superior (IES), em especial as universidades federais e estaduais. No entanto, ela cursou uma especialização que teve um módulo com 30 horas de carga horária, ocasião em que desenvolveu boas noções sobre o assunto, conforme informações obtidas por meio da entrevista, dando-lhe suporte para acompanhar os professores nos processos pedagógicos que envolvem a formação continuada, em especial relativos ao assunto em pauta.

Aplicamos uma entrevista via Goolge Meet em que nos foram fornecidas algumas informações importantes. Como já dito anteriormente, necessitamos de pesquisas empíricas que apresentem dados sólidos e dialogados com a teoria corrente, sem contar que a pesquisa em língua portuguesa ainda é muito carente.

A Figura 5 abaixo traz um registro de um dos momentos da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica.

Figura 5 - Entrevista com a coordenadora pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Inicialmente, perguntamos sobre as questões relativas à formação continuada obtida pela coordenadora pedagógica, e ela afirmou que passou dois anos no Rio de Janeiro, período este no qual se ocupou em cursar uma pós-graduação com uma dinâmica excelente com relação ao tema dupla excepcionalidade, ministrada em um módulo da pós-graduação. Os conteúdos trabalhados neste módulo proporcionaram uma visão mais abrangente das altas habilidades e de outros transtornos.

Durante o curso, ela esteve muito engajada em um projeto teórico-prático de AEE para diversos transtornos e deficiências, dentre os quais teve contato com pessoas com dupla excepcionalidade, o que lhe rendeu muita aprendizagem.

#### 7.4.1.3 Bloco II - Informações sobre a Coordenação Pedagógica que atua com os professores e com o estudante com dupla excepcionalidade

Este bloco aborda sobre a atuação da coordenadora pedagógica junto aos professores e ao estudante, com ações de treinamento e escuta pedagógica. Nele são apresentadas as ações desenvolvidas nas formações continuadas, tanto as formações pessoais, da coordenadora, quanto as formações coletivas com os mediadores do NAAHS.

Foi elencada uma categoria com 03 (três) subcategorias, a partir da entrevista, conforme o Quadro 8.

Quadro 9 - Formação continuada e temáticas trabalhadas nas formações de acordo com a Coordenadora Pedagógica

<b>Categoria</b>	Formação continuada para si e aplicada aos docentes	
<b>Objetivo</b>	Conhecer a respeito da formação continuada adquirida pela coordenadora e os treinamentos para docentes.	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Temáticas estudadas durante a aquisição dos conhecimentos de formação continuada pela coordenadora pedagógica	Assuntos estudados durante as formações continuadas individuais realizadas pela coordenadora	<i>“Dentre os assuntos estudados nas formações podemos citar: o conceito do termo dupla excepcionalidade ou dupla condição especial; Exploração das potencialidades dos estudantes com dupla condição; Funções cognitivas em estudantes com dupla excepcionalidade; Funções executivas em estudantes com dupla excepcionalidade; Importância de se trabalhar as fortes potencialidades do estudante; Importância do diagnóstico correto de estudantes com dupla condição; Trabalho intersetorial, multiprofissional e interdisciplinar; Vulnerabilidade nos campos psicológico, socioemocional e afetivo; Altas habilidades e os vários transtornos e deficiências; Problemas de comportamento e desenvolvimento de habilidades sociais”.</i>
Temáticas trabalhadas nas formações continuadas	Variedade de temas nas formações ministradas aos professores do NAAHS	<i>“Desenvolvemos uma variedade de temáticas durante o contexto pandêmico (crise sanitária, social, educacional); afeto e enriquecimento curricular: visibilidade NAAHS Joãozinho Trinta; mitos e verdades no TEA, Dupla Condição versus Dupla Excepcionalidade; Plano de Desenvolvimento Escolar Individual; Plano de Ação; Plano de Ensino Individualizado, e outros”.</i>
Tipos de dupla excepcionalidades conhecidas pela coordenadora pedagógica	Conhecimento sobre os tipos de dupla excepcionalidade	<i>“Associada à cegueira, à surdez, à dislexia, à esquizofrenia, associada à Síndrome de Savant, associada ao TDAH, associada ao TEA e associada às deficiências físicas”.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Vários autores destacam a necessidade de formação continuada sobre a dupla excepcionalidade, pois docentes sem preparo tendem apenas a subestimar os pontos fortes dos estudantes, dando ênfase apenas aos pontos negativos, ou seja, às lacunas; sem contar que precisam entender de altas habilidades e de vários transtornos do neurodesenvolvimento, bem como das diversas deficiências (ALVES; NAKANO, 2015; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; MASSUDA; RANGNI, 2017; PISKE; COLLINS, 2021).

Recentemente, no NAAHS, ela, juntamente com a professora de SRM, esteve promovendo na sexta-feira, 09 de abril de 2021, uma formação específica presencial sobre esta temática com todos os docentes, itinerantes e mediadores, inclusive com a assistente social, com duração de 04 (quatro) horas, na qual vários aspectos foram abordados, como: o conceito de dupla excepcionalidade/dupla condição especial;

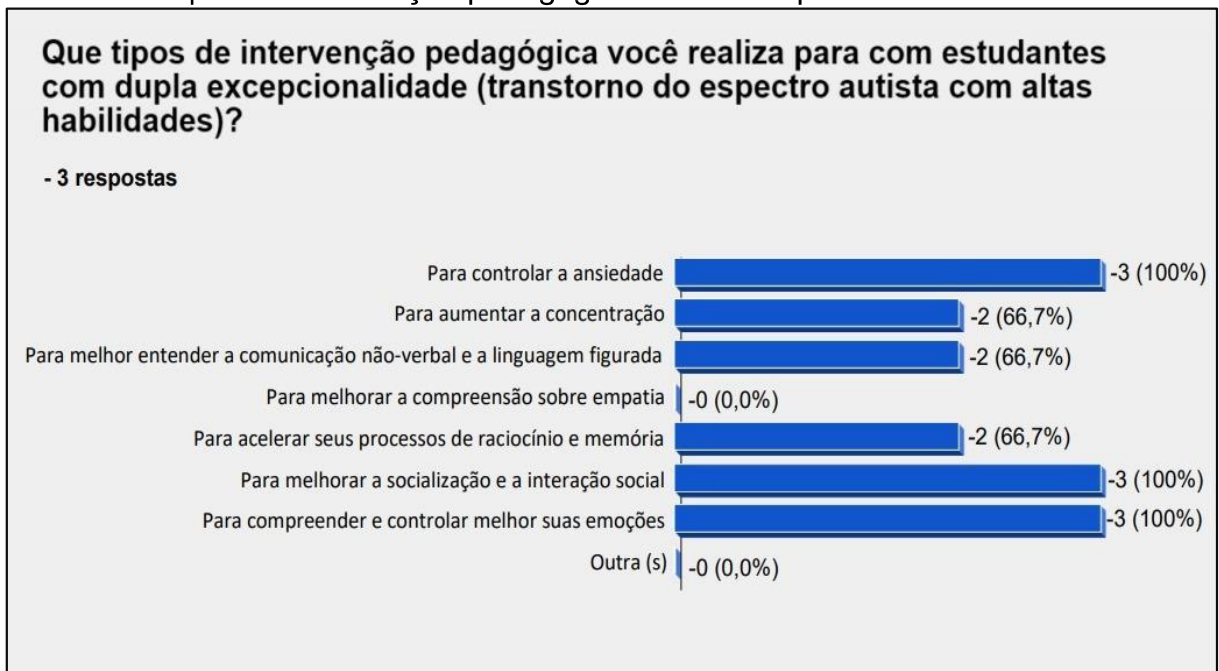
características de pessoas com dupla excepcionalidade AHSD/TEA. O estudo desta temática foi desencadeado, pela primeira vez, por conta desta pesquisa, para reforçar o conhecimento dos participantes desta investigação.

A coordenadora afirmou que desde 2018, o estudante em estudo, chegou ao NAAHS, para receber, a princípio, AEE, e logo dentro de três meses de acompanhamento, ela, a psicóloga e o gestor geral foram comunicados pela professora do AEE, sobre as potencialidades do estudante em xadrez e em raciocínio lógico. O estudante foi encaminhado para receber acompanhamento pelo grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica, e foi confirmado dentro dos seis meses de permanência, à luz da teoria dos Três Anéis de Renzulli, que ele possuía habilidade acima da média, foco e criatividade, características das altas habilidades.

*7.4.2 Especificar quais intervenções pedagógicas estão sendo realizadas com estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD), e qual tem sido o formato delas*

Para este objetivo, utilizamos a entrevista e o questionário semiestruturados, conforme seguem as análises. No Gráfico 4, podemos verificar os tipos de intervenção pedagógica realizados pelos docentes para estudantes com dupla excepcionalidade.

Gráfico 4 - Tipos de intervenção pedagógica realizados pelos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Os tipos de intervenção pedagógica mais recorrentes foram: para controlar a ansiedade, para melhorar a socialização e a interação social dos estudantes, e para melhor compreender e controlar as emoções, seguidos das intervenções para aumentar a concentração e compreender melhor a linguagem figurada e acelerar os processos de raciocínio e memória. De fato, podemos verificar na literatura, que tanto o DSM-5 quanto diversos autores, apontam como recorrentes estes déficits e a necessidade de serem trabalhadas as dimensões que envolvem os mesmos.

Diversos autores consideram que as pessoas com dupla excepcionalidade, geralmente, apresentam fraca resposta emocional, a exemplo da ansiedade (GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013; JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRENBURG, 2018; BAUM *et al.*, 2019).

Vários autores pontuam que é preciso ser trabalhada a dimensão “interação social”, processo este fundamental na criação de rede de relacionamentos na qual deve prevalecer e fluir a reciprocidade entre os participantes da relação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; ALVES; NAKANO, 2015; SOARES; OLIVEIRA, 2020).

Sobre as emoções, registramos a urgência de serem mais bem trabalhadas, por fazerem parte das funções conativas, funções estas mais debilitadas nas pessoas com dupla excepcionalidades, e que se não forem reforçadas, atrapalharão também as funções executivas e as cognitivas. Eis a razão de vários autores pontuarem a necessidade de priorizá-las (BARON-COHEN, 2001; SILVERMAN, 2007; ASSOULINE; FOLEY-NICPON; DOCKERY, 2012; MOHANTY, 2012; SILVA; RODRIGUES; SILVEIRA, 2012; PRIOR, 2013; FONSECA, 2017).

Em prosseguimento ao presente estudo, verificamos no Bloco III, os resultados das falas dos docentes e coordenadora pedagógica a partir das entrevistas no campo das habilidades socioemocionais e das funções conativas, executivas e cognitivas.

#### 7.4.2.1 Bloco III - Intervenções pedagógicas com o estudante segundo a ótica dos docentes e da coordenadora pedagógica

- Intervenções Pedagógicas: esta categoria diz respeito às intervenções pedagógicas realizadas, e apresentamos com duas subcategorias: tipos de



intervenções pedagógicas no campo das habilidades sociais, e intervenções no campo das funções psicológicas para os estudantes com dupla excepcionalidade.

As intervenções pedagógicas têm um viés finalístico de promover o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, e fomentar subsídios teórico-metodológicos e artefatos para uma atuação mais aperfeiçoada e dinâmica, tanto para atender ao estudante quanto para flexibilizar os métodos por parte do professor, principalmente quando são construídas de forma colaborativa e reflexiva, pois se propõem a mudar uma determinada realidade, por intermédio de uma mediação pedagógica que inspira os docentes na renovação de suas práticas, e a terem como foco principal os sujeitos de suas aprendizagens, levando em consideração os ritmos e os tempos de aprendizagem do estudante. É como diz Freire (2001, p. 43): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Como já pontuado, de acordo com Damiani *et al.* (2013), as intervenções visam contribuir para a melhoria de uma determinada realidade, por meio de processos didático-metodológicos empregados pelo pesquisador, em colaboração com os professores. Elas visam integrar uma participação mais dinâmica e interativa dos estudantes, fazendo-os mais envolvidos com a construção do conhecimento, por intermédio de desafios e situações-problema, trazendo, com isto, melhorias efetivas nos processos de ensino-aprendizagem dos professores e estudantes.

Quadro 10 - Intervenções realizadas pelos docentes com o discente com dupla excepcionalidade

<b>Categoria</b>	Intervenções Pedagógicas	
<b>Objetivo</b>	Conhecer como são realizadas as intervenções pedagógicas	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Tipos de intervenções pedagógicas no campo das habilidades sociais	Habilidades socioemocionais trabalhadas e desenvolvidas	“Para controlar a ansiedade, para melhorar as interações sociais e para entender e controlar melhor as suas emoções” PF3. “Trabalhamos autoconfiança, estabilidade emocional, autodesenvolvimento e autonomia” PF2.
Intervenções no campo das funções psicológicas	Funções Executivas	“No intuito de trabalhar funções como controle inibitório, memória operacional, flexibilidade cognitiva, atenção concentrada ou seletiva, planejamento, raciocínio e resolução de problemas, são trabalhados utilizados os seguintes jogos: sudoku, banco imobiliário, Onde está Wally, Liga 4, cara a cara, xadrez, palavras cruzadas, jogo da memória, pega vareta etc.” PF2.

	Funções Conativas	<i>“A geração da ideia de bem-estar consigo, com os outros e com o meio, visando uma boa interação social, sem medo da representação dos seus sentimentos, mas com sensibilidade na exposição dos mesmos de forma positiva ou negativa” PF1.</i>
	Funções Cognitivas	<i>“Execução de atividades que trabalhem o foco da atenção e o controle de impulsividade nas ações de respostas” PF1.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Na subcategoria “tipos de intervenções pedagógicas”, e na unidade de significado “atuação nas habilidades socioemocionais”, podemos presenciar, na resposta da PF3, ações: “[...] para controlar a ansiedade, para melhorar as interações sociais e para entender e controlar melhor as suas emoções”. Ela ainda continua: “Em conversa, busco assuntos atuais, como a pandemia, falando também sobre as profissões e o que isso pode estar ajudando a família, entre outros”. Estas ações fortalecem a autoconfiança do estudante, pois elas estão no campo da conação.

Ainda verificamos que há intervenções no campo socioemocional na fala do PF1, que afirma incentivar a “[...] interação social com outros competidores, durante as práticas do xadrez. Incentivo também o relacionamento afetivo e social com outros colegas da escola que ele frequenta e com os colegas do NAAHS”.

Interação e empatia podem ser vistas nas intervenções no campo socioemocional na fala da PF2:

Começo os atendimentos estabelecendo um breve bate-papo, perguntando como ele está, se ele está tendo alguma dificuldade nos estudos se tem algum assunto que gostaria de conversar, se alguma coisa o preocupa. Também conto das minhas dificuldades e preocupações, no intuito de criar um canal de comunicação, interação e empatia.

As intervenções mais usuais são as que se voltam para as necessidades primordiais do desenvolvimento do estudante, ou seja, para controlar a ansiedade, “[...] por meio de jogos que requerem paciência, sem tempo delimitado, ou às vezes desfocando o estudante por intermédio de perguntas sobre o seu cotidiano e outros assuntos que desfoquem a atenção do mesmo para a causa da ansiedade” PF1. Para melhor convívio social e interação, o PF1 afirma que faz o estudante “[...] participar de uma das equipes de organização de algum evento no NAAHS, nas atividades em duplas e para aprender a lidar melhor com o fenômeno da ansiedade”. Em seguida, percebemos na fala da PF2 a presença de intervenções para que o estudante aprenda a lidar com compreensão da linguagem figurada, algo muito difícil para os estudantes

que apresentam TEA com altas habilidades: “[...] *jogo com ele no site [www.reab.me/expressoesidiomaticas/](http://www.reab.me/expressoesidiomaticas/)*”.

Ainda no campo das habilidades sociais, podemos verificar que os professores trabalham com intervenções que melhorem a empatia, sendo o que se pode constatar na fala de PF3: “*Sempre começamos nossa conversa com carinhas de sinalização. O que fiz hoje desde quando acordei? O que consegui? O que ainda vou tentar fazer... como não desistir facilmente? Utilizo também o jogo das emoções*”.

No campo das habilidades conativas trabalhadas, podemos ver na fala da PF2: “[...] *trabalhamos autoconfiança, estabilidade emocional, autodesenvolvimento e autonomia*”.

As funções conativas são de uma importância relevante quando o assunto é dupla excepcionalidade. Nakano (2021, p. 21) elenca uma série de características dos indivíduos com dupla excepcionalidade. Destas, 08 (oito) delas estão no campo das funções conativas. Quanto aos aspectos da autopercepção, esses indivíduos apresentam:

[...] Baixo autoconceito acadêmico, falta de confiança, baixa motivação, baixo autoestima, distorções em sua autopercepção, sentindo-se diferentes e menos capazes de seus pares [...] autoconceito deficiente, altos níveis de frustração, ansiedade, insegurança, dificuldades socioemocionais, sentimento de incompreensão, autocrítica [...] imaturidade emocional e/ou social [...] dificuldade de interação social [...] medo de fracasso, desmotivação [...] (NAKANO, 2021, p. 21).

No campo das relações interpessoais entre eles e seus pares, Nakano (2021, p. 21) traz que eles apresentam: “[...] sentimento de vergonha, isolamento e imaturidade emocional e/ou social, [...] dificuldade de interação social, comumente se sentem isolados, frustrados e não aceitos entre pares”.

Com relação à sociabilidade entre eles e os professores, Nakano (2021, p. 22) assevera que eles “[...] têm dificuldade de interação social”, e por último, no que concerne às questões educacionais propriamente ditas, eles apresentam “[...] medo de fracasso e desmotivação” (NAKANO, 2021, p. 22).

Para desenvolver as funções conativas, a PF1 afirma que incentiva “[...] as práticas do xadrez, chamando a atenção para o controle de suas jogadas e respostas. Procura incentivar a automotivação pela persistência na busca de respostas. Trabalhos na ampliação da concentração durante as tarefas”.

E para as funções executivas, a PF3 afirma que:

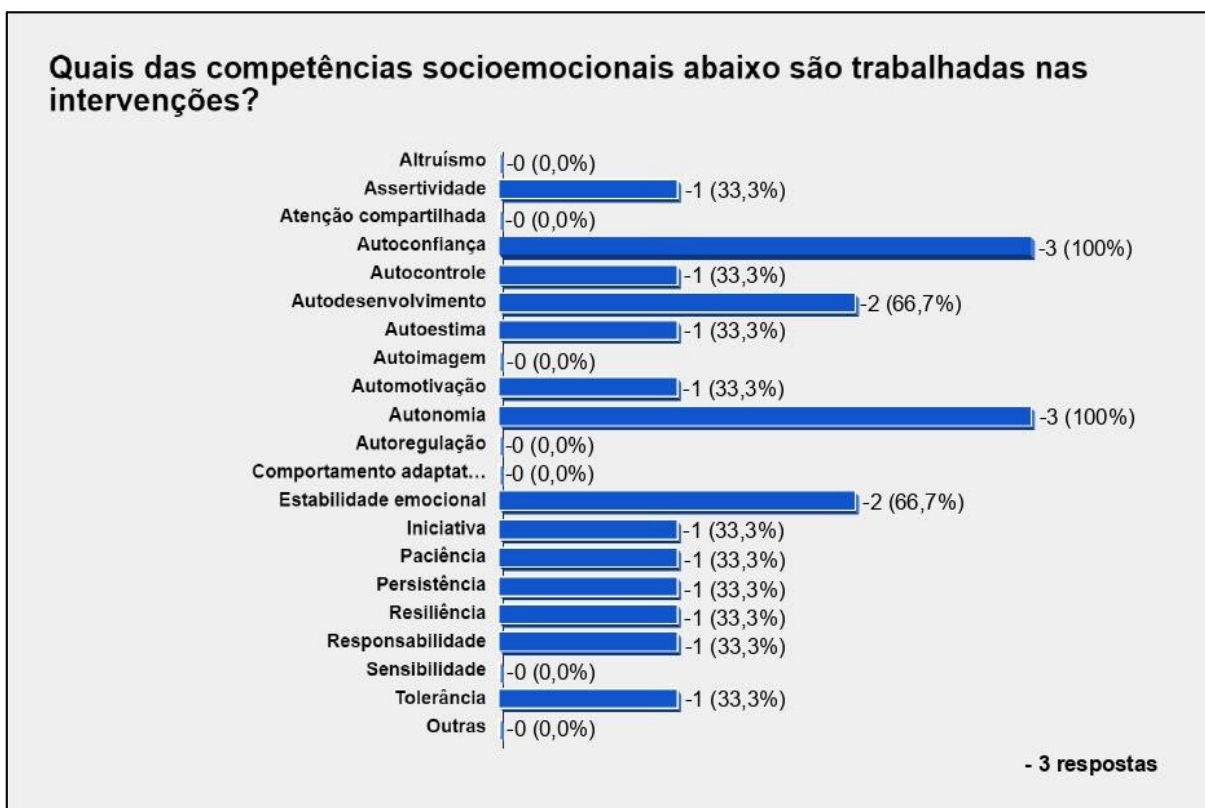
[...] para ativar essa função, sempre estamos buscando realizar com o estudante um resumo do diálogo anterior. Estimulamos sua fala sobre aquilo que não conseguiu realizar. Fazemos com ele uma análise do que realizou no desenvolvimento de sua aprendizagem (o que foi legal, de interesse dele), e o que não foi (e por que não é de seu interesse?). Porém, buscamos desenvolver um diálogo sobre a importância do que precisa realizar com suas tarefas escolares.

As funções executivas, conativas e cognitivas estão sempre imbricadas e devem ser atendidas no cotidiano, pois a fraqueza de qualquer uma delas afeta no desempenho da outra. Fonseca (2014, p. 238) atenta para a importância dessas funções nas seguintes palavras: “A cognição, a conação e a execução que fazem parte da plenitude das faculdades [...] superiores do ser humano, [...] demonstrando a impossibilidade de separar a função do sistema nervoso de qualquer forma de aprendizagem”.

Estas funções estão imbricadas, de forma que se uma delas é prejudicada, as demais sofrem perdas em seu funcionamento, prejudicando a aprendizagem.

O Gráfico 5 elucida quais as competências sociais têm sido trabalhadas com o estudante a partir do questionário.

Gráfico 5 - Competências sociais trabalhadas nas intervenções pelos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Percebemos que a autoconfiança, a autonomia, o autodesenvolvimento e a estabilidade emocional são aspectos que vêm sendo priorizados pelos docentes, pois os estudantes com dupla excepcionalidade precisam ser trabalhados na dimensão conativa/afetiva (FUENTES *et al.*, 2014; FONSECA, 2017; OLENCHAKAND; THOMAS, 2021).

Passamos à análise de dados sobre as intervenções pedagógicas segundo a ótica da coordenadora pedagógica, sob o viés da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que proporciona uma visão das finalidades das intervenções e os seus tipos, aplicadas para o desenvolvimento de diversas competências socioemocionais, bem como no desenvolvimento das funções conativas, executivas e cognitivas. Os resultados que se seguem foram obtidos a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica, como segue no Quadro 10.

Quadro 11 - Tipos de intervenções pedagógicas e finalidades das mesmas, segundo a coordenadora pedagógica

<b>Categoria</b>	Intervenções realizadas pelos professores junto ao estudante	
<b>Objetivo</b>	Conhecer a respeito das intervenções pedagógicas que são realizadas pelos professores sob a ótica da CP.	
<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Finalidade das intervenções	Desenvolvimento das competências socioemocionais	<i>“Para a internalização de conceitos éticos e pacíficos (UAA); para aprender a dominar a ansiedade e controlar as emoções. Para aprender a se concentrar, e a raciocinar mais rápido. Para entender bem a linguagem figurada, e melhorar a sociabilização”.</i>
Tipos de Intervenção	Desenvolvimento das funções conativas	<i>“Elaboração de rotina com regras e combinados prévios, atividades que promovam a interatividade, e a socialização”. [...] “Promoção de atividades que desenvolvam a motivação, a confiança, a perseverança, o domínio afetivo, a saber lidar com êxito e fracasso”.</i>
	Desenvolvimento das funções cognitivas	<i>“Atividade para o desenvolvimento da memória, do raciocínio, concentração (testes de Einstein, sudoku, anagramas e xadrez”.</i>
	Desenvolvimento das funções executivas	<i>“Jogos on-line que priorizem o senso de organização e a tomar decisões”.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Quanto às intervenções nos aspectos socioemocionais, ela percebeu e confirmou com os professores a necessidade de serem trabalhadas as questões da melhoria da comunicação não verbal e da linguagem figurada, e que fossem melhoradas a interação social e o contato visual, além de trabalhados assuntos que envolvessem conceitos éticos e a cultura da paz, estas últimas feitas pela UAA.

Quanto às funções executivas, que fossem desenvolvidas atividades que melhorassem aspectos da organização pessoal e das ideias. Nas funções conativas, que fossem estimuladas a resiliência, a perseverança, a motivação, a autoimagem e a valorização pessoal, onde tudo isto poderá ser trabalhado por intermédio de jogos e do lúdico. Nas funções cognitivas, em seus pontos mais fortes, que fossem propostas atividades que os estimulassem, por meio de desafios e atividades, como: batalha naval, xadrez, testes de Einstein, sudoku, além de outros. Além desse tipo de intervenção, outras são realizadas atuando nas lacunas socioemocionais apresentadas pelo estudante, principalmente nos campos da empatia, na compreensão da linguagem figurada e nos transtornos de ansiedade. Isto está em consonância com os autores Del Prette e Del Prette (2005) e Ramos e Hernandez (2019).

A coordenadora informou que as intervenções são constantes e não pontuais, e que o NAAHS mantém foco na melhoria constante dos estudantes. Portanto, todos os dias letivos, em que os mesmos interagem com os mediadores, são focados no melhoramento de suas habilidades, competências e capacidades, por meio de um planejamento prévio.

#### *7.4.3 Descrever o processo de identificação/avaliação em estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD)*

Este objetivo foi contemplado por meio do questionário e de entrevista semiestruturados. O processo de identificação dos casos de dupla excepcionalidade, apesar de estarem vinculados, em um primeiro momento à presença de um laudo médico, há casos em que alguns estudantes que fazem parte do NAAHS apresentam indicativos de dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, porém, as famílias dos estudantes acompanham de perto o transtorno até o fechamento ou o não fechamento do laudo dos filhos. Há casos em que os pais não apresentam o laudo para a instituição. Aventamos a hipótese de que vários pais não perseveram até o fechamento do diagnóstico do estudante, ou por pensarem que isso poderia tirar do estudante o privilégio ao atendimento no NAAHS, e por último a hipótese de a família não percebe ou não quer aceitar a dura realidade de que o(a) seu filho(a) apresenta transtornos/distúrbios ou deficiências.

Tais comportamentos e atitudes por parte dos pais são dignos de orientação, para que não se prendam aos preconceitos, traumas e à vergonha, pois seus filhos são os mais prejudicados quando ficam de fora de um programa de complementação, deixando-os sem uma educação equilibrada e harmônica, que favorece a dinamização de suas potencialidades.

#### 7.4.3.1 Bloco IV - Processo de avaliação/identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) na visão dos docentes e da coordenadora pedagógica

No Quadro 12, logo abaixo, observamos, a partir de dados coletados nas entrevistas, como se dá o processo de identificação/avaliação de estudantes com altas habilidades com transtornos e/ou deficiências, na visão dos docentes.

Quadro 12 - Processo de avaliação/identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) na visão dos docentes

<b>Categoria</b>	Identificação/avaliação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD).	
<b>Objetivo</b>	Certificar como são feitas as identificações de estudantes com dupla excepcionalidade.	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Trabalho de identificação/a valiação	Trabalho em equipe	<p><i>“Primeiro a verificação da existência de laudo, e quando não a percepção do seu comportamento e ações, esse último requer um tempo maior e de grande sensibilidade, com fundamentação na literatura e experiências dialogadas”. PF1</i></p> <p><i>“No caso do estudante da sala de recursos multifuncionais, durante o atendimento foi verificado que o mesmo apresentava características de altas habilidades/superdotação na área de raciocínio lógico matemático. A informação foi repassada para o gestor do núcleo e solicitado uma avaliação com o mediador do grupo de enriquecimento matemática/xadrez, após a confirmação do mediador, o estudante foi matriculado no grupo de enriquecimento do grupo de xadrez. Sendo acompanhado, na área das altas habilidades/superdotação pelo mediador do grupo de matemática/xadrez e na sala de recursos multifuncionais para trabalhar suas dificuldades relacionadas ao transtorno do espectro autista”. PF2</i></p> <p><i>“Nós itinerantes sempre buscamos avaliar em que área o aluno desenvolveu bem ou não por meio de nosso acompanhamento, e da comunicação entre a escola e o mediador do NAAH/S. Em que esse ciclo de informações contribuiu tanto para o mediador quanto o professor aplicarem corretamente novas estratégias”. PF3</i></p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

As questões aqui levantadas tratam de uma situação muito específica no campo da educação especial, que merece bastante atenção e um preparo profissional

acurado de uma equipe multiprofissional bem treinada, que utilize procedimentos mais amplos de avaliação (NAKANO, 2021). No entanto, a avaliação/identificação de um estudante com dupla excepcionalidade é algo muito difícil, haja vista que não há um instrumento próprio para tal.

Em uma dissertação de mestrado, com o intuito de elaborar um guia com características apresentadas por estudantes com dupla excepcionalidade, Pinho (2016) expressa que, durante a sua investigação, como ponto crucial, em relação à dificuldade de identificação estudantes com dupla excepcionalidade AHSD com Síndrome de Asperger, há falta de instrumentos específicos. Neste aspecto, houve consenso entre os especialistas sobre a dificuldade e a necessidade da elaboração de instrumentos que venham contemplar este perfil (PINHO, 2016; NAKANO, 2021).

Diante da situação em bloco, a literatura especializada aponta para a necessidade de procedimentos mais amplos de avaliação. Se faz necessário um amplo conhecimento sobre o fenômeno, pois envolve o transtorno e as altas habilidades. Até os psicólogos não se apresentam preparados para lidar com estudantes com este perfil (PINHO, 2016; NAKANO, 2021). Alguns autores alertam para a dificuldade por não haver instrumentos específicos para a identificação do fenômeno, além da pouca literatura sobre o assunto em questão, principalmente em termos de Brasil (PINHO, 2016; NAKANO, 2021).

Percebemos, a partir dos depoimentos dos docentes, que em primeiro lugar são dadas atenções ao laudo emitido pelo médico e, caso não haja este documento, observamos os indicadores do transtorno. É feito, além do mais, acompanhamento multidisciplinar/multiprofissional contínuo do progresso do estudante. No caso do estudante aqui investigado, ele foi encaminhado, a princípio, para a SRM, e no decorrer dos atendimentos, a professora do AEE percebeu seu desempenho em raciocínio lógico-matemático, e o encaminhou para o grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica.

Este procedimento de encaminhamento do estudante para o grupo de enriquecimento deu-se devido às percepções da professora de sala de recurso multifuncionais. Conhecimentos específicos sobre a área de atuação é de grande necessidade para profissionais que atuam na educação especial, pois os mesmos propiciam aos docentes, coordenadores e gestores uma visão mais aguçada sobre esta especificidade. Em especial, no caso em estudo, isto ficou bem evidenciado



devido o encaminhamento em tempo hábil, dando ao estudante com dupla excepcionalidade a oportunidade de avanços em suas diversas habilidades.

No Quadro 13 notamos as informações coletadas a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica sobre a identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD).

Quadro 13 - Identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) sob a ótica da coordenadora pedagógica

<b>Categoria</b>	Identificação/avaliação de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD).	
<b>Objetivo</b>	Certificar como são feitas as identificações de estudantes com dupla excepcionalidade.	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Trabalho de identificação/avaliação	Trabalho em equipe	<i>São feitas de forma multidisciplinar: UAA, UAF, Multifuncional, Mediador e Acompanhamento Pedagógico).</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Quanto à participação da coordenadora pedagógica no processo de identificação/avaliação do estudante, ela afirmou que além da mãe ter trazido o laudo médico de TEA, ela trabalhou de forma multidimensional entre as unidades (UAA/UAF e atendimento Multifuncional, com a professora da SRM, com o professor mediador do grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica, e a professora de atendimento pedagógico - antigo itinerante). Ainda consoante ao assunto das intervenções costumeiras realizadas no NAAHS para estudantes com dupla excepcionalidade com TEA Nível 1, a coordenadora afirmou que são feitas algumas intervenções para a internalização de conceitos éticos e pacíficos, realizadas pela UAA. De fato, a avaliação/identificação diagnóstica deve ser bastante escrupulosa, abrangente e apropriada, pois as intervenções bem-sucedidas também dependem dela. Desta forma, caso não haja uma boa avaliação, os impactos não serão positivos, como é de se esperar (GILMAN *et al.*, 2013; PINHO, 2016; NAKANO, 2021).

#### *7.4.4 Caracterizar quais aspectos psicossociais os estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD) apresentam, de acordo com a percepção dos professores e da coordenação pedagógica*

Para este objetivo, aplicamos um questionário que teve por finalidade coletar informações a respeito de alguns aspectos psicossociais do estudante. É o que se

pode visualizar no Gráfico 6, que apresenta os aspectos psicossociais observados pelos docentes no estudante pesquisado.

Gráfico 6 - Aspectos psicossociais observados no estudante segundo os docentes



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Nota-se, diante do Gráfico 6, que a dificuldade de interação social é a maior dificuldade pontuada pelos docentes a respeito do estudante em questão, estando em consonância com os parâmetros do DSM-5, bem como nas asserções postuladas pelos autores Vieira e Simon (2012), Alves e Nakano (2015), Simões, Pereira e Oliveira (2013), além de outros mencionados nas literaturas pesquisadas nesta investigação. Outras variáveis dignas de destaque foram: ansiedade (JOSEPHSON; WOLFGANG; MEHRE, 2018; NAKANO; OLIVEIRA, 2021), dificuldade de concentração, dificuldade em demonstrar afeto (VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016) dificuldade em manter o contato visual (VIEIRA; SIMON, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), e inibição, aspectos estes pontuados várias vezes neste trabalho pelos professores, e contemplados pelos aportes de alguns autores mencionados (SIMÕES; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013; NAKANO, 2021).

Alguns sinais de ansiedade e dificuldade de concentração foram observados durante a aplicação dos jogos dos 8 erros e criptograma, no segundo dia da aplicação das atividades interventivas com o estudante. Isto se deu, em parte, em razão de a

mãe dele ter pedido para trocar uma mercadoria em um estabelecimento, depois que ele saísse do NAAHS, o que em face disto, ele havia resistido em não querer realizar a troca, por não conhecer a vendedora da loja, à qual a mãe o havia encaminhado. Isto foi confirmado com ele em entrevista.

De fato, o estudante disse ter ficado um pouco ansioso. A ansiedade lhe causou desatenção, que, por sua vez, provocou algumas falhas e certo descontentamento. Isto gerou um visível sentimento de fracasso. Neste sentido, suas funções conativas foram afetadas pelo aspecto negativo. Fica notório que há necessidade de um programa que priorize um maior suporte no campo socioemocional para estudantes com dupla excepcionalidade, a fim de gerar mais fortalecimento de seus pontos fortes, como a força de vontade, a persistência e automotivação, qualidades estas pontuadas por diversos autores durante a investigação (LEGGETT; SHEA; WILSON, 2010; BAUM; OWEN; DIXON, 2017; RAMOS; HERNANDEZ, 2019; NAKANO, 2021).

Quanto à interação social, não se perceberam reações de desconforto com a presença dos participantes desta pesquisa, pois ele conseguiu manter uma boa sintonia com respeito a todos, o que foi bem conversado e alertado anteriormente entre ele e os professores, sem contar que a presença permanente destes durante a aplicação dos exercícios/atividades, pode ter sido um fator positivo de segurança para o estudante, deixando-o mais calmo.

O DSM-5 pontua categoricamente que o TEA “[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social [...] incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social” (APA, 2014, p. 31). Este tema também está pontuado na primeira versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que entrou em vigor desde 1º de janeiro de 2022, e em diversas partes deste trabalho, tanto em citações de autores, como em depoimentos dados pelos professores e coordenadora pedagógica.

Sendo assim, fica bem claro que deve ser dada atenção primária para estas necessidades, pois se almeja uma educação equitativa e de qualidade, precisando atentar para as atitudes que propiciem melhoras efetivas de qualidade de vida e de qualidade educacional para estudantes com dupla excepcionalidade.

O Gráfico 7 apresenta o resultado do conhecimento que os docentes possuem a respeito do estudante. Uma vez que se conhece sobre o assunto, fica mais fácil

observar os indicativos de dupla excepcionalidade por ele apresentados, e proporcioná-lo atividades interventivas mais sólidas e adequadas.

O Gráfico 7 aponta os principais aspectos psicossociais do estudante na visão da coordenadora pedagógica.

Gráfico 7 - Principais aspectos psicossociais do estudante segundo a Coordenadora Pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A coordenadora pedagógica pontuou 08 (oito) características que ela julgou estarem presentes no estudante em estudo, sendo que a variável “dificuldade de interação social” foi predominante, e a mais apontada pela coordenadora e professores. As demais variáveis que coincidiram em razoável quantidade foi: a ansiedade, a dificuldade de manter o contato visual e a inibição, dificuldade de interação social e de demonstrar afeto, aspectos estes já pontuados com base na literatura comentada neste estudo na seção que apresenta o Estado da Arte (VIEIRA; SIMOM, 2012; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; SOARES; OLIVEIRA, 2020; NAKANO, 2021).

Estes resultados contribuíram para a cientificidade deste estudo e podem ser vistos a partir do Gráfico 8, logo abaixo, que apresentam variáveis em complementariedade com mais outros detalhes por meio de algumas outras características do estudante participante desta pesquisa.

Gráfico 8 - Algumas outras características do estudante segundo os docentes



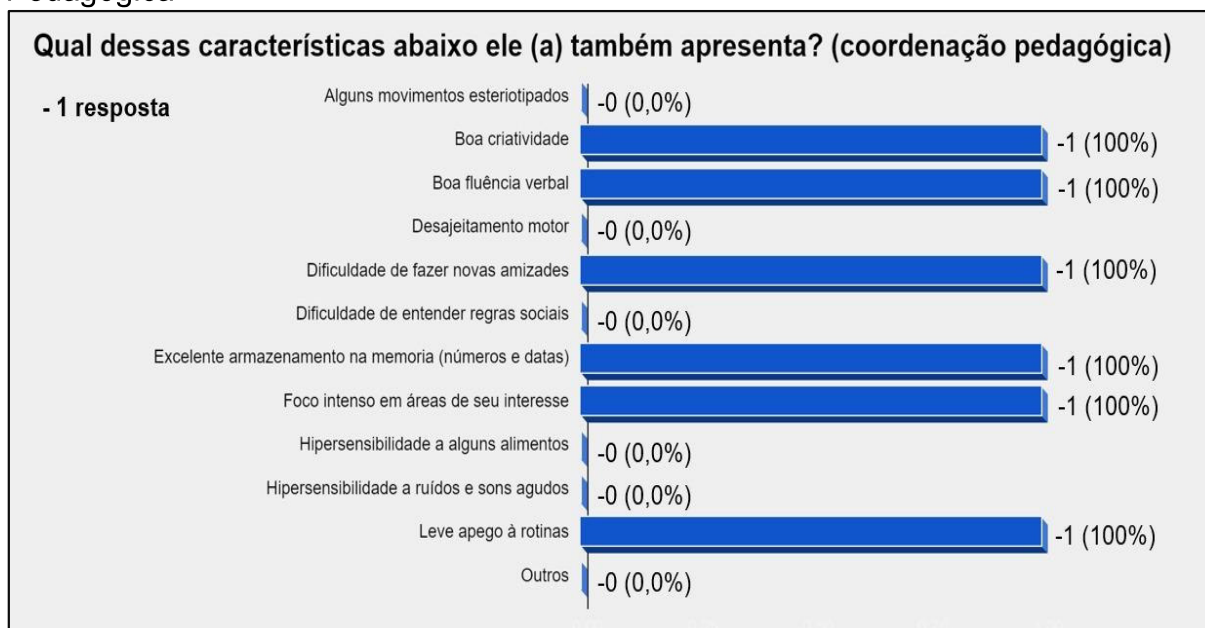
Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Sobre outras características apontadas pelos docentes, predominou a dificuldade em fazer novas amizades, foco intenso em áreas de seu interesse, boa criatividade, boa fluência verbal e excelente armazenamento na memória. Estas características figuram na literatura pesquisada. A primeira delas é endossada por Vieira e Simom (2012) e Soares e Oliveira (2020); a segunda, o hiperfoco, é uma característica ratificada pela pesquisa de Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016). Sobre a criatividade, apontada como um aspecto presente no estudante, temos a anuência nos estudos de Guimarães e Alencar (2012), no entanto, Alves e Nakano (2015) afirmam que esta variável não é tão desenvolvida nestas pessoas, pois o transtorno causa uma certa limitação.

Conhecer as características dos estudantes com dupla excepcionalidade é de grande utilidade para os docentes que atuam na área específica. Quanto mais conhecermos sobre os nossos educandos maiores possibilidades teremos de ampliarmos nossos planejamentos por intermédio de uma correta pesquisa sobre o assunto, propiciando também melhores atuações metodológicas que contribuirão para o desenvolvimento integral das potencialidades dos estudantes com o perfil neurodiverso, aqui debatido e cogitado nesta pesquisa (GUIMARÃES E ALENCAR, 2012; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016).

O Gráfico 9 apresenta algumas outras características do estudante pesquisado, segundo a visão da coordenadora pedagógica.

Gráfico 9 - Algumas outras características do estudante segundo a Coordenadora Pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Dentre os principais interesses do estudante apontadas pela coordenadora, destacamos jogar xadrez, seguido da matemática e dos esportes. Os demais interesses foram pontuados como jogos de raciocínio lógico e poesia. Sobre o xadrez como elemento pedagógico, e não o jogar por jogar, como passatempo, podemos considerar em consonância com os postulados de Santos Junior (2016), que este recurso pode auxiliar nas funções psíquicas superiores voltadas à resolução de problemas que envolvem o raciocínio lógico. De acordo o autor, por intermédio do jogo de xadrez, podemos compreender conceitos matemáticos de forma lúdica e interativa.

Consoante ao gostar da matemática e dos esportes, presenciamos a confirmação por parte do estudante de gostar também de ambos, fato este comprovado pelo mesmo ao apresentar várias medalhas de conquistas, mormente no campo dos esportes, no momento da visita em sua residência para fins de entrevista. Consoante a prática dos esportes voltados especificamente para estudantes com dupla excepcionalidade não conseguimos encontrar pesquisas nos fornecesse maiores embasamento. Por não ser este o objetivo principal deste estudo, não nos aprofundamos sobre a temática.

Portanto, fica claro que este é um campo da área da educação especial que ainda carece de melhores pesquisas empíricas, lacunas estas já denunciadas por



vários autores, e que requerem, urgentemente, ser preenchidas por pesquisadores brasileiros (GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; NAKANO, 2021).

#### *7.4.5 Realizar intervenções educacionais nos aspectos socioemocionais e cognitivos, de forma colaborativa, com professores para o ensino de estudantes com TEA Nível 1/AHSD*

Para responder a este objetivo, passamos a apresentar os achados colhidos durante a pesquisa de intervenção junto aos participantes desta pesquisa.

##### 7.4.5.1 Resultado das intervenções com os professores

Esta fase reflete o processo de intervenção e contribuição com os participantes (professores e estudante) da pesquisa, processo este que forma o diferencial dos mestrados profissionais, pelo fato de contribuírem com a realidade local, por meio de uma interferência real e necessária, com a finalidade de preencher lacunas no campo da pesquisa empírica. Foi o que se propôs realizar por meio da pesquisa colaborativa com os profissionais de educação do NAAHS, no período de abril até o mês de agosto de 2021.

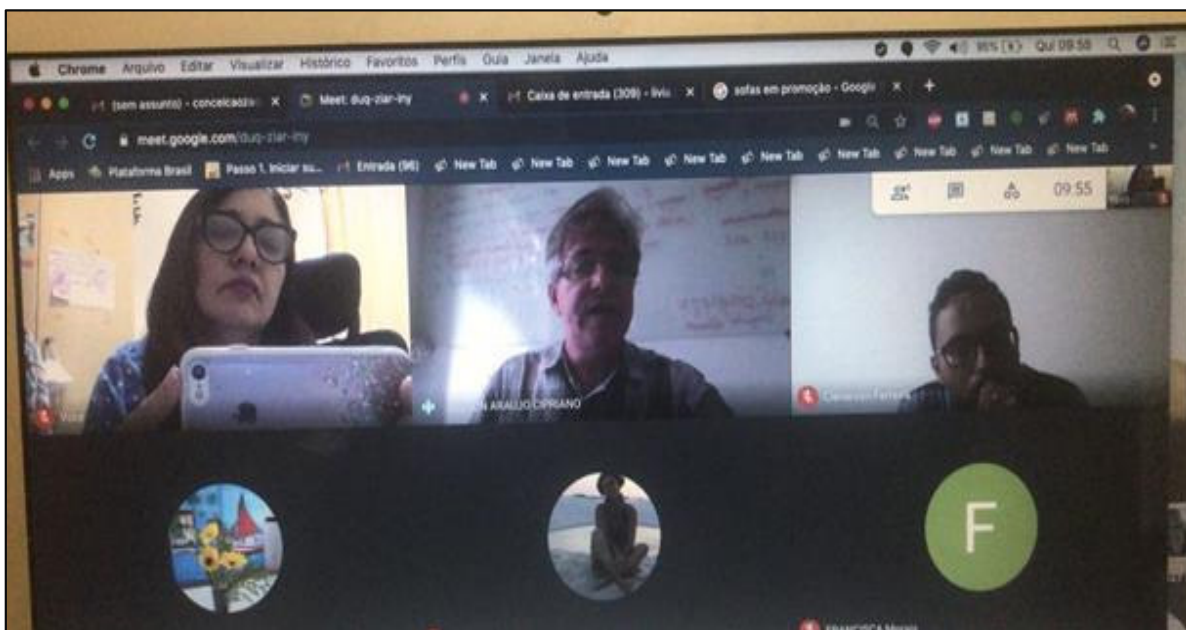
###### 7.4.5.1.1 Primeira reunião de grupo focal para alinhamento das ações

A primeira reunião de grupo focal aconteceu no dia 20 de abril, e teve como finalidade a apresentação dos objetivos da pesquisa para a obtenção de uma visão da trajetória a ser percorrida, e traçar o alinhamento geral das ações a serem desenvolvidas por intermédio de um trabalho colaborativo nos meses de abril a agosto de 2021.

Nesta reunião, apresentamos o projeto de pesquisa, por meio de *slides*, para que todos conhecessem o problema da pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos, e as demais partes da pesquisa. Várias indagações foram feitas, como: quantos seriam os participantes, quais seriam os critérios de inclusão, qual seria a duração média da pesquisa, e todas estas indagações foram respondidas pelo pesquisador e pela orientadora, a fim de esclarecer as finalidades do trabalho investigativo. A reunião iniciou às 09:00h e foi concluída às 11:30h.

Na Figura 6 verificamos o momento em que o pesquisador apresenta o projeto de pesquisa para a equipe do NAAHS, dando uma visão panorâmica sobre a pesquisa.

Figura 6 - Primeira reunião de grupo focal para alinhamento das ações



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Concluímos a reunião expondo os próximos passos da pesquisa em que foram destacados a necessidade da coleta dos TCLE, mais uma reunião focal para alinhamento, realização da aplicação de questionários e entrevistas com os participantes da pesquisa, realização de formação continuada com os docentes, aplicação das atividades componentes do produto com o estudante, pesquisa documental e observações dos participantes. A coleta de TCLE foi feita no primeiro momento com os professores e coordenação pedagógica, até o dia 30 de abril, devido à necessidade de iniciar as formações continuadas. Porém, alguns TCLE foram assinados apenas no mês de maio, devido alguns imprevistos.

#### 7.4.5.1.2 Segunda reunião de grupo focal para alinhamento

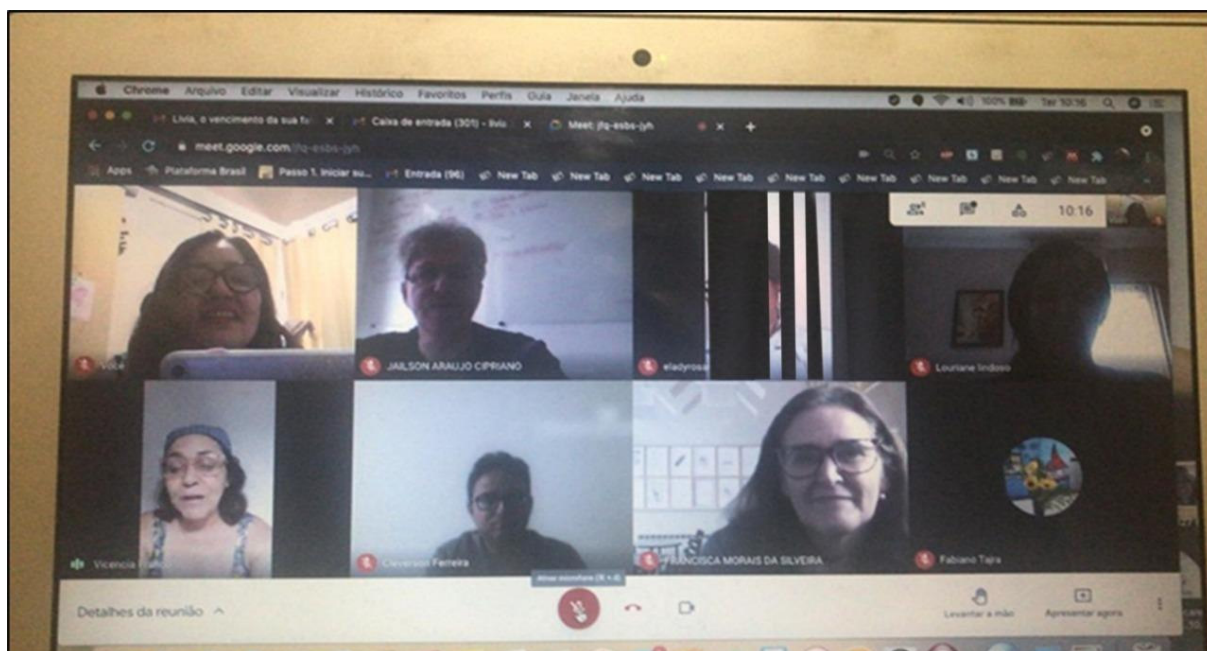
A segunda reunião foi realizada no dia 04 de maio, e teve como objetivo primordial apresentar os instrumentos de coleta de dados (questionários e ficha de observação participante) e as atividades que seriam aplicadas na intervenção,



inicialmente acontecendo durante a formação continuada, com os docentes, e posteriormente aplicadas ao estudante. Recomendamos que a professora da SRM, o professor do grupo de enriquecimento e a professora itinerante, seriam os profissionais mais adequados para dar suporte à pesquisa empírica, por lidarem diretamente com o estudante, o que foi aceito. A recomendação foi acatada pela equipe, ações estas que foram fortalecendo o elo entre os participantes e foi sendo consolidado, por meio de um trabalho colaborativo.

A Figura 7 apresenta um registro de momentos da segunda reunião de grupo focal para apresentação dos instrumentos de coleta de dados e TCLE.

Figura 7 - Segunda reunião de grupo focal



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

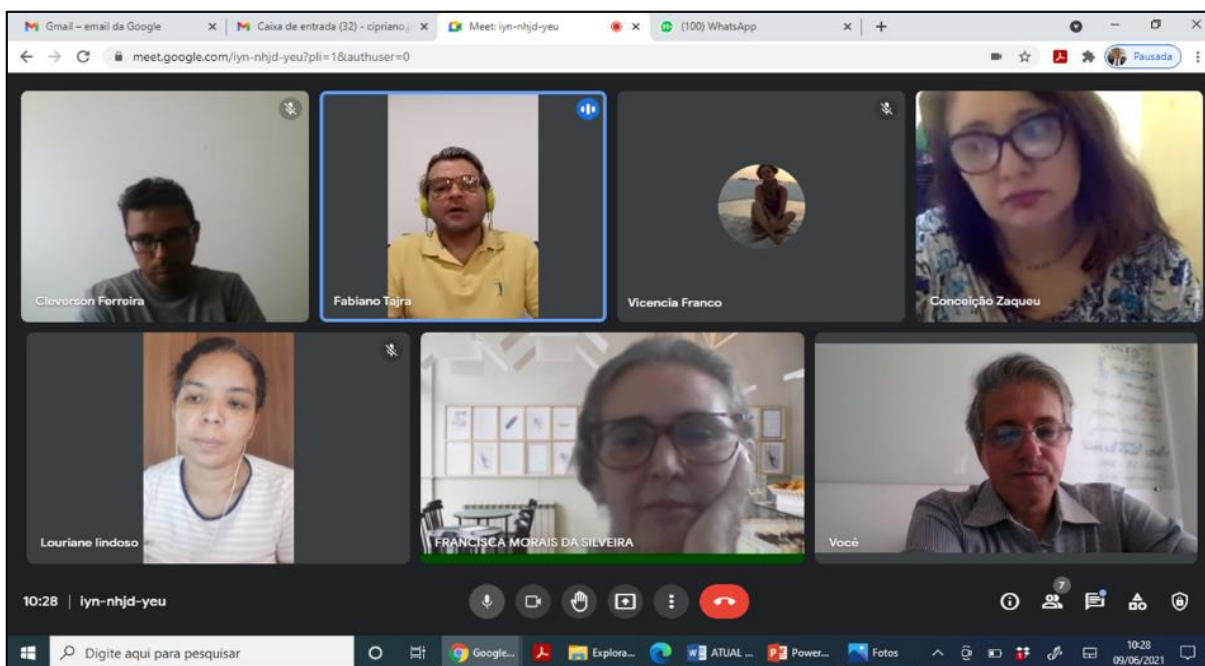
Durante a apresentação, os participantes da equipe do NAAHS tiveram a oportunidade de tecer alguns comentários sobre como seria a execução da pesquisa, bem como puderam dar sugestões para adaptar algumas atividades. De acordo com a percepção deles, foram pontuando detalhes importantes com relação ao nível real em que o estudante se encontrava, já que conheciam a realidade de perto, isto pareceu-nos interessante, fato este materializado no acatamento da maioria das sugestões, com algumas ressalvas e adaptações. Neste sentido, os comentários foram ampliando nossas visões sobre o fenômeno objeto desta pesquisa e em razão disto, realizamos as modificações sugeridas para o bom andamento desta pesquisa.

Ficou marcada uma terceira reunião para apresentação dos modelos de atividade previamente adaptadas e reformuladas em conformidade com as sugestões, e que, se aparecessem mais dúvidas por parte da equipe do NAAHS, seriam solucionadas na próxima reunião em comum acordo entre os envolvidos na pesquisa.

#### 7.4.5.1.3 Terceira reunião de grupo focal para alinhamento

A Figura 8 apresenta momentos da terceira reunião de grupo focal, que serviu para solucionar as dúvidas, ainda remanescentes, e a partir desta reunião foram definidos os próximos encontros presenciais, que passaram a ser presenciais, logo após as decisões tomadas nesta reunião.

Figura 8 - Terceira reunião de grupo focal



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Esta reunião foi realizada em 14 de maio, e foi primordial para o alinhamento das ações educacionais na qual foi definida a próxima formação continuada, bem como o seu formato. De início, apresentamos as principais modificações que nos foram sugeridas e aceitas em comum acordo por todos os participantes.

Ficou combinado que o trabalho colaborativo, que seria desenvolvido durante as formações continuadas, poderia provocar frequentes ajustes e alterações para adaptação nos instrumentos construídos *a priori*, e serem adaptados, a partir de

sugestões advindas da parte dos professores que atuam diretamente com o estudante a ser pesquisado. Diante disso, combinamos que a próxima reunião deveria ser presencial, com todos os docentes participantes da pesquisa, gestão e coordenação no NAAHS para os ajustes finais. A reunião presencial ficou agendada para o dia 1º de julho de 2021.

#### 7.4.5.1.4 Reunião presencial para alinhamento e planejamento pedagógico das ações

Estivemos em visita no local da pesquisa no dia 1º de junho, onde iniciamos a pesquisa presencial com a estruturação das intervenções pedagógicas, por meio das formações continuadas, com a finalidade de testar empiricamente as atividades propostas primeiro com os docentes, e depois com o estudante, por meio de um trabalho empírico de pesquisa aplicada. Apresentamos as atividades propostas que obedeceram ao princípio da diversificação pedagógica, que visa, como dito anteriormente, “[...] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Na Figura 9 podemos visualizar a equipe reunida presencialmente nas dependências do NAAHS, para a última reunião focal de alinhamento.

Figura 9 - Reunião para planejamento das ações práticas de intervenção



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Conjuntamente, traçamos um cronograma para as formações continuadas e para as aplicações das atividades a serem testadas com o estudante participante da pesquisa. Estas medidas fazem parte do trabalho colaborativo, que visa desenvolver ações conjuntas de trocas cooperativas, em que se compartilham saberes e experiências que promovem melhorias no fazer pedagógico e institucional, provocando melhorias qualitativas (DAMIANI, 2008; IBIAPINA, 2008).

De acordo com os ensinamentos de Ausubel (2000), o professor deve proporcionar uma série de atividades diversificadas, com a finalidade de alcançar o ritmo e as capacidades de aprendizagem do discente, objetivando, principalmente, a produção de atividades que abrangessem os diferentes aspectos do fenômeno ora em estudo, a partir de informações prévias dadas pelos docentes (mediador, SRM e a professora itinerante). Neste sentido, visamos iniciar provocando interações que estivessem ligadas às vivências do estudante, eivadas de aprendizagens significativas (AUSUBEL, 2000; FERREIRA; PRADO; CADAVIECO, 2015).

Nesta reunião tivemos a oportunidade de conhecer melhor as instalações do NAAHS, em um passeio com toda a equipe que estava coordenando a pesquisa. Visitamos a maioria das dependências para fins de familiarização com o ambiente da pesquisa. Percebeu-se que o NAASH conta com um amplo auditório, possui uma quadra que embora ainda não esteja coberta, há possibilidades de se tornar coberta em breve, em uma próxima investida do Governo do Estado. No NAAHS há um salão espaçoso para danças do tipo *ballet* e para ginástica rítmica.

#### 7.4.5.1.5 A primeira reunião de formação continuada

As formações continuadas foram desencadeadas no sentido de vivenciar, de forma colaborativa, as atividades interventivas, e que os docentes aplicariam ao estudante com dupla excepcionalidade. Inclusive, nestes momentos, pontuariam as possíveis modificações ou a necessidade de criar novas atividades. Estas ações são de relevante importância em um trabalho colaborativo.

Este encontro foi marcante para o desencadear das próximas formações, pois o clima vivenciado foi de uma recepção calorosa por parte dos anfitriões que nos receberão com grande motivação e entusiasmo. Nesta relação de mútua confiança, pudemos trocar experiências de crescimento que contribuiriam para o sucesso da pesquisa, de formas que alcançasse o propósito final desta investigação.



Na Figura 10, logo abaixo, podemos visualizar a primeira reunião de formação continuada com os principais docentes que atuam com o estudante em estudo.

Figura 10 - Primeira reunião de formação continuada



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A primeira reunião de formação continuada foi realizada no dia 08 de junho de 2021, das 13:30h às 15:00h, ocasião em que se teve a oportunidade para discutir a sequenciação das atividades que seriam desenvolvidas naquele mesmo dia pelos professores na formação continuada, e que possivelmente poderiam ser aplicadas para o estudante no primeiro encontro presencial. Em seguida partimos para a participação direta dos docentes, vivenciando as respostas às questões propostas.

Iniciamos com a explicação das finalidades da formação, e após a os professores responderem às atividades, elencaram 03 (três) atividades no campo das interações sociais, cujos objetivos visavam desenvolver habilidades de tomada de decisões frente às situações-problema. Partimos para outra atividade colaborativa em que, junto com os professores, construímos mais duas situações-problema, totalizando 05 (cinco) atividades; no entanto, 02 (duas) delas foram aplicadas no segundo encontro com o estudante, pois pensamos em questões de tempo. Para a construção destas atividades, fundamentamos na teoria de Del Prette e Del Prette (2005) que propõem desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes.

Ainda foram elencadas atividades que seriam utilizadas no campo das habilidades de autocontrole e expressividade emocional, por meio do jogo “pareando

emoções”, que consiste em 32 figuras expressando 08 (oito) principais emoções e sentimentos (alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, desprezo, vergonha e surpresa) que se possui e se expressa no cotidiano, para serem pareadas com 32 cartões com situações descritivas destas emoções.

Com o objetivo de estimular o foco atencional, geralmente desenvolvido nas pessoas com dupla excepcionalidade, arrolamos dois jogos de oito erros, todos julgados pelos pesquisadores como de média complexidade. Este tipo de jogo tem a finalidade de manter a concentração dos estudantes. Discutimos a aproximação do jogo dos oito erros com a atividade “Onde está Wally”?, o que, pelo fato do estudante possuir diagnóstico do TEA, seria interessante testar se ele se atentaria aos pequenos detalhes em detrimento do todo, devido ao fato de apresentar fraca coerência central (BARON-COHEN, 2001).

Elencamos, também, dois exercícios de sudoku de fácil complexidade, para que o estudante assim desenvolvesse o foco atencional. Neste sentido, apresentamos o que diz Ebner (2013, p. 49): “A compreensão do problema proposto no jogo sudoku requer a antecipação e planejamento. O jogador deve saber coordenar em pensamentos suas ações para antecipar repetições e assim evitar erros”. Este instrumento desenvolve as funções executivas de planejamento, além dos aspectos da lógica matemática, bem como a inteligência espacial. Desta forma, pensamos em começar com uma atividade de um nível mais simples para não provocar desestímulo ao estudante. Em seguida, foram escolhidos dois testes de Einstein, um de muito fácil e outro de fácil complexidade, testes estes no campo da lógica que desenvolvem a lateralidade, a noção de todo/parte, e é um grande desafio para os jovens talentosos. Os docentes demonstraram-se atentos e ativos na participação destes jogos, dando suas contribuições e expressando ser uma grande possibilidade de instigação e provocação de estímulos ao estudante, muito embora ele estivesse familiarizado com alguns destes desafios, a exemplo do sudoku e do teste de Einstein.

Concluimos a reunião com algumas reflexões sobre as atividades que foram desenvolvidas, e conversamos sobre algumas medidas de cautela que deveriam ser observadas durante a aplicação com o estudante, para que ele não ficasse estressado durante as aplicações como a exemplo não ficar repetindo as mesmas orientações várias vezes, como se ele não tivesse entendido os comando, pois os docentes que haviam vivenciado situações nas quais o estudante havia demonstrado não gostar de comandos repetidos, deixando-o por vezes chateado . Escolhemos, também, as

próximas atividades que seriam aplicadas na próxima na formação continuada docente.

#### 7.4.5.1.6 A segunda reunião de formação continuada

A Figura 11 retrata a segunda reunião de formação continuada junto aos docentes.

Figura 11 - Segunda reunião de formação continuada



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A segunda reunião de formação ocorreu no dia 15 de junho, das 14:00h às 17:00h. Nela pudemos estar expressando inicialmente sobre alguns aspectos envolvidos no fenômeno dupla excepcionalidade com estudantes com TEA Nível 1/AHSD. O professor do grupo de enriquecimento de matemática, xadrez e robótica apontou para o fato da complexidade do nível do teste de Einstein, sugerindo algumas modificações para deixá-lo um pouco mais simplificado, o que atendemos de bom grado, levando em conta a sua experiência de atuação diretamente com o estudante. O professor da mesma forma sugeriu uma sequência para as aplicações dos jogos de oito erros, sequenciando-os por grau de complexidade.

Arrolamos algumas atividades a serem trabalhadas com o estudante, como: duas atividades sobre o manejo e resolução de conflitos interpessoais; uma tarefa de

assertividade, que preconiza a vivência de situações que seja preciso discordar de opiniões, recusar pedidos e negociar interesses conflitantes, sem deixar de ser autêntico, porém, não necessariamente rude ou grosseiro. Foi proposta uma atividade com três *cards* que envolvia o fazer e manter amizades. Mais uma vez foi escolhido o jogo “pareando emoções”. Foram escolhidos mais dois jogos de oito erros, de média complexidade; também foram escolhidos um criptograma e uma palavra-cruzada. Todas estas atividades estavam em nivelamento com a realidade cognitiva do estudante em foco nesta pesquisa.

#### 7.4.5.1.7 A terceira reunião de formação continuada

A Figura 12 retrata um momento de interatividade com os docentes do NAAHS, que lidam com o estudante pesquisado.

Figura 12 - Terceira reunião de formação continuada



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A terceira reunião de formação continuada ocorreu no dia 22 de junho, das 14:00h às 17:00h. Contamos com a participação da professora de Apoio Pedagógico. Nesta reunião, juntamente com os professores colaboradores, elencamos: 01 (uma) atividade de assertividade, (03) três com o intuito de fazer e manter amizades, (01) uma para desenvolver habilidades de empatia, mais (02) dois jogos de oito erros, (02)



duas atividades de sudoku, (01) um teste de Einstein, (01) um caça-palavras, e, por fim, (02) duas atividades de Letras embaralhadas.

Os professores desenvolveram as atividades, e foram tecidas algumas pequenas sugestões por parte da professora da SRM, para serem feitas algumas modificações no teste de assertividade e nas atividades, com o intuito de fazer e manter amizades, bem como nas atividades para o desenvolvimento de habilidades de empatia. Estas sugestões foram acatadas, e assim reeditadas, para serem aplicadas com o estudante. Estas sugestões são necessárias em um trabalho colaborativo, pois promovem melhorias nos processos pedagógicos.

#### 7.4.5.1.8 Quarta reunião de formação continuada

A Figura 13 apresenta a quarta reunião de formação continuada, que assinalou o término das formações, sendo considerada de grande proveito para todos os participantes.

Figura 13 - Quarta reunião de formação continuada



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A última reunião de formação continuada foi realizada no dia 28 de junho, das 14 às 17:00h. Nesta reunião, assim como às anteriores, obtivemos proveitosa aprendizagem e elencamos, de forma colaborativa: 01 (uma) atividade para

desenvolver as habilidades de assertividade, 01 (um) para melhorar a capacidade de ter empatia, 01 (uma) para adquirir a capacidade de fazer e manter amizades, 03 (três) jogos de oito erros, 03 (três) jogos de sudoku, 02 (dois) testes de Einstein, 01 (um) de palavras-cruzadas e 02 (dois) de letras de embaralhadas.

Sentimos a necessidade de falar sobre as categorias “Fracá coerência Central”, “Flexibilidade cognitiva”, “Funções cognitivas, conativas e executivas”, “assincronismo”, além de outras para um melhor entendimento sobre a assunto. Abordamos, também, sobre a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais destes estudantes. Alguns destes conceitos, como os de fracá coerência central e flexibilidade cognitiva, eram conhecidos pela professora de SRM e outros como funções cognitivas, e executivas pelo professor do grupo de enriquecimento. Assuntos como funções conativas e assincronismos foram novidades, e assimilados com facilidade por ambos os professores. A professora da SRM fez duas observações sobre as atividades de assertividade e a de empatia, com alguns detalhes que foram aceitos, levando em conta a sua experiência que é vivenciada ao longo de três anos com o estudante.

#### 7.4.5.2 Resultado da aplicação das atividades práticas com o estudante participante da pesquisa

##### 7.4.5.2.1 Primeira reunião de aplicação de atividades com o estudante

A primeira reunião foi realizada no dia 08 do mês de junho de 2021, e teve como objetivo a aplicação de atividades com a presença do professor do grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica, e da professora de SRM. A reunião começou às 15:00h, e concluiu às 17:30h. O professor iniciou a fala explicando para o estudante que aquelas atividades que ele passaria a responder seriam contempladas em quatro encontros sucessivos, um por semana. O estudante demonstrou ter entendido as informações e confirmou seu interesse e compromisso de participar da pesquisa até o termino da mesma.

O professor do grupo de enriquecimento deixou claro para o estudante, que as atividades deveriam ser respondidas com calma, pois não estaria a competir com ninguém. Ele alertou o estudante ao espírito competitivo que o ele tem por ser atleta, e por ter a visão de que tudo tem que girar em torno de competição. Ficou explicado

ao estudante que ele responderia uma bateria de atividades da área socioemocional, e outra bateria da área cognitiva.

A Figura 14 apresenta a primeira parte da fase de intervenção que ocorreu no mesmo dia da primeira formação continuada.

Figura 14 - Primeira reunião de aplicação das atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Inicialmente, o estudante participou de uma atividade no campo das interações socioemocionais, que visava a tomada de decisão. Neste momento, foi explicado para ele que esta atividade tinha por finalidade desenvolver habilidades de análise e decisão, visando solucionar problemas e avaliar os seus resultados. Foi entregue para ele três fichas de situações-problema, e para cada situação foram dados 05 (cinco) minutos para o estudante elaborar as suas respostas na solução dos problemas e, realmente, dentro do período estipulado, verificamos se que tudo transcorreu dentro da expectativa com as três atividades. Nesta ocasião, o estudante posicionou-se de forma muito expressiva, explicando as razões de suas escolhas, que envolviam questões éticas, morais e emocionais.

Em todas as situações de aplicação das atividades, observamos que ele se apresentou em condições favoráveis ao processo, o que constatamos por suas respostas de acordo com o nível correspondente à sua condição de dupla

excepcionalidade, ou seja, mantinha o intelecto preservado. Igualmente, verificamos as suas habilidades no campo das funções executivas nas falas sobre as tomadas de decisão, apresentando as razões de suas escolhas. No jogo de pareamento, ele participou juntamente com os docentes que estavam presentes. Observamos que ele conseguia realmente entender o estabelecimento das correlações a serem pareadas com as feições dos rostos que estavam propostas nos *cards*, e em todas as situações ele foi coerente com suas respostas. Por duas vezes foi repetido o jogo, e ele conseguiu se sair bem.

Para estas atividades, a professora de SRM informou ao estudante que nesse jogo ele desenvolveria as capacidades de autocontrole e expressividade emocional, e lembrou para ele que, de antemão, estava acostumado a brincar com o jogo das emoções e a identificar, nos vários *cards*, expressões de alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa e vergonha, e a reconhecer essas emoções e pareá-las com as descrições. A diferença é o que o estudante estava acostumado a jogar com imagens tipo “desenhos”, e não com fotografias de pessoas. No entanto, ele se saiu bem.

Prosseguimos com a proposta de dois jogos de 8 erros. A professora explicou para o estudante que nesta atividade ele desenvolveria as relações espaciais, e quando estivesse respondendo às lacunas de cada um dos erros, deveria exercitar muito a concentração. Ele manteve-se muito atento e, a princípio, em 10 minutos conseguiu acertar 05 (cinco) erros. O estudante ficou com dificuldades para conseguir continuar, e o professor do grupo de xadrez, matemática e robótica, deu-lhe uma dica técnica para facilitação da resposta, técnica esta utilizada pelo próprio professor durante a formação continuada, usando quadrantes para serem observados por etapas. Assim, o estudante conseguiu achar os demais erros. A ele foi dado um tempo de 15 minutos para cada um dos jogos de oito erros: o primeiro ele terminou com 16 minutos, e no segundo ele “travou” um pouco, chegando aos 19 minutos, por ser uma atividade um pouco mais complexa. Percebemos a facilidade de ele encontrar os erros, o que se associou à tendência de encontrar detalhes, e isto possivelmente se dá em função da fraca coerência central (BARON-COHEN, 2001; FRITH; HILL, 2004).

No jogo de sudoku ele apresentou-se como um estudante de uma boa *expertise*. Percebemos que ele estava preenchendo, de uma forma especial e subjetiva, e perguntamos, em diálogo posterior, sobre a razão de ele estar respondendo daquela forma meio em diagonal. Ele disse que foi ensinado que o sudoku é uma forma de matriz, e deveria ser pensado e respondido como se assim

fosse, como uma matriz. Até na conferência, pudemos ver a flexibilidade cognitiva exercida pelo estudante, devido à forma especial de conferir se os números lançados estavam corretos, um pouco diferente das formas convencionais conhecidas - ele conferia tudo em diagonal com a caneta -, e conseguiu preencher em uma média de 15 minutos cada um dos jogos.

Em prosseguimento, ele preencheu dois testes de Einstein, e dentro de 10 minutos ele respondeu o de “muito fácil complexidade”, e o de “fácil complexidade” foi respondido em 20 minutos. Percebemos ele apagar várias vezes no segundo, e quase chegou a desistir, mas conseguiu terminar dentro do período estipulado. Nesses jogos o estudante tem a oportunidade de envolver-se, de forma lúdica, com os vários desafios que lhe são propostos, e que visam o desenvolvimento de várias regiões cerebrais, por meio de suas ativações durante os exercícios das atividades. Desta forma, elas promovem o desenvolvimento das funções executivas e cognitivas do estudante, levando-o a alimentar suas características de dupla excepcionalidade. Estas vivências são muito importantes para o estudante, pois o mesmo passa a exercer maior protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao final da reunião, chegamos à conclusão de que as intervenções junto ao estudante deveriam ser em dias distintos das formações continuadas com os docentes, por razões de ficar restando pouco tempo para as aplicações e intervenções com o estudante, e isto refletiria na qualidade das intervenções.

#### 7.4.5.2.2 Segunda reunião de aplicação das atividades práticas com o estudante

A segunda reunião para aplicação de atividades ocorreu no dia 21 de junho de 2021, e contou com a presença da coordenadora pedagógica. Percebemos que o estudante havia chegado com uma sacola de presentes de cor azul, e quando perguntado a respeito, ele afirmou que a sua mãe o havia solicitado para trocar um objeto após sair do NAAHS. Particularmente, inferimos que ele iria ficar incomodado, foi o que de fato notamos durante a sua participação, alguns detalhes com relação a este cenário vivenciado estão comentados no item “A categoria conhecimento dos professores sobre o estudante pesquisado”.

Algumas atividades foram desenvolvidas pelo estudante nesta segunda reunião. Nestas atividades, pudemos verificar o nível de entusiasmo do discente em função das respostas na medida em que as atividades iam sendo propostas. Pudemos

também observar seu desenvolvimento à luz dos vários teóricos pesquisados, tanto os das altas habilidades quanto os do transtorno do espectro autista, o que nos foi possibilitando um entrelaçamento entre teoria e prática, proporcionando uma maior gama de amplitude sobre o fenômeno das altas habilidades.

A Figura 15 demonstra parte das atividades interventivas junto ao discente.

Figura 15 - Segunda reunião de aplicação das atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A reunião começou às 14:00h, e concluiu às 17:30h. A princípio, o estudante realizou duas atividades com vivências de manejo de resolução de conflitos interpessoais, em que a professora explicou as razões e as habilidades que desenvolveria, como: discordar e recusar sem ser rude em situações que exigem estes procedimentos. Ele, de posse das duas fichas de situações-problema, passou a respondê-las com eficiência, e em um curto período de 15 minutos, conseguimos passar para a segunda tarefa. Nestas ocasiões, verificamos uma relativa preservação das funções executivas nas tomadas de decisões, funções estas pontuadas aqui nesta pesquisa (CORSO *et al.*, 2013; FUENTES *et al.*, 2014; METRING, 2016).

A segunda tarefa foi o jogo “pareando emoções”. O estudante participou da atividade, assim como na primeira reunião, com uma boa desenvoltura, e durante a partida com os professores, e conseguiu evidenciar que realmente estava evoluindo

no conhecimento e entendimento das emoções e dos sentimentos. Passamos a indagar a professora da Sala de Recursos Multifuncionais sobre esta facilidade que o estudante apresentava, e ela disse que anteriormente desenvolveu um projeto com esta temática em 2019, e ele conseguiu entender bem estes sentimentos.

Depois partimos para a próxima atividade, que envolveu um novo conceito, o da assertividade. A professora explicou para o estudante sobre o significado da palavra assertividade e as situações reais do cotidiano que exigem comportamentos assertivos e autênticos sem, necessariamente, apresentar-se rude ou grosseiro em seu convívio social. O estudante se expressou de forma muito madura, explicando a sequência do desfecho de suas escolhas e as razões pelas quais escolhia as respostas dadas.

Em sequência, iniciamos o jogo de oito erros, e verificamos que o estudante conseguiu obedecer às recomendações do professor em fazer a atividade por quadrantes, e obteve êxito; porém, não conseguiu responder a ambos dentro do tempo estipulado. Terminou em 17 minutos, o primeiro, e o segundo em 22 minutos. Percebemos que, quanto mais objetos estão incluídos nos quadros dos jogos, mais dificuldade há de respostas. No entanto, achamos ter sido rápido, tendo em vista a complexidade. Isto está em consonância com os resultados de uma pesquisa de meta-análise desenvolvida com 357 indivíduos autistas e 370 não autistas, em que comprova que em questões perceptivas do campo visual, pessoas com TEA leve se destacam (SAMSON *et al.*, 2011). Isto é interessante, pois o estudante participante deste estudo está dentro deste espectro apresentando, com fraca coerência central.

Por último, aplicamos um criptograma, jogo que se destina a desenvolver uma decifração de um símbolo, que uma vez decodificado por comparações e diferenças, equivalerá a números ou letras para se chegar ao conhecimento de alguma palavra-chave. Colocamos duas respostas prévias em duas palavras, para que o estudante entendesse o desfecho final do desafio, facilitando com isto sua compreensão de como responder a atividade proposta. Cada sentença apresenta alguns sinônimos da palavra equivalente a ser preenchida nas quadrículas. Ele teve que se valer de um celular com acesso à internet, fornecido pelos pesquisadores, para encontrar as palavras sinônimas. O estudante apresentou uma pequena dificuldade, a princípio, depois conseguiu terminar a atividade em 30 minutos. Esta dificuldade originou-se devido a não ter familiaridade com este tipo de desafio em seu cotidiano, aspecto este confirmado quando indagado sobre a sua experiência com criptogramas.



#### 7.4.5.2.3 Terceira reunião de aplicação das atividades práticas com o estudante

A terceira reunião ocorreu no dia 06 de agosto de 2021. A reunião começou às 14:00h, e concluiu às 17:30h. Aplicamos, de início, 01 (uma) atividade de assertividade, na qual o estudante se saiu bem. Verbalizou representativamente as iniciativas que lhe foram propostas, se posicionou e justificou as principais razões de suas respostas.

Em sequência, foram aplicadas (03) três atividades que tiveram como finalidade estimular a capacidade de fazer e manter amizades. Esta é uma habilidade socioemocional que deve ser frequentemente trabalhada com estudantes que apresentam dupla excepcionalidade. Esta habilidade está no campo das interações sociais. Foi novamente explicado ao estudante que elas visavam promover as habilidades de iniciar e manter conversas, oferecer e pedir ajuda, falar um pouco a respeito de si, esperar a sua vez durante o diálogo, agradecer, prestar atenção, e tudo isto concorreria para uma boa interação social.

A Figura 16 retrata a terceira reunião de intervenção pedagógica junto ao estudante.

Figura 16 - Terceira reunião de aplicação das atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Nesta ocasião o estudante esteve falando sobre si mesmo, seus sonhos e escolha profissional, e pessoas de grande renome na história que possuíam vasta inteligência e que ele admirava.



Foi solicitado que ele permanecesse durante o diálogo, mantendo o contato visual, e todas as vezes que ele desviava o olhar, a professora da SRM o lembrava para olhar, e ele retornava, mantendo fixo os olhos na interlocutora. Isto foi solicitado em razão de o estudante com dupla excepcionalidade TEA nível 1/AHSD, apresentar dificuldades em manter o olhar para seu interlocutor, segundo a literatura corrente (SILVEIRA, 2014; FERREIRA, 2019; TAVERNA, 2019).

Propusemos, ainda, (01) uma atividade para desenvolver habilidades de empatia, o que o colocou em situação também de tomada de decisão. Esta atividade proposta, visou uma reflexão no sentido de o estudante demonstrar uma percepção entre o eu e o outro, e neste sentido o discente se saiu bem, com argumentações sólidas e pertinentes.

Oportunizamos, como proposta, mais (02) dois jogos de oito erros, e ele levou 40 minutos para resolvê-los, devido à complexidade, o que o induziu a necessitar de ajuda da parte do professor do grupo de enriquecimento. Desta vez, foi recomendado que ele diminuísse mais as áreas dos quadrantes, pois as imagens estavam muito complexas. Isto faz lembrar da capacidade de foco atencional, trabalhada por Ware (2004), que afirma que objetos que estão em um complexo emaranhado de coisas, são mais difíceis de percepção. Mesmo pautando-se na teoria da fraca coerência central, a complexidade da imagem influencia no tempo de resposta, pois alguns estudantes com dupla excepcionalidade transtorno do espectro autista com altas habilidades necessitam de maior tempo devido à velocidade de processamento (CORSO; DORNELLES, 2014; EL HAJJ, 2014; BAUM; OWEM; DIXON, 2017; BAUM *et al.*, 2019).

Passamos à realização de (02) duas atividades de sudoku, e o estudante demorou 47 minutos para resolvê-las; depois a (01) um teste de Einstein, em que neste, devido à sua complexidade, ele levou 43 minutos para resolvê-lo.

Em sequência, propusemos (01) um caça-palavras, no que ele solucionou com facilidade, e por fim (02) duas atividades de letras embaralhadas, estas mais complexas, e ele apresentou dificuldades, pois exigimos dele consulta aos sinônimos via internet, além de uma argúcia em colocar as palavras em ordem.

#### 7.4.5.2.4 Quarta reunião para aplicação de atividades práticas com o estudante

A Figura 17 ilustra a quarta reunião de intervenção pedagógica realizada com o estudante.

Figura 17 - Quarta reunião de aplicação de atividades



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No dia 11 de agosto de 2021, realizamos a última reunião de aplicação das atividades. Inicialmente, foi proposta 01 (uma) atividade para desenvolver as habilidades de assertividade. Nesta ocasião, foi solicitado ao estudante que ele se posicionasse em relação ao término de um namoro, e ele teve um pouco de dificuldade para dramatizar a sua narrativa. Como envolvia um problema relacional que estava marcado por sentimento afetivo, notamos a grande dificuldade que ele apresentou. Por fim, após uns 20 minutos, ele conseguiu se estruturar, e afirmou ter a coragem de se expressar, porém, percebeu ser um momento altamente delicado, pois poderia provocar consequências drásticas na namorada.

Prosseguimos com a proposta de 01 (uma) atividade para melhorar a capacidade de ter empatia. Nela foi solicitado qual seria a sua reação diante da situação de encontrar uma pessoa em prantos, com imensa aflição, e ele falou que certamente abraçaria a pessoa, e lhe ofereceria ajuda após ouvi-la. Isto está em harmonia com a fala de Del Prette e Del Prette (2005, p. 150), que observam ser a empatia a “[...] capacidade de compreender e sentir o que alguém sente em uma

situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento”.

Passamos para mais uma atividade com fins de adquirir a capacidade de fazer e manter amizades. Foi solicitado dele, expressar-se por meio de um roteiro de três *cards*: primeiro ele teve que falar sobre a importância de manter-se alegre, contente, e qual a contribuição destes comportamentos para a manutenção de uma amizade. Depois falou sobre alguns de seus temores em geral, e, por último, pedimos para ser comentado qual era a sua visão sobre mentiras, violências e injustiças. O estudante se saiu bem, pontuando cada uma dessas falas com propriedade, muito embora sendo um pouco sucinto, porém assertivo.

Continuamos com 03 (três) jogos de oito erros, estes mais complexos, por apresentarem mais imagens e, conseqüentemente, um grau de dificuldade mais avançado. Ele precisou, naturalmente, de mais tempo para resolver as três tarefas, ultrapassando 90 minutos. Continuamos com a proposta de 02 (dois) jogos de sudoku, e ele apenas resolveu 01 (um). Passamos a oferecer-lhe mais 01 (um) teste de Einstein, e ele não conseguiu concluir. Para terminar com algo mais leve, propusemos 01 (um) jogo de palavras-cruzadas e 02 (dois) de letras de embaralhadas, em que estes ele concluiu com êxito. Em todas as reuniões, percebemos a cognição preservada do estudante durante as resoluções das tarefas. Ele tem boa motivação para resolver questões da lógica e da matemática. Isto está em consonância com a literatura pesquisada (VIEIRA; SIMON, 2012; RANGNI; COSTA, 2014).

Ao final da reunião, conversamos com o estudante, a fim de coletar algum *feedback* sobre as suas impressões sobre a pesquisa em andamento, até aquela etapa concluída. Em geral, sobre as atividades desenvolvidas durante as 04 (quatro) sessões de aplicação, ele afirmou ter achado muito interessante a iniciativa desta pesquisa. Falou que as atividades aplicadas até aquele momento estavam sendo fascinantes e motivadoras. Ao saber disso, foi altamente gratificante e compensatório, pois sinalizava sobre o alcance dos objetivos. Percebemos sua motivação e respectivo comprometimento em participar deste engajamento de forma responsável.

#### 7.4.5.3 Resultado da entrevista com o estudante participante

A Figura 18 retrata o momento da entrevista com o estudante, em sua residência, durante o mês de julho de 2021.

Figura 18 - Entrevista com o estudante



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

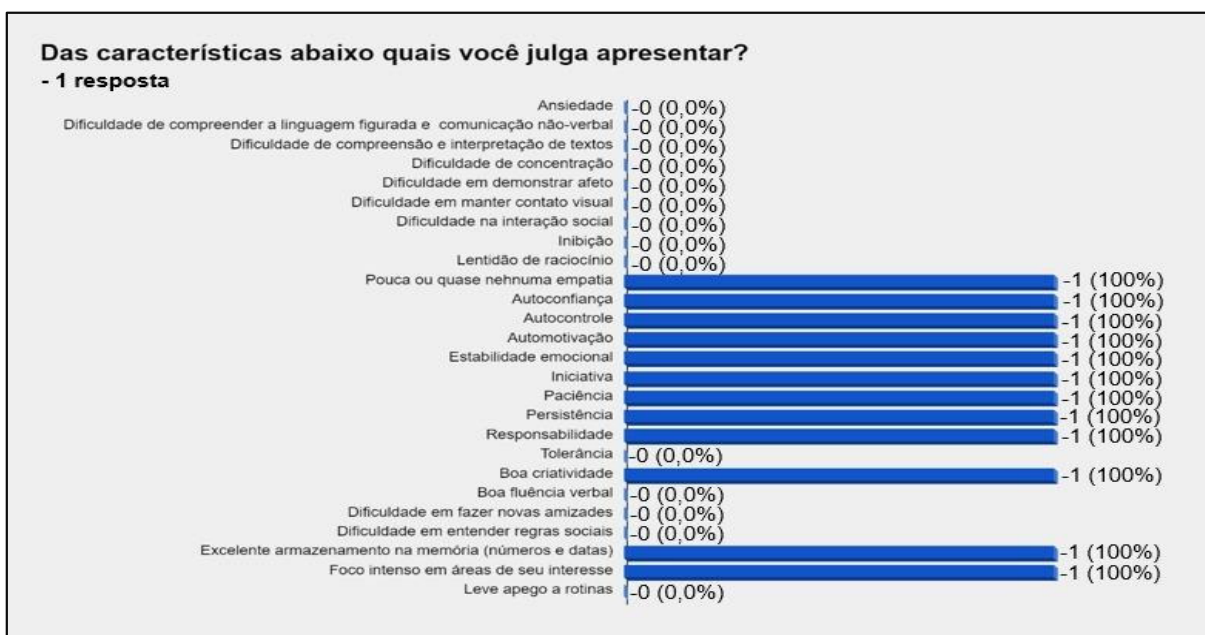
Durante o período das férias, no mês de julho, fomos à casa do estudante para entrevistá-lo. O estudante começou a estudar no NAAHS no segundo semestre de 2018, iniciou com AEE, e depois foi participar do grupo de xadrez, matemática e robótica. Gosta muito de xadrez, de matemática e física, e é muito interessado por filosofia, devido à *“possibilidade de refletir sobre os porquês”*, e afirmou gostar um pouco de poesia. Gosta muito das disciplinas voltadas para a área de Ciências Naturais, especialmente da Biologia, principalmente sobre assuntos que envolvem o corpo humano. Aprecia também as áreas de Matemática e Humanas, no entanto, ele tem um pouco de aversão à área de Linguagens e Códigos, percebida por sua expressão não verbal durante a sua fala. Afirmou não gostar de Língua Portuguesa, Produção Textual e Língua Inglesa, devido *“às complicadas regras gramaticais”*.

Ele frequenta o NAAHS com o intuito de melhorar as suas potencialidades e os seus pontos fracos. Declarou ter sido ajudado pelo NAAHS na questão da empatia: *“Melhorei cerca de 30%”*, afirmou ele, além de estar *“aprendendo a ser mais tolerante e a ter mais paciência”*. Ele diz ter mais facilidade de fazer amizade com pessoas mais

velhas que ele. Isto está em consonância com as falas de Viera e Simon (2012) e Soares e Oliveira (2020), e com as colocações feitas pelos docentes no Gráfico 8.

O Gráfico 10 apresenta a autoavaliação do estudante consoante às suas habilidades socioemocionais.

Gráfico 10 - Autoavaliação do estudante sobre suas habilidades socioemocionais



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

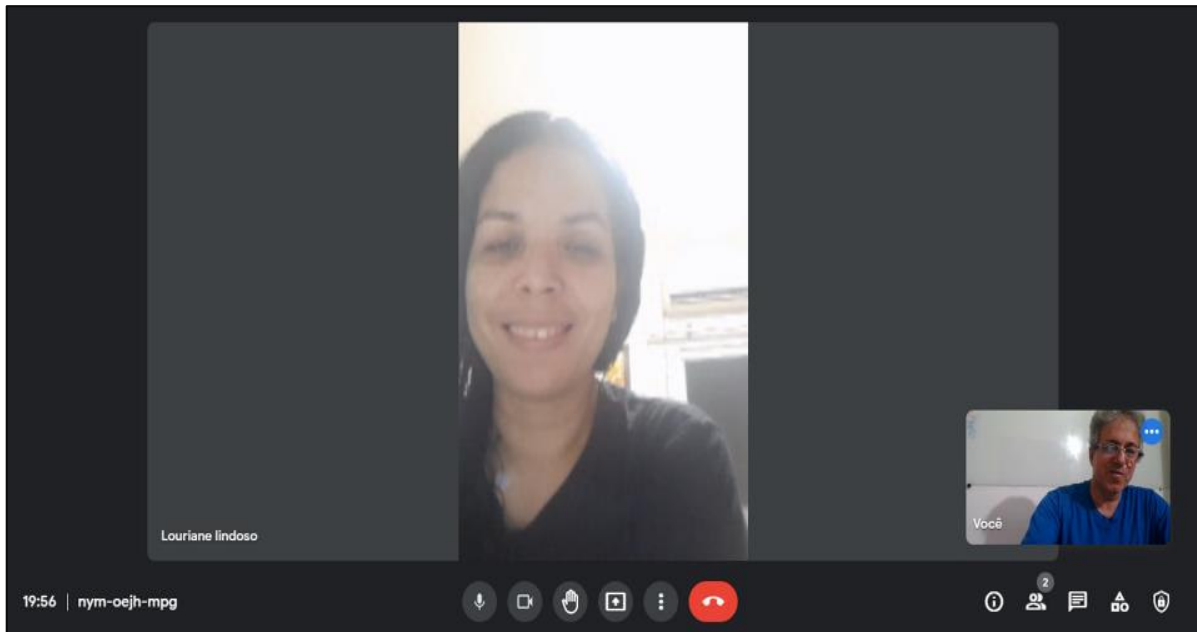
Ao ser perguntado acerca das características que ele julga apresentar como perfil psicossocial e comportamental, ele assinalou mais as coisas de qualidades positivas, e ignorou as negativas. Afirma não ter muita dificuldade em aprender as coisas ensinadas no NAAHS. Ele fica estressado com atitudes de ignorância, violência, brutalidade e com coisas e rotinas repetitivas, e quando está nervoso, busca jogar, e quando as coisas não estão dando certo, ele repensa no que fez para ter dado errado, e tenta melhorar.

#### 7.4.5.4 Entrevista com a professora da sala de recursos multifuncionais

A entrevista com a professora da SRM ocorreu no dia 10 de junho de 2021, das 19:00 às 21:00hs, por intermédio da ferramenta Google Meet, com a finalidade de elucidar alguns aspectos que foram respondidos por meio do questionário, e não ficaram bem esclarecidos, sendo aplicada *a posteriori*.

A Figura 19 apresenta momentos da entrevista com a professora de SRM.

Figura 19 - Entrevista com a professora de SRM/AEE



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A professora de SRM cursou pós-graduação no ano de 2013, em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial Inclusiva. Participou de um Curso de Aperfeiçoamento pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em que cursou uma disciplina específica sobre dupla excepcionalidade.

Conheceu o estudante participante desta pesquisa em 2018, passando a atendê-lo em AEE para o seu quadro de TEA. No entanto, ela foi percebendo algumas habilidades de raciocínio lógico, bem como sua inclinação para assuntos voltados para a lógica-matemática, o que a fez encaminhar o estudante para ser atendido também no grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica.

A mesma docente é atualmente acadêmica de mestrado no PPGEEB da UFMA, pertencendo à turma de 2021, e sua linha de pesquisa é no campo educação especial, e sua temática é no campo da intervenção precoce para estudantes com TEA.

Quanto às intervenções pedagógicas, ela afirmou que para controlar a ansiedade do estudante, ela apresenta alguns jogos sem delimitar tempo, como jogar xadrez com ele. Utiliza aplicação de jogos de atenção e concentração, a exemplo do jogo 2048, no *site* Racha-cuca, um jogo que visa desenvolver a atenção e

concentração, um raciocínio mais focado. Ela narrou que em uma partida de xadrez, na qual o estudante perdeu a dama em 05 (cinco) minutos, porém, ele conseguiu recuperá-la. Esta partida durou 75 minutos.

A princípio, quando estudante chegou, ele tinha alguns interesses, mas diante das dificuldades ou momentos que exigiam mais da mente, ele largava as tarefas, no entanto, com um pouco de treinamento, ele conseguiu ficar mais focado nas tarefas. Às vezes ela percebia que o estudante ficava vagueando com sua mente, e a princípio ele tinha muita dificuldade de entender a linguagem figurada, e passou a jogar com ele um jogo para esta habilidade via *on-line*. Em suas interações com o estudante, ela percebeu que ele apresentava dificuldades de compreensão diante dos enunciados, o que foi sendo melhorado com as interações.

Durante a formação continuada, a professora procurou saber mais um pouco sobre as questões das funções conativas, algo que ela pouco conhecia. Afirmou conhecer melhor sobre as funções cognitivas e as executivas, porém, sobre as funções conativas, ela tinha pouca leitura, e assim trocamos com ela algumas ideias, falando sobre as questões ligadas a este fator, explicando que as pessoas que apresentam as funções conativas fracas, tendem a ter fraca resiliência, pouca força de vontade, e acabam tendo muita ansiedade, desmotivação e muitas vezes apresentam fuga.

#### 7.4.5.5 Entrevista com o professor mediador do grupo de enriquecimento

Efetuamos a entrevista com o professor mediador da sala de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica, no dia 17 de junho de 2021, das 19:00 às 21:00hs, por meio da ferramenta Google Meet, com a finalidade de alinhar alguns aspectos que foram respondidos e não ficaram esclarecidos por via do questionário respondido pelo Google Forms.

O professor do grupo de enriquecimento de xadrez, matemática e robótica iniciou sua experiência mais proximal com a temática da dupla excepcionalidade quando fez um curso de capacitação por intermédio do Centro Educacional de Desenvolvimento Profissional (CEDEP), com carga horária 280 horas, e nele cursou um módulo de 17 horas específico sobre a temática da dupla excepcionalidade. O módulo que ele cursou foi “Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade



superdotação/hiperatividade”. Neste módulo, ele afirmou ter tido noções sobre este fenômeno, mas não de forma aprofundada.

A Figura 20 demonstra um momento da entrevista com o professor do grupo de enriquecimento de matemática, xadrez e robótica.

Figura 20 - Entrevista com o professor mediador de grupo de enriquecimento



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

O professor afirmou que, para controlar a ansiedade do estudante, ele o retira daquela tarefa para desfocar, e vai dialogando aleatoriamente, fora do contexto daquele problema, e dá algumas dicas sobre coisas e assuntos que ele gosta de fazer, além de chamá-lo para caminhar nas dependências do NAAHS. Para aumentar a concentração, ele aplica testes de Einstein e quebra-cabeça. Para melhorar a comunicação e linguagem figurada, ele afirmou que a SRM trabalha um pouco mais essas questões, porém ele percebeu melhoras no estudante com relação à linguagem figurada, assegurando que: “[...] *ele está um pouco melhor, pois desde que professor da sala de recursos começou a trabalhar essas questões, ele vem se desenvolvendo*”.

Para melhorar a socialização, ele o coloca para participar de torneios de xadrez e de projetos de Matemática. Percebeu que “[...] *hoje ele já demonstra mais um pouco de afeto, aperta a mão, cumprimenta melhor. Antes nem olhava nos olhos, mas aos poucos foi criando laços de amizade, e atualmente está cumprimentando; está melhorando o processo de socialização*”. Com esta fala, compreendemos que o estudante está aprendendo a controlar melhor as suas emoções. Em tempos atrás,



em 2018 e início de 2019, ele tinha grande sensibilidade a qualquer barulho: “[...] pessoas passando o incomodava, agora ele está ficando mais tranquilo”. No NAAHS eles trabalham muito a questão de envolvê-lo quando tem um evento, levando-o a participar das equipes de organização. Sobre a evolução no campo da flexibilidade cognitiva, houve uma perceptível modificação. “Ele começou a pensar mais ‘fora da caixa”.

#### 7.4.5.6 Entrevista com a professora apoio pedagógico (Itinerante)

Realizamos a entrevista com a professora itinerante no dia 28 de junho de 2021, das 19:00 às 21:00hs, via ferramenta Google Meet, com a finalidade de alinhar alguns pontos que foram respondidos, mas que não ficaram muito claros por meio do questionário respondido pelo Google Forms.

A professora de Acompanhamento Pedagógico (antiga função de itinerante), informou que é responsável por um zoneamento do qual a Escola CE Mato Grosso faz parte, escola esta a qual o estudante protagonista da pesquisa pertence. Desde 2018, ela acompanha a escola CE Mato Grosso. Segundo depoimento da mesma, esta escola é a que mais fornece estudantes para o NAAHS.

A Figura 21 retrata um momento da entrevista com a professora de apoio pedagógico (conhecida como “professora itinerante”, na antiga nomenclatura).

Figura 21 - Entrevista com a professora de apoio pedagógico (itinerante)



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

A professora apoio pedagógico (antiga itinerante) conversa com várias professoras que lecionam para o estudante, a fim de saber como está o desenvolvimento acadêmico, social e comunicacional dele, mensalmente.

Nestas visitas são dadas orientações a respeito da dupla condição especial. Nelas, ela aborda sobre a temática da dupla excepcionalidade, dando dicas para se ter alguns cuidados especiais, para respeitar os ritmos de cada estudante. Explica como o NAAHS trabalha com relação aos grupos de enriquecimento e a SRM. Orienta aos professores trabalharem de forma diferenciada, por centro de interesses, assim como para que eles proporcionem visita à teatros, fazer aulas-campo, visitar museus, centro histórico, Jardim botânico, e realizar projetos diversos que estimulem a liderança e o protagonismo deste jovem, para que o mesmo possa desenvolver as suas potencialidades.

#### *7.4.6 Pós-avaliação dos participantes sobre os impactos da intervenção e do produto (a avaliação da intervenção)*

Esta subseção teve como objetivo primordial a avaliação dos impactos da intervenção e do produto, para obter uma visão panorâmica das perspectivas e as impressões dos participantes como indicadores de aprendizagens (DAMIANI *et al.*, 2013).

##### 7.4.6.1 Pós-avaliação dos participantes professores e coordenadora pedagógica

Estas informações foram coletadas por intermédio de questionário com perguntas abertas. Foram feitas as seguintes perguntas aos professores e coordenadora pedagógica: a) Que tipos de benefícios e impactos esta pesquisa trouxe para você no que diz respeito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional?; b) Quais foram as suas impressões sobre os recursos, as atividades e as metodologias utilizadas durante esta pesquisa?; c) Quais as contribuições desta pesquisa para estudantes com dupla excepcionalidade?; d) Quais seriam os impactos de uma formação desta para os professores da sala comum?

As respostas foram sistematizadas em quadros, à luz da análise de conteúdos de Bardin (2011), conforme o Quadro 14:

Quadro 14 - Tipos de benefícios e impactos advindos da pesquisa para os professores e coordenadora pedagógica

<b>Categoria</b>	Benefícios e impactos advindos da pesquisa para os professores e coordenadora pedagógica.	
<b>Objetivo</b>	Verificar os benefícios e os impactos advindos da pesquisa para os professores e coordenadora pedagógica.	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Aprendizagens adquiridas por meio das intervenções.	Aquisição de maiores informações sobre a dupla excepcionalidade.	<p>“Essa pesquisa veio lançar mais luz sobre o assunto, já que eu gosto da temática dupla excepcionalidade e ela veio confirmar algumas coisas que eu previamente pensava. Esta pesquisa tem grande razão de ser realizada, pois temos poucos estudos desta natureza, e aqui no Maranhão não temos nada nesse sentido”. PF3.</p> <p>“Eu aprendi mais sobre a temática da Dupla Excepcionalidade, por meio das formações e aplicações dos recursos e atividades com o estudante participante da pesquisa. O fato de eu ser professora do estudante participante da pesquisa, e os esclarecimentos prestados pelo pesquisador acerca da pesquisa, foram elementos facilitadores nesta pesquisa”. PF2</p> <p>“Aprendi a ter um olhar mais amplo e atento para algumas áreas que precisarei contemplar durante os meus atendimentos”. PF2</p> <p>“Aprendi que o estudante pode se superar de diversas formas e eu também descobri outros recursos para trabalhar com os estudantes com dupla excepcionalidade, através dos meios e recursos utilizados na intervenção”. PF1</p> <p>“As formações foram de grande importância para o nosso aperfeiçoamento acerca da dupla excepcionalidade”. (CP)</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Na fala dos entrevistados, percebemos os benefícios que a intervenção veio trazer aos participantes da pesquisa, acrescentando temáticas relevantes e contributivas para realidade local. Percebemos que a pesquisa veio ampliar a visão deles sobre a temática da dupla excepcionalidade, especialmente no que concerne aos recursos empregados durante a intervenção, inclusive alguns foram construídos e outros ampliados durante a formação.

Para os professores, a intervenção trouxe confirmação e esclarecimentos, ampliando a visão deles sobre o fenômeno em pauta. Queremos registrar aqui que o nosso significativo aprendizado com a equipe do NAAHS foi muito positivo, acreditando que houve mútuo crescimento.

Nesse sentido, o Quadro 14 abaixo demonstra esta questão, pois retrata as impressões dos professores e da coordenadora pedagógica sobre adequabilidade dos recursos, das atividades e das metodologias utilizadas durante as intervenções.

Quadro 15 - Impressões dos professores e da coordenadora pedagógica sobre os recursos, as atividades e as metodologias utilizadas durante a intervenção

<b>Categoria</b>	Recursos, as atividades e as metodologias	
<b>Objetivo</b>	Identificar as impressões dos participantes sobre os recursos, as atividades e metodologias utilizadas na intervenção	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Opiniões dos participantes sobre os recursos, as atividades e métodos aplicados durante a intervenção	Os recursos foram de níveis adequados e bem elaborados.  Levaram em consideração as particularidades do TEA e das AHSD	<p>“Os níveis das atividades estavam muito adequados à realidade e ao nível do estudante, até porque os professores do núcleo foram consultados e os mesmos deram algumas sugestões”. PF1</p> <p>“O pesquisador demonstrou bastante preocupação na elaboração dos recursos e atividades aplicadas ao estudante. O fato dos recursos terem níveis de complexidade diferentes é fundamental, pois leva em consideração o nível dos estudantes”. PF2</p> <p>“Sobre os recursos percebi a importância da sua utilização especialmente levando em consideração as particularidades das características de estudantes com TEA e AHSD”. PF3</p> <p>“Considero extremamente importante a pesquisa realizada, pois apesar das discussões atuais acerca da Dupla Excepcionalidade, poucos são os trabalhos que trazem atividades e recursos que foram pensados principalmente em consideração às particularidades de um estudante com TEA leve e as características comportamentais das AHSD”. CP</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

As opiniões dos participantes sobre os recursos, atividades e métodos aplicados durante a intervenção nos proporcionaram uma visão panorâmica da importância desta pesquisa. As impressões sobre os recursos, as atividades e as metodologias utilizadas durante a intervenção, destacadas no Quadro 15, foram variáveis muito importantes, que deixaram claras a adequabilidade das atividades e das intervenções, com diferentes níveis de complexidade, e isso foi fruto de um trabalho cooperativo, no qual houve trocas de experiência e uma farta escuta pedagógica.

Estas idas e vindas resultaram no Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas que tem por finalidade contribuir com a prática cotidiana dos mediadores em atendimento educacional especializado e professores das salas de aula comum.

Abaixo, no Quadro 15, podemos ver as falas dos professores e da coordenadora pedagógica sobre as várias contribuições da pesquisa para a educação

de estudantes com dupla excepcionalidade, e para a atuação pedagógica de seus professores.

Quadro 16 - Contribuições da pesquisa para o estudante pesquisado e demais estudantes com dupla excepcionalidade, segundo os professores e a coordenadora pedagógica

<b>Categoria</b>	Contribuições da pesquisa para os estudantes com dupla excepcionalidade.	
<b>Objetivo</b>	Detectar as contribuições das intervenções para estudantes com dupla excepcionalidade.	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Contribuições da intervenção para os estudantes com dupla excepcionalidade	<p>Contribuiu com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.</p> <p>Trouxe empolgação e entusiasmo ao estudante.</p> <p>Ajudou o estudante a refletir e a pensar melhor, em geral.</p>	<p>“Acredito que as intervenções estavam bem moderadas e bem pensadas para avaliar o raciocínio lógico do estudante bem como suas habilidades socioemocionais, e com isso podemos ver o grau de percepção e comprometimento na tarefa por parte do estudante, nos seus testes.” PF1</p> <p>“No geral, o estudante demonstrou bastante entusiasmo em participar da pesquisa, tendo apenas um dia apresentado um rendimento inferior, pois sua mãe tinha lhe dado uma incumbência a ser realizada depois do atendimento, o que acabou deixando o mesmo preocupado e ansioso, o que acabou refletindo nas respostas dos recursos e atividades aplicados nesse dia.” PF2</p> <p>“O estudante melhorou muito. Fui agora há pouco à escola, e os professores disseram que ele está bem melhor”. PF3</p> <p>“Conversando com o próprio estudante ele afirmou que ‘após a chegada do professor pesquisador lá da UFMA com aquelas atividades me ajudou a refletir mais um pouco e a pensar melhor’, e isto já nos é notório”. PF3</p> <p>“O estudante demonstrou ter se achado muito importante nesse momento, pois para ele foi um momento relevante em sua vida, pois uma pesquisa de mestrado é extremamente necessária”. CP</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

No Quadro 16 podemos perceber, na fala dos respondentes, a importância de uma formação continuada para professores de sala comum.

Quadro 17 - Impactos de uma formação para professores da sala comum

<b>Categoria</b>	Impactos da formação sobre dupla excepcionalidade	
<b>Objetivo</b>	Inferir sobre possíveis contribuições para professores de sala comum em receber uma formação continuada para estudantes com dupla excepcionalidade	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de significados</b>	<b>Depoimentos</b>
Possíveis contribuições	Fortalecimento da rede pública de Ensino.	“Quanto a uma formação continuada para professores da sala comum “acredito que fortaleceria os

<p>de uma formação continuada neste formato para os professores de sala comum e do AEE</p>	<p>Ajudaria aos professores a desmistificar a ideia de que pessoas com altas habilidades não precisam de ajuda e orientação.</p> <p>Que esta formação fosse extensiva também a gestores, orientadores e apoios pedagógicos.</p>	<p><i>professores da rede, além do mais é um tema bem novo e que muitos desconhecem ou sabe muito pouco sobre a sua existência, ou seja, seria uma boa aplicação da pesquisa". PF1</i></p> <p><i>"Uma formação para professores de sala de aula comum que tivesse como temática a Dupla Excepcionalidade seria extremamente importante para desmitificar a ideia de que estudantes com TEA não podem apresentar habilidades ou que estudantes com AHSD não podem apresentar dificuldades, pois isso acaba atrapalhando no processo de identificação e conseqüentemente de encaminhamento para um atendimento que leve em consideração suas dificuldades e habilidades". PF2</i></p> <p><i>"Os professores de sala de aula comum precisam de mais suporte. Eles não conhecem bem sobre estudantes com estas características". PF3</i></p> <p><i>"É relevante que a escola regular receba uma formação dessa natureza não só os professores, mas o coordenador pedagógico, o gestor e o apoio pedagógico, se tiverem, porque eles precisam melhorar o processo pedagógico da escola e um trabalho desse vai impactar no crescimento contínuo porque ele traz bons resultados. Este assunto ministrado nas Formações Continuidadas é uma das ferramentas 'sine qua non' para o processo de aprimoramento da ação dos docentes neste fenômeno". CP</i></p> <p><i>"Essa interação e essas discussões que tivemos foram muito dinâmicas, portanto, elas precisam ser socializadas para as salas de recursos multifuncionais de todo Estado para melhorar os procedimentos AEE". CP</i></p>
--	---	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

À luz das informações coletadas por intermédio das falas dos professores e da coordenadora pedagógica, inferimos que em uma formação sobre a temática da dupla excepcionalidade para os professores das salas de aula comum seria altamente impactante, dando-lhes a oportunidade de conhecer as realidades psicossocial e neuronal dos estudantes com dupla excepcionalidade, afastando muitos preconceitos e mitos que muitos dos docentes carregam consigo a esse respeito.

#### 7.4.6.2 Pós-avaliação do estudante

Para o estudante, foram feitas as seguintes perguntas: a) Que benefícios e aprendizagens esta pesquisa lhe trouxe?; b) Qual é a sua visão sobre a qualidade e

o nível das atividades propostas?; c) Qual seria o impacto desse treinamento ser aplicado com professores de sua escola, e quais os benefícios para estudantes com dupla excepcionalidade?

a) Que benefícios e aprendizagens esta pesquisa lhe trouxe?

De acordo com o estudante, as atividades desenvolvidas lhe ensinaram a melhorar a concentração e a diminuir a ansiedade:

*Antes eu queria resolver logo as coisas de forma rápida, mas estas atividades e as orientações dos professores, me auxiliaram e foram me ensinando a aprender a fazer as coisas com mais calma. A pesquisa me ajudou na parte da socialização e no raciocínio, e isso nos ajuda a melhorar bastante. A pesquisa foi muito boa, principalmente a forma que ela se desenrolou: logo porque é o assunto da dupla excepcionalidade, e é muito difícil um trabalho como esse. Nem pensei que fosse ficar um trabalho tão volumoso, e ele ficou enorme. Os jogos nos ensinam também a melhorar e a adequar ao nosso tempo, porque cada um tem um ritmo e tempo próprio e cada um precisa ter seu tempo, né?!*

b) Qual é a sua visão sobre a qualidade e o nível das atividades propostas?

*As atividades foram muito bem elaboradas e complexas, até para quem está em faculdade. Tem até atividade como o teste de Einstein, se bem que eu sou acostumado a jogar, e isto para mim é como um hobby, mas para quem não é acostumado seria muito difícil. O teste de Einstein é complexo, o sudoku também é complexo, e da mesma forma o jogo de oito erros. Seria difícil para o aluno da escola, pois precisaria de mais tempo para responder as atividades. As questões das habilidades sociais foram muito boas e as respostas são muito subjetivas, porque o que é certo para alguns pode não ser certo para outros, daí não tem certo e nem errado. O tempo foi pouco e curto, né? Para resolver as questões, principalmente em jogo de oito erros e o teste Einstein é que o aluno precisa de mais tempo.*

c) Qual seria o impacto desse treinamento ser aplicado com professores de sua escola, e quais os benefícios para estudantes com dupla excepcionalidade?

*Se uma pesquisa dessa fosse realizada na escola melhoraria muito o nível dos professores, seriam mais capacitados para saber lidar com as pessoas com dupla excepcionalidade, logo porque eles pensam diferente, e de uma forma mais ampla que os outros alunos, e precisam de atividades também diferentes. Os estudantes com dupla excepcionalidades só teria a ganhar com uma pesquisa desta.*

Diante das falas dos participantes da pesquisa, podemos notar que tanto a formação, quanto os recursos (produto) construídos foram bem apreciados por todos, sendo avaliados e recomendados como vivências benéficas e impactantes, aplicáveis

a estudantes com dupla excepcionalidade. Neste sentido, vivenciamos uma experiência satisfatória neste campo do conhecimento ainda incipiente, deixando a sugestão que esta pesquisa possa prosseguir para os professores das salas comuns das redes públicas de ensino, e que outros pesquisadores interessados nesta temática possam utilizar este material como suporte.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo elaborar um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, por meio de intervenções educacionais com a colaboração de professores do NAAHS, para auxiliar no processo ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA Nível 1/AHSD).

Os objetivos deste estudo foram contemplados por meio da utilização de instrumentos como: entrevista e questionário semiestruturados, observação direta, pesquisa documental e grupo focal. Esses instrumentos, após serem aplicados e terem seus achados de pesquisa dialogadas com a teoria, pôde dar uma visão mais ampla sobre este fenômeno ainda pouco explorado.

Os principais resultados da pesquisa revelaram que algumas competências socioemocionais são trabalhadas, e como resultados temos: 03 (três) professores (100%) responderam que desenvolvem intervenções para aprimorar a autonomia e a autoconfiança; 02 (dois) professores (66,66%) desenvolvem intervenções para melhorar a estabilidade emocional e autodesenvolvimento. Quanto a outros aspectos, como os psicossociais, que são demonstrados pelo estudante, 03 (três) professores (100%) disseram que o mesmo apresenta dificuldade de interação social, 03 (três) (100%) afirmaram que ele tem dificuldade de fazer novas amizades, 02 (dois) (66%) exprimiram que ele apresenta leve apego às rotinas, dois professores (66,66%) apontaram que ele apresenta ansiedade, 02 (dois) (66,66%) declararam que o estudante tem dificuldade de demonstrar afeto, 02 (dois) (66,66%) que ele demonstra dificuldade de manter o contato visual e 02 (dois) (66,66%) que ele tem dificuldade de concentração.

Desta forma, os dados apontam para a necessidade de uma mais aprofundada formação continuada e de treinamento em serviço de qualidade. Neste sentido, consideramos a necessidade de mais investimentos em programas de formação continuada para quem atua diretamente com estudantes com dupla excepcionalidade. Percebemos, como lacuna, a necessidade de políticas públicas que aflorem a partir de discussões e reflexões, não somente em nível micro (nas escolas), mas, sobretudo, em nível macro, chegando até as instâncias do MEC, e que se materialize em programas de grande espectro, que promovam efetivas práticas de inclusão escolar. Que essas políticas públicas estejam entrelaçadas e contemplem as

esferas federal, estadual e municipal, para que o trabalho seja bem concatenado e tenha grande alcance, e que desenvolva o desencadeamento de ações efetivas por meio de programas de capacitação de professores.

De modo geral, compreendemos que as escolas não devem ser inclusivas somente pela acessibilidade arquitetônica, e pela sensibilidade ou adaptações curriculares, mas pela formação docente, para terem atuação realmente pedagógica na sala de aula. Neste aspecto, a escola deve estar preparada por intermédio de adaptações e acessibilidade.

A pesquisa constatou que a temática da dupla excepcionalidade ainda não está contemplada na legislação brasileira da área da educação especial e inclusiva. É isto é claramente percebido, pois não há no Brasil um curso de pós-graduação específico, que contribua para a aquisição de conhecimentos específicos na referida temática. Assim, foi possível com este estudo compreender que os professores e a coordenadora pedagógica ainda não cursaram pós-graduação neste campo específico até o momento presente, tampouco fizeram curso de aperfeiçoamento devido a não existência dos cursos para a ampliar a formação dos profissionais citados. Neste aspecto, o que se viu foi a existência da autoformação, por meio de livros e outras produções acadêmicas, e esporadicamente por intermédio de algum curso de curta duração que pontua este fenômeno, e isto contribuiu para serem mais atuantes neste processo.

Frente aos resultados encontrados, ressaltamos que o estudante com dupla excepcionalidade, aqui investigado, necessita de mediação pedagógica de qualidade que leve em consideração a diversificação e a flexibilidade curricular e pedagógica, além de espaços mais adequados para o desenvolvimento harmônico de todas as dimensões e faculdades de estudantes com dupla excepcionalidade. Para tanto, a capacitação/formação dos profissionais (professores, técnicos, coordenadores pedagógicos, entre outros), precisa ser ofertada de forma contínua.

No que se refere às intervenções pedagógicas que o NAAHS vem realizando com o estudante por meio de sua equipe, destacamos intervenções para controlar a ansiedade, para melhorar a interação social dos estudantes e para melhor compreender e controlar as emoções, a estabilidade emocional, seguidos das intervenções para aumentar a concentração e compreender melhor a linguagem figurada, bem como para acelerar os processos de raciocínio e memória de estudantes com dupla excepcionalidade. Salientamos que, a despeito de não haver

cursos oficiais no Brasil, intervenções têm sido realizadas no NAAHS, e isto foi verificado a partir dos relatos dos professores, coordenação pedagógica e do estudante participante, assim contribuindo com a realidade local.

Ressaltamos que, muito embora o estudante participante da pesquisa, em particular, tenha sido alcançado com este processo de intervenção pedagógica, salientamos que outros estudantes com dupla excepcionalidade ainda permanecem na invisibilidade dentro das escolas da rede pública e privada de ensino do estado do Maranhão, sem serem sequer identificados e atendidos em suas necessidades específicas de intervenção. Frente a esta questão, consideramos essencial a ampliação deste processo de identificação dos estudantes com dupla excepcionalidade por meio da adoção de medidas educacionais nas escolas da rede local e estadual.

O não atendimento a estes estudantes com dupla excepcionalidade configura-se como desrespeito aos seus direitos, e podem causar, de acordo com a literatura específica destacada na pesquisa, prejuízos de diferentes ordens, tais como: problemas psicossociais, agravamento de traumas e estigmas que deflagram, na prática, em evasão escolar e abandono deixando à margem esta pequena parcela da sociedade.

O estudo constatou, por meio da investigação tanto teórica quanto aplicada, que há falta de instrumentos específicos para identificação da dupla excepcionalidade com TEA Nível 1/AHSD. Isto é um fator ainda limitante para um maior desenvolvimento desta área do conhecimento. Pela literatura corrente aqui trabalhada, se faz necessário que os estudantes com dupla excepcionalidade passem por uma avaliação mais criteriosa, de forma global, e um diagnóstico mais diferencial, ou por assim dizer, multiprofissional e multidimensional, por meio de observações sistematizadas e de avaliação psicológica.

Neste sentido, as formações e intervenções devem priorizar os aspectos dos transtornos emocionais, depressivos, relacionados a traumas e transtornos de personalidade, pois afetam diretamente a função conativa, e, conseqüentemente, diretamente as funções executivas, e, por conseguinte, as cognitivas, trazendo sérios prejuízos para estes estudantes.

Quanto ao aspecto da identificação/avaliação, os participantes da pesquisa informaram que, em primeira instância, espera-se que a família apresente um laudo, em seguida os estudantes passem por um acompanhamento multifuncional. Porém,

não havendo um laudo, comunica-se à família sobre os possíveis indícios de uma deficiência ou de um transtorno, e a família decide se vai recorrer ao auxílio multiprofissional ou não. Diante disso, uma vez que estes estudantes não são identificados, sofrem por falta de intervenções adequadas que os ajudem a desenvolver as suas habilidades, por meio de interações sociais e da ação de uma equipe multidisciplinar.

Por esta razão, reiteramos a necessidade, por parte do poder público, de programas para preparação dos docentes para intervirem neste fenômeno. Assim, cabe ressaltar a importância que os professores aprendam a identificar os estudantes com dupla excepcionalidade, desde a mais tenra idade, e aprendam a atuar frente às necessidades deles, empregando estratégias individualizadas, bem como adequadas estratégias grupais. A identificação e a intervenção precoce das características de superdotação e dos transtornos do estudante, no contexto familiar e escolar, fortalecem o desenvolvimento de suas habilidades superiores e de seus talentos.

A pesquisa, em seus principais resultados, também aponta para a necessidade de desenvolvimento e criação intensiva de metodologias de ensino voltadas para estudantes com dupla excepcionalidade. Sendo assim, percebemos, nas falas dos participantes da pesquisa, que no campo psicossocial, apesar do treinamento das habilidades sociais provocarem visíveis melhoras e avanços, por intermédio das intervenções, o estudante em estudo ainda apresenta algumas lacunas nos aspectos psicossociais, como: ansiedade, dificuldade de interação social e em demonstrar afeto, timidez e inibição, dificuldade em manter o contato visual, na comunicação não verbal e linguagem figurada, necessitando, com isso, intensificar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, principalmente nas funções conativas e executivas.

Em todo o percurso desta pesquisa buscamos a existência na literatura específica de um caderno de orientações teórico-metodológicas que contemple ambas as especificidades: TEA Nível 1/AHSD, entretanto, não encontramos este material em língua portuguesa. Portanto, frente a essa questão, acreditamos que a presente pesquisa se configurou como o primeiro estudo epistemológico neste campo do conhecimento que investigou este fenômeno, fornecendo o primeiro caderno de orientações pedagógicas.

Durante a formação continuada, pudemos perceber o comprometimento dos participantes da pesquisa com seus olhares, suas contribuições e suas colaborações

durante as sessões de estudo de aplicação. Nisto percebemos olhares de quem estava a caminho do crescimento, com desejo de quem quer progredir.

Acreditamos que a intervenção contemplou os objetivos propostos no que diz respeito à participação dos professores, coordenadora pedagógica e estudante, pois a maior parte dos participantes apresentaram o compromisso, registrando suas presenças ativas na maioria das sessões, e isso mostra compromisso e automotivação com o trabalho dessa natureza. Portanto, contribuíram bastante, ampliando seus entendimentos, conforme foi notório em seus depoimentos na avaliação da intervenção. Ficou evidenciado a automotivação do estudante ao participar de um trabalho desta natureza em nível de mestrado. Neste cenário, percebemos que essa pesquisa trouxe impactos positivos, segundo depoimentos da pós-avaliação, na fala de todos os participantes, constatado após a avaliação da pesquisa de intervenção.

Não houve a pretensão, de com esta investigação, estabelecer generalizações, nem ter esgotada toda a temática, mas acreditamos que, embora este estudo ainda se apresente como algo inacabado, poderá servir de instrumento que estimule aos pesquisadores desta área do conhecimento a fazerem mais pesquisas sobre o assunto, e que será de inspiração para novos pesquisadores sobre a temática da dupla excepcionalidade. Acreditamos que o Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas é um elemento facilitador para a própria prática docente, tanto para os professores da sala comum, quanto para os professores de SRM, no AEE.

Cabe destacar que a pesquisa encontrou algumas limitações, a saber:

Muitos intentos em realizar este trabalho não puderam se concretizar. A exemplo, para ampliar o número da amostra, pois solicitamos à SEMED para realizar a pesquisa no Núcleo de Enriquecimento Curricular para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação (NEECAHS). Porém, apesar da SEMED ter liberado a pesquisa, não foi possível concretizar a intervenção, por conta de atender crianças em uma faixa etária menor, e não ter retornado presencialmente devido à pandemia.

Outra limitação é que esta pesquisa foi desenvolvida em meio a um período pandêmico, o que afetou seriamente o desenvolvimento da mesma, especialmente na parte da empírica, pois houve pouco tempo para a execução das aplicações e várias restrições das atividades educativas que estimulassem os pontos fortes do estudante,

e que também trabalhassem os seus déficits. Intentávamos realizar também a formação continuada na própria escola onde o estudante que participou da pesquisa frequenta, a escola comum, mas mesmo assim, diante dessas limitações, conseguimos realizar a pesquisa apenas no âmbito do NAAHS.

Deparamo-nos com alguns desafios durante a pesquisa, especialmente com a necessidade de serem produzidos recursos para o desenvolvimento das funções conativas, pois quase não se encontrou nada a respeito em língua portuguesa. Sugerimos estudos com uma amostra maior, e com maior tempo para pesquisa. Uma grande lacuna neste campo de pesquisa precisa ser suprida por pesquisadores, especialmente por meio de pesquisas empíricas, com maior número de participantes envolvidos, podendo gerar um dado muito importante para a formulação de políticas públicas no campo de atendimento a este segmento da educação especial.

Alguns avanços e recomendações são pertinentes de serem pontuadas: muito embora se tenha obtido pequenos avanços, nestas últimas duas décadas, o tema ainda é pouco explorado. Este é um campo que ainda necessita de maiores evidências científicas e de instrumentos mais bem elaborados para diagnóstico de estudantes com dupla excepcionalidade, pois precisam de um atendimento por equipes multiprofissionais, que sejam de fato atuantes. Que estas atuem coletivamente, em um trabalho intersetorial, por meio de redes de apoio, sem esquecer de também envolver a família.

Recomendamos que outros estudos atrelados às neurociências possam ser executados, contemplando o público de pessoas/estudantes com dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD, que priorizem amostras maiores de participantes, e sejam fruto de estudos longitudinais. Propomos que haja investigações na temática por meio de trabalhos empíricos na realidade brasileira e maranhense. Sugerimos, também, que haja pesquisa específica sobre a temática, vinculadas às funções conativas, executivas e ao treinamento de habilidades socioemocionais para pessoas com dupla excepcionalidade: TEA Nível 1/AHSD, especialmente para desenvolverem resiliência, autoestima, força de vontade e automotivação, para que estes possam desenvolver-se plenamente tanto no âmbito da educação geral quanto profissional.

Muito embora os professores do NAAHS vivenciem em seu cotidiano atividades semelhantes à que se desenvolveu nesta pesquisa, e estejam relativamente preparados para a atuação com estudantes com dupla

excepcionalidade, no entanto, as SRM e a escola comum não recebem esse tipo de treinamento, então sugerimos que a escola comum e os professores da SRM recebam também treinamento/capacitação das Secretarias de Educação Estadual e Municipal com as mesmas metodologias de ensino para estudantes com dupla excepcionalidade. Assim, destacamos que as escolas e SRM das redes públicas de ensino federal, estadual e municipal precisam ser mais bem equipadas com espaços, mobiliário e recursos pedagógicos e humanos, por intermédio de políticas públicas efetivas e eficazes, de acordo com a legislação educacional brasileira.

Esta pesquisa se configura como a primeira de mestrado da UFMA por meio do vínculo ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica que trata desta temática. Assim, compreendemos a necessidade também aproximação das Universidades Públicas e das Universidades e Centros Universitários privados, para fazerem uma ponte com pesquisas nesta área, em parceria com as esferas de governo estadual e municipal. Quem sabe, estendendo formação também para os pais, em um estudo dessa natureza de forma mais abrangente, para que eles possam ser os protagonistas dos processos de intervenção no apoio ao desenvolvimento de seus filhos com dupla excepcionalidade.

Assim, corroborando com os achados desta pesquisa, reiteramos a necessidade de pesquisas também sobre intervenção precoce com as crianças nas creches e pré-escola. Deste modo, aconselhamos que outros estudos transversais e longitudinais sejam conduzidos para o avanço desta temática, alcançando não somente essa especificidade, mas outros tipos de dupla excepcionalidade, e que ofereçam também cadernos de intervenções pedagógicas nos casos de altas habilidades com dislexia, bem como nos casos de altas habilidades com hiperatividade, entre outras. Propomos que o NAAHS treine mais as escolas, a fim de que estudantes com os diversos tipos de dupla excepcionalidades sejam alcançados.

## REFERÊNCIAS

- ACAMPORA, Bianca. Neuropsicopedagogia: a interlocução entre neurociência e aprendizagem. *In: WALDIR, Pedro et al. Guia prático de Neuroeducação: neuropsicopedagogia, neuropsicologia, e neurociência.* Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. *In: FLEITH, Denise de Souza (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-5, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127397010>. Acesso em: 17 maio 2020.
- 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. **Revista Psicopedagogia – ABPp**, São Paulo, v.10, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317474861\\_A\\_dupla-excepcionalidade\\_relacoes\\_entre\\_altas\\_habilidadesuperdotacao\\_com\\_a\\_sindrome\\_de\\_Aasperger\\_transtorno\\_de\\_deficit\\_de\\_atencao\\_e\\_hiperatividade\\_e\\_transtornos\\_d\\_e\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/317474861_A_dupla-excepcionalidade_relacoes_entre_altas_habilidadesuperdotacao_com_a_sindrome_de_Aasperger_transtorno_de_deficit_de_atencao_e_hiperatividade_e_transtornos_d_e_aprendizagem). Acesso em: 20 ago. 2020.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100008>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000100213&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100213&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 mar. 2020.
- APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2014.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (AMERICAN PSYQUIATRIC ASSOCIATION). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN: 978-85-8271-089-0. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.
- ASSOULINE, Susan G; FOLEY-NICPON, M.; DOCKERY, L. Predicting the academic achievement of gifted students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism**



**and Development Disorders**, [s.l.] v. 42(9), p. 1781-1789, Sep. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1403-x>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22105142/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Paralelo, 2000.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARON-COHEN, S. Theory of mind and autism: A review. *In*: GLIDDEN, Laraine Masters (ed.). **International review of research in mental retardation**: Autism. v. 23. Academic Press, 2001. p. 169–184

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BARNARD-BRAK, L.; JOHNSEN, S. K.; HANNIG, A. P.; WEI, T. The incidence of potentially gifted students within a special education population. **Roeper Review**, v. 37, p. 74–83, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2015.1008661?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BATES, Janet; MUNDAY, Sarah. **Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas habilidades**. São Paulo: Editora Galpão, 2007.

BAUM, Susan; DANN, Marcy; NOVAK, Cynthia; PREUSS, Lesli. The Mythology of Learning, part 2: In Their Own Stream: Managing Dynamic Asynchrony. *In*: **2e Twice-Exceptional Newsletter**, Mar. 2009. Disponível em: [http://2enewsletter.com/subscribers\\_only/arch\\_Myths\\_of\\_Learning\\_pt\\_2\\_3\\_09.htm](http://2enewsletter.com/subscribers_only/arch_Myths_of_Learning_pt_2_3_09.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BAUM, Susan M.; SCHADER, Robin M.; HÉBERT, Thomas P. Through a Different Lens: Reflecting on a Strength-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.] v. 58, n. 4, p. 311–327, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0016986214547632>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0016986214547632>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BAUM, S. M.; OWEN, S. V.; DIXON, J. **To Be Gifted and Learning Disabled**: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students with LD, ADHD, ASD, and more. 3. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2017.

BAUM, Susan; BAHR, Laura; MAXWELL, Caroline; SHERMAN, Will; SEVILHA, Carmen; VARGAS, Kim. The 2e friendly classroom. *In*: **Strategies for Teaching 2e Students**: building on what's right about twice-exceptional learners, p. 9-18, 2019.

Disponível em: <https://2eresource.com/wp-content/uploads/2021/01/Strategies-for-Teaching.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-252, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100006>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 mai. 2020.

BLACHER, J.; REIS, S. 'Twice-exceptional: Learning disabled and gifted'. **The Exceptional Parent**, v. 32 n. 9, p. 100–103, 2002. Disponível em: <https://www.questia.com/magazine/1G1-92352883/twice-exceptional-learning-disabled-and-gifted-research>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BOND, Andrew S. Bondy; FROST, Lori A. **Picture Exchange Communication System**. The Focus Autism Other Dev Disabl, SAGE, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), jan./jul., p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRANCAMONTE, Micaela. Twice-exceptional Students: Who Are They and What Do They Need? *In*: **2e Twice Exceptional Newsletter**, Mar. 2010. Disponível em: [http://www.2enewsletter.com/article\\_2e\\_what\\_are\\_they.html](http://www.2enewsletter.com/article_2e_what_are_they.html). Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto – Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2001**, de 15 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. In: BRASIL, MEC – Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288/192-secretarias-112877938/seesp-educacao-especial-2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao#:~:text=A%20proposta%20de%20atendimento%20educacional,alunos%20com%20altas%20habilidades%2Fsuperdota%C3%A7%C3%A3o%2Cb>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 26 de agosto de 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. **Resolução Nº 04/2009**. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Brasília, outubro de 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. MEC/CAPEL. **Portaria Normativa 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Brasília, 2009c. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa\\_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf](http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a. Disponível em: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014c. 86 p. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes\\_atencao\\_reabilitacao\\_pessoa\\_autismo.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República

Federativa do Brasil, Brasília, 2016. Disponível em:  
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRÜGGEMANN, Odália Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000300021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/?lang=pt#>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; JOU, Graciela Inchausti de; SALLES, Jerusa Fumagalli. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29 n. 1, p. 21-29, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SzJ3qv7qDLqdnCNBfnz4Xnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CORSO, Luciana Vellinho; DORNELES, Beatriz Vargas. A velocidade de processamento e as dificuldades de aprendizagem na aritmética. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 949-966, dez. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812014000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812014000300014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 nov. 2020.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto; ARANTES, Denise Rocha Belfort (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminho. 2. ed. rev. atual. ampl. Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE; São Paulo, 2012.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano; tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. *In: Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas: UNICAMP, 2012.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 10 fev. 2021.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 14 abr. 2021.

DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo** (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z.A.P e DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais: Conceitos e Campo Teórico** [online], dez. 2006. Disponível em: <https://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/03/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o Desenvolvimento Local**. Brasília: Líber, 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. *In: FLEITH, Denise de Souza (org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores/organização*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

DIAMOND, Adele. Activities and Programs That Improve Children's Executive Functions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 21, n. 5, p. 335-341. 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25328287/>. Acesso em: 12 mai. 2021.

DRIESSNACK, Martha; SOUSA, Valmi D; MENDES, Isabel Amélia Costa. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 3: Métodos mistos e

múltiplos. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.15, n. 5, set./out. 2007. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0104-116920070005&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-116920070005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 mai. 2020.

DYNIWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

EBNER, Angela Catuta Ferreira. **Jogo Sudoku em crianças com 6-7 anos**: modos de realizar, compreender e intervir. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013. Orientador: Lino de Macedo.

EL HAJJ, Simone Alves et al. Avaliação da velocidade de processamento em uma amostra de crianças de 7 a 10 anos com e sem hipótese diagnóstica de TDAH. **Psicologia hospitalar (São Paulo)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-85, jan. 2014 . Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-74092014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092014000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2021.

FANTIN, Maria Eneida; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - SEED, 2006.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X39198>. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt&format=pdf>  
Acesso em: 10 mai. 2020.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em:  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FERREIRA, Marco Maia; PRADO, Suzana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. Educação inclusiva: natureza e fundamentos. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, [s./l], v. 8, n. 3, p. 1-11, Nov. 2015. Disponível em:  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/87>. Acesso em: 10 mai. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRA, Regiane. **Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade**: precocidade e transtorno do espectro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

FLANAGAN, Andrea; ARANCIBIA, Violeta. Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psykhé*, v.14, n.1, p.121-135. May. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250371628\\_Talento\\_Academico\\_Un\\_Analisis\\_de\\_la\\_Identificacion\\_de\\_Alumnos\\_Talentosos\\_Efectuada\\_por\\_Profesores](https://www.researchgate.net/publication/250371628_Talento_Academico_Un_Analisis_de_la_Identificacion_de_Alumnos_Talentosos_Efectuada_por_Profesores) Acesso em: 12/07/2021

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem – uma abordagem neuropsicopedagógica. *In: WALDIR, Pedro et al. Guia prático de Neuroeducação*: neuropsicopedagogia, neuropsicologia e neurociência. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FIGUEIRA, Paula Lampé; CALIMAN, Luciana Vieira. Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 17-32, dez. 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652014000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 fev. 2021.

FRANCO, Vitor D. F. Dimensões transdisciplinares do trabalho em equipe. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 113-121, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/6452/6779>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRITH, Uta; HILL, Elisabeth L. (ed.). **Autism**: Mind and Brain. New York: Oxford University Press, 2004.

FUENTES, Daniel; MALLOY-DINIZ, Leandro F; CAMARGO, Cândida Helena Pires; COSENZA, Ramon M. **Neuropsicologia**: teoria e prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GAGNÉ, François. Building gifts into talents: detailed overview of the DMGT 2.0. *In: MACFARLANE, B.; STAMBAUGH, T. (eds.). Leading change in gifted education: the festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska*. Waco: Prufrock Press, 2009. p. 61-80.



GARDNER, Howard et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 nov. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILMAN, Barbara; LOVECKY, Deirdre, et al. Critical Issues in the Identification of Gifted Students With Co-Existing Disabilities The Twice-Exceptional. **SAGE Open**, v. 3 n. 3, Jul. 2013. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/258187108\\_Critical\\_Issues\\_in\\_the\\_Identification\\_of\\_Gifted\\_Students\\_With\\_Co-Existing\\_Disabilities\\_The\\_Twice-Exceptional](https://www.researchgate.net/publication/258187108_Critical_Issues_in_the_Identification_of_Gifted_Students_With_Co-Existing_Disabilities_The_Twice-Exceptional)  
Acesso em: 12 ago. 2021.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais** – Rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Mário Henrique. Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. **Cadernos de Investigação Aplicada**, Lisboa, n. 5, p. 167-187, Jan. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299813518\\_Diferenciacao\\_Pedagogica\\_da\\_Teoria\\_a\\_Pratica](https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_da_Teoria_a_Pratica). Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMIDE, Paula Inês Cunha. Estilos Parentais e comportamento anti-social. *In*: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. (orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 21-60.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRAVE-RESENDES, Lídia; SOARES, Júlia. **Diferenciação Pedagógica**. 1. ed. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

GREENSPAN, Stanley I.; WIEDER, Serena. **Engaging Autism**: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think. Hachette Books, 2006.

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. **Revista AMAzônica**, Manaus, ano 5, v. X, n. 3, p. 95-108, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047470>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores, 2007. p.53-65.

HAKIN, Cláudia, **Superdotação e dupla excepcionalidade**: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema. Curitiba: Juruá, 2016.

HAPPÉ, Francesca; FRITH, Uta. The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, n. 1, p. 5-25, jan. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/7324064\\_The\\_Weak\\_Coherence\\_Account\\_Detail-focused\\_Cognitive\\_Style\\_in\\_Autism\\_Spectrum\\_Disorders](https://www.researchgate.net/publication/7324064_The_Weak_Coherence_Account_Detail-focused_Cognitive_Style_in_Autism_Spectrum_Disorders). Acesso em: 10 mai. 2020.

HORIKAWA, Alice Yoko; JARDILINO, José Lima. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 15, p.147-162, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>. Acesso em: 15 jun. 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2000.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Série Pesquisa, Volume 17, Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSEPHSON Janet; WOLFGANG Charlton; MEHRENBURG Rich. Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, [s.l.] v. 7 n. 2, Jun, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KAUFMAN, Barry Neil. **Son Rise: The Miracle Continues**. Autism Treatment Center of America H J Kramer, 1995.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LINDQUIST, Cynthia Lynn. **The twice-exceptional student identified with Asperger syndrome and giftedness: A qualitative case study**. 2006. Published Doctor of Education dissertation, University of Northern Colorado, 2006. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/07a6f62e94f5e404a27e799ab711fd92/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LEGETT, Debra.; SHEA, I.; WILSON, J. 'Advocating for twice-exceptional students: An ethical obligation'. **Research in the Schools**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 1–10, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/234769208\\_Advocating\\_for\\_Twice-Exceptional\\_Students\\_An\\_Ethical\\_Obligation](https://www.researchgate.net/publication/234769208_Advocating_for_Twice-Exceptional_Students_An_Ethical_Obligation). Acesso em: 12 dez. 2020.

MAKER, C. June. **Providing programs for the gifted handicapped**. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1977.

MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. **Avaliação Neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, São Paulo, n. 3, p. 135-156, mai. 2015. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 753-785, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-416145453mdm>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-41612015000400753&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612015000400753&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas Habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In*: MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas Habilidades/Superdotação: temas para debate**. São Carlos: EDUFSCAR, 2017. p. 90-125.

MARTINS, Bárbara Amaral. A Aceleração da Criança Precoce em Idade Pré-Escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n02.5760>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5760>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli; FUSTINONI, Suzete Maria. **Pesquisa Qualitativa em Enfermagem**. São Paulo: Livraria Médica Paulista, 2006.

MELERO, Miguel Lopes. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. *In*: SACRISTÁN, José. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

METRING, Roberte. Fundamentos sobre neuroanatomia e neurofisiologia das funções executivas. *In*: METRING, Roberte; SAMPAIO, Simaia (Org.) **Neuropsicopedagogia e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. *In*: MICHELS, Maria Helena (org.) **A formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, set. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MILITELLO, Laura G.; GENTNER, Frank C.; SWINDLER, Stephanie D.; BEISNER II, Gary. Conation: Its Historical Roots and Implications for Future Research. **International Symposium on Collaborative Technologies and Systems (CTS'06)**. p. 240-247. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/4246802\\_Conation\\_Its\\_Historical\\_Roots\\_and\\_Implications\\_for\\_Future\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/4246802_Conation_Its_Historical_Roots_and_Implications_for_Future_Research). Acesso em: 10 nov. 2020.

MOHANTY, Atasi. Cognition, Affection and Conation: Implications for Pedagogical Issues in Higher Education: Review of Literature. *In*: **National Mission in Education through Information and Communication Technologies (ICT)**. Chapter: Pedagogy of Higher Education: Resea. Feb. 2012, p.1-77. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301731548\\_Cognition\\_Affection\\_and\\_Conation\\_Implications\\_for\\_Pedagogical\\_Issues\\_in\\_Higher\\_Education\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/301731548_Cognition_Affection_and_Conation_Implications_for_Pedagogical_Issues_in_Higher_Education_Review_of_Literature). Acesso em: 17 fev. 2021.

MÖNKES, Franz. J. Serving the needs of gifted individuals: the optimal match model  
In: Alternative education and training processes. **AGORA IX**. Thessaloniki, 2000.  
Disponível em: [www.multilingualarchive.com](http://www.multilingualarchive.com). Acesso 19.mar 2020.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. 2. ed. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber Livro, 2009.

MUGLIA WECHSLER, Solange; TONETE SUAREZ, Janete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 39-60, jun. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472016000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 jul. 2020.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. Para além das prendas domésticas: a trajetória da mestra Benedita da Trindade no magistério feminino paulista. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v.18, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-00942018000100609&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100609&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 set. 2020.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. In: ALVES, Rauni Jandé Roama. NAKANO, Tatiana de Cássia. (Orgs.). **Dupla Excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1. ed. Vetor Editora: São Paulo, 2021.

NAKANO, Tatiana de Cássia; OLIVEIRA, Allan Waki de. (Orgs.). Dupla excepcionalidade: um estudo de caso de transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação em adulto. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; COLLINS, Kristina Henry (Org.). **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.223–238, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e suas formações**. 2. ed. Lisboa: Editora Don Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1999. p. 13-21.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

OLENCHAKAND, F. Richard; THOMAS, Jeffrey L. The Conative Development Of Talent The Interactions – Among Characteristics And Circumstances. In: TASSEL-

BASKA, Joyce Van. **Talent Development in Gifted Education Theory, Research, and Practice**. New York: Routledge, 2021.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas Públicas Contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão? **Educação Especial** Gt n. 15, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/politicas-publicas-contemporaneas-para-educacao-especial-inclusao-ou-exclusao>. Acesso em: 10 mai. 2020.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, Genebra: UNESCO, 1994;

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Manual de Vigilância do Desenvolvimento Infantil no Contexto da AIDPI**. Washington, D.C.: OPAS, 2005.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; FLEITH, Denise de Souza. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov. 2005 . Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712005000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In*: FLEITH, Denise de Sousa; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; FLEITH, Denise de Souza; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Rio de Janeiro, ano 5, v. 1, p. 28-38, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23582>. Acesso em: 16 mai. 2020.

PACHECO, Jose Augusto. Notas sobre diversificação/ diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2498>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, Marta; SANCHES, Isabel. Aprender com a diversidade: as Metodologias de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2702>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. Qualidade do Ensino e Desenvolvimento Profissional do Docente como Intelectual Reflexivo. **MOTRIZ – Revista de Educação Física – UNESP**, Rio Claro v. 3, n. 1, jun. 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. (Dissertação) – PUCRS, Porto Alegre, 2004. 306 f.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 nov. 2020.

PÉREZ, Suzana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de altas habilidades/superdotação**. 20. ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PERRENOUD, Phillipe. Conceber e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências. *In: L'Éducateur Magazine*, novembro 1997. Trad. Luís Vasco e Francisco Marcelino para o MEM.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM – Uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 9-25, fev. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jun. 2020.

PFEIFFER, Steven. Identifying Gifted and Talented Students. **Journal of Applied School Psychology**. v. 19. p. 31-50, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275977300\\_Identifying\\_Gifted\\_and\\_Talented\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/275977300_Identifying_Gifted_and_Talented_Students) Acesso em: 11. May. 2021

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. *E-book* (233 p.). ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construído uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: Gênese crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: Pimenta, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Capítulo 2. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Paula. Os autistas e suas “ilhas de Competência”: índice de altas habilidades/superdotação? *In*: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; COLLINS, Kristina Henry. **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021. p. 25-35.

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. 2016. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PINTO, Jorge. Percursos Escolares e avaliação numa escola inclusiva. *In*: DOMINGOS, Fernandes (Org.). **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Hallison Fernando. Formação didático-pedagógica na educação superior: das Exigências legais aos desafios reais da inclusão educacional. **Cenas Educacionais**, Caetité, v.4, p. e10231, p.1-24, fev. 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10231>. Acesso em: 23 abr. 2021.

PRIOR, Sue. Transition and students with twice exceptionality, **Australasian Journal of Special Education**, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em:  
<https://core.ac.uk/download/pdf/190470259.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; COLLINS, Kristina Henry. **Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade**. Curitiba: Juruá, 2021. p. 25-35.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge e AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.** [online]. 2009, n.29. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005) Acesso em: 02 de mai. 2021

RAMOS, Sheila Debastiani; HERNANDEZ, Aline Calvo. Dilemas em Educação Inclusiva: problematizações em torno às crianças com altas habilidades/Asperger. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 195-216, jan./mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019195>. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/10207>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.33859>. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jul. 2020.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v14i2.11080>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 22 dez. 2020.

REICHLER, R.J.; SCHOPLER, Erick. Developmental therapy : a program model for providing individual services in the community. *In*: Schopler, E.; Reichler, R.J. (ed.), **Psychopathology and child development**. New York, Plenum Publishing Corporation, 1976. p.347-371

REITAN, Ralph M.; WOLFSON, Deborah. Conation: A Neglected Aspect of Neuropsychological Functioning. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 15, n. 5, p. 443-453, Jul. 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887617799000438>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240519360\\_Emerging\\_Conceptions\\_of\\_Giftedness\\_Building\\_a\\_Bridge\\_to\\_the\\_New\\_Century](https://www.researchgate.net/publication/240519360_Emerging_Conceptions_of_Giftedness_Building_a_Bridge_to_the_New_Century). Acesso em: 10 nov. 2020.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O Que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 28 jun. 2020.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle. Who's Counting? The prevalence of twice-exceptionality in Australia? Griffith University, Australia, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350131109\\_Who's\\_Counting\\_The\\_prevalence\\_of\\_twice-exceptionality\\_in\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/350131109_Who's_Counting_The_prevalence_of_twice-exceptionality_in_Australia) Acesso em: 09. May of 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROZA, Rodrigo Hipólito; WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Escala de Estilos de Aprendizagem em situações de uso de tecnologias: busca por evidências de validade de conteúdo. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072018000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000100004). Acesso em: 5 jan. 2021.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação**: A organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RUBAN, L. M.; REIS, Sally. M. Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. **Theory Into Practice**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 115- 124, 2005.

Disponível em:

<https://www.itma.vt.edu/courses/humgro/lesson12/RubanReis2005AssessGiftedDisabled.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

SAMPAIO, Simaia. Tipos de Memória e uso de estratégias mnemônicas. *In*: METRING, Roberte; SAMPAIO, Simaia (Org.) **Neuropsicopedagogia e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 127-142, fev. 2005. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAMSON, Fabienne; MOTTRON, Laurent; SOULIE`RES, Isabelle; ZEFFIRO, Thomas A.. Enhanced Visual Functioning in Autism: An ALE MetaAnalysis, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hbm.21307>. Acesso em: 12 set. 2021

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Pesquisa educacional**: Quantidade-qualidade. 8.ed. São Paulo: Cortez. 2013.

SANTOS JUNIOR, Aderaldo dos. **O jogo de xadrez como recurso para ensinar e aprender matemática**: relato de experiência em turmas do 6º ano do ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/55/55136/tde-05122016-103952/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. Teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016 . Disponível em

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 out. 2021.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHOPLER, Erick.; REICHLER, J.R.; BASHFORD, A.; LANSING, M.; MARCUS, L. M.. Individualized assessment for autistic and developmentally disabled children: psychoeducational profile revised (PEP-R), Vol. 1. Austin: PRO-ED Inc., 1990.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O Estado da Arte e as Pesquisas Educacionais Sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução. **Anais do 18º REDOR**, Recife, p. 346-362, 2014.

SILVA, Maria Deolinda Oliveira; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, ano 47-I, p. 53-73, 2013. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_47-1\\_3/1145](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_3/1145). Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, fev. 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/223>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Sarah Carolina Furucho; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Indicadores de altas habilidades superdotação em aluno com síndrome de asperger: estudo de caso. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e8334, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.8334>. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338674174\\_Indicadores\\_de\\_altas\\_habilidades\\_superdotação\\_em\\_aluno\\_com\\_síndrome\\_de\\_asperger\\_um\\_estudo\\_de\\_caso](https://www.researchgate.net/publication/338674174_Indicadores_de_altas_habilidades_superdotação_em_aluno_com_síndrome_de_asperger_um_estudo_de_caso). Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, Renata de Lourdes Miguel da; RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVEIRA, Flávia Fraga. Teoria da Mente e Desenvolvimento Social na Infância. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 151-159, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200008>. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1982-12472012000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472012000200008). Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVEIRA, Sheila Torma da. **A aprendizagem de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVERMAN, Linda. K. **What we have learned about gifted children: 1979-2007**. Denver: Gifted Development Center, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/52310202/what-we-have-learned-about-gifted-children-the-gifted->. Acesso em: 03 fev. 2021.

SIMÕES, Luís; PEREIRA, Marcelino; OLIVEIRA, Guiomar. Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: análise diferencial. **Revista Sobredotação - Anais**, v. 13, p. 136-137, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328394018\\_Síndrome\\_de\\_Asperger\\_e\\_sobredotação\\_Intelectual\\_Analise\\_diferencial](https://www.researchgate.net/publication/328394018_Síndrome_de_Asperger_e_sobredotação_Intelectual_Analise_diferencial). Acesso em: 18 ago. 2020.

SOARES, Larissa de Sousa; OLIVEIRA, Geane Silva. Síndrome de Asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla-excepcionalidade. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, Cajazeiras, v. 7, p. 551-562, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35621/23587490.v7.n1.p551-562>. Disponível em: [http://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume\\_28/Trabalho\\_42\\_2020.pdf](http://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_28/Trabalho_42_2020.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

SOUZA, Álvaro César Pereira de. **Sob as luzes das reformas Pombalinas da instrução pública**: a produção dicionarista luso-brasileiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação PUC-CAMPINAS**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/461>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Tereza Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 12, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/320>. Acesso em: 7 mai. 2020.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. 4. ed. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, Hermano. **Marco histórico e construção do diagnóstico psiquiátrico: módulo III**: Universidade Federal do Maranhão. UNASUS/UFMA, São Luís, 2013.

TAVERNA, Christiane Honorato. **Raciocínio lógico-matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger**: dupla excepcionalidade? 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade**: ensino de alunos em turmas com diversas níveis de capacidades. Porto: Porto Editora, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIALLE, W. & ROGERS, K.B. **Educating the Gifted Learner**. Terrigal: David Barlow Publishing, 2009.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação, vol. 5).

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53670>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 mai. 2020.

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**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 319-332, maio/ago. 2012.

VILARINHO-REZENDE, Daniela; FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. 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](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2020.

VIRGINIA DEPARTMENT OF EDUCATION. **Supporting the Identification and Achievement of the Twice-Exceptional Student Frequently Asked Questions**, Virginia: Virginia Department of Education, September, 2010. p 16-19. Disponível

em: <https://www.apsva.us/wp-content/uploads/2016/11/VDOE-2E-Interventions-Appendix.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

VIRGOLIM, Angela Márgda. Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WARE, Colin. **Information Visualization: Perception for Design**. San Francisco: Morgan Kaufmann Publisher, 2004.

WENDT, Guilherme Welter. Dupla excepcionalidade nos transtornos de Personalidade. *In*: ALVES, Rauni Jandé Roama. NAKANO, Tatiana de Cássia. (Orgs.). **Dupla Excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1.ed. Vetor Editora: São Paulo, 2021.

WINEBRENNER, Susan. Teaching strategies for twice-exceptional students. **Intervention in School and Clinic**, v. 38 n. 3, p. 131–137, 2003. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Strategies-for-Twice-Exceptional-Students-Winebrenner/594acc2d18c5f2a97636b83571c1251e48d94e94>. Acesso em: 16 jan. 2021.

UHMANN, Rosangela Ines Matos; ZANON, Lenir Basso. Diversificação de estratégias de ensino de ciências na reconstrução dialógica da ação/reflexão docente. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 163-179, set./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150310>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/DPPxbNzKMBXfXhfvZWDJV5Q/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ZAQUEU, Lívia C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARVALHO, F. A.; D'ANTINO, M. E. F.; PAULA, C. S. Prejuízos nos comportamentos de atenção compartilhada associados a sinais precoces de Transtornos do Espectro do Autismo. *In*: D'ANTINO, Maria Eloísa Famá; BRUNONI, Décio; SCHWARTZMAN, José Salomão (orgs.). **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri/SP**. São Paulo: Memnon, 2015.

ZIEMANN, S. **Merely bright-or brilliant?** Finding out whether your child is gifted is the first step in getting her the challenge she craves, 2009. Disponível em: [http://articles.chicagotribune.com/1999-09-19/features/9909190194\\_1\\_parents-of-gifted-kids-giftedness-bright-child](http://articles.chicagotribune.com/1999-09-19/features/9909190194_1_parents-of-gifted-kids-giftedness-bright-child). Acesso em 29. Ago 2020.

ZIRKEL, Perry A. The Case Law on Gifted Education: a new look. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 48 n. 4, p. 309-314, Oct. 2004. <https://doi.org/10.1177%2F001698620404800405>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698620404800405>. Acesso em: 25 nov. 2020.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudante

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Caríssimo (a) estudante:

Olá tudo bem? Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa científica, **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA com o intuito de elaborar um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas. A pesquisa oferecerá riscos mínimos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação da avaliação de seu desenvolvimento por equipe habilitada, que serão respeitados por meio da escuta pedagógica, de modo a atender a sua manifestação para interromper a aplicação ou encerrar sua participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios se estendem aos estudantes, os pais e professores da sala comum e para a próprio pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes por meio da ação-reflexão-ação da prática pedagógica. Informamos que sua participação não é obrigatória, estando livre para escolher se quer participar ou não. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação e sua participação na pesquisa depende da sua vontade e assinatura desse termo. Nos comprometemos a fazer uso da sua imagem somente para a pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa sem o seu consentimento, agradeço a sua participação. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179 ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D.

Agradecemos a sua colaboração.



## CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_ entendi que a pesquisa **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSB)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA irá me ajudar a participar mais das atividades realizadas em sala de aula e a desenvolver algumas tarefas na escola que poderei ter dificuldade para fazer. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa

( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís - MA \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Estudante Maior de Idade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável por obter o assentimento

Contatos:

E-mail: [jailsoncipriano@gmail.com](mailto:jailsoncipriano@gmail.com)

Telefone: 988224412

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho<sup>[SEP]</sup> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040<sup>[SEP]</sup> **UF:** MA **Município:** SAO LUIS<sup>[SEP]</sup> **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br).

Endereço: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docente de Sala de Recursos Multifuncionais

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE**

Carta de Informação ao Docente de Sala de Recursos Multifuncionais

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Este tema é relevante por ser pioneiro na tentativa de elaboração de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que visam contribuir com a prática dos docentes que lidam com estudantes com dupla-excepcionalidade. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e ao pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao fenômeno da dupla-excepcionalidade. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com dupla-excepcionalidade, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e

aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Agradecemos a sua colaboração.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ professor (a) de Sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA que será desenvolvida pelos pesquisadores Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e o mestrando Jailson Araújo Cipriano. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>SEP</sup> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>SEP</sup> **UF:** MA **Município:** SAO LUIS <sup>SEP</sup> **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docente Mediador de  
Grupo de Enriquecimento

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE**

Carta de Informação ao Docente mediador de Grupo de Enriquecimento

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Este tema é relevante por ser pioneiro na tentativa de elaboração de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que visam contribuir com a prática dos docentes que lidam com estudantes com dupla-excepcionalidade. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e ao pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao fenômeno da dupla-excepcionalidade. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com dupla-excepcionalidade, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim,

comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Agradecemos a sua colaboração.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
professor mediador do Núcleo de Enriquecimento de Xadrez, Matemática e Robótica, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA, que será desenvolvida pelos pesquisadores Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e o mestrando Jailson Araújo Cipriano. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> **UF:** MA **Município:** SAO LUIS <sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub> **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora de Apoio Pedagógico

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE**

Carta de Informação a Professora de Apoio Pedagógico

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Este tema é relevante por ser pioneiro na tentativa de elaboração de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que visam contribuir com a prática dos docentes que lidam com estudantes com dupla-excepcionalidade. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e ao pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao fenômeno da dupla-excepcionalidade. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com dupla-excepcionalidade, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais

(Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Agradecemos a sua colaboração.

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ professor itinerante de acompanhamento ao estudante, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD):** uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA que será desenvolvida pelos pesquisadores Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e o mestrando Jailson Araújo Cipriano. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>[CEP]</sup> **Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>[UF]</sup> **UF:** MA **Município:** SAO LUIS <sup>[Telefone]</sup> **Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadora  
Pedagógica

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE**

Prezada Coordenadora pedagógica

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Este tema é relevante por ser pioneiro na tentativa de elaboração de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que visa contribuir com a prática dos docentes que lidam com estudantes com dupla-excepcionalidade. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e ao pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao fenômeno da dupla-excepcionalidade. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com dupla-excepcionalidade, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de imagens exclusivamente para fins de pesquisa e aprendizado em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais



(Internet, Facebook, Instagram, E-mail, Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Agradecemos a sua colaboração.

### Carta de Informação a Coordenadora Pedagógica

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
 Supervisor (a) Escolar /Coordenador (a) Pedagógico (a) do NAAHS Joãozinho Trinta declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA, que será desenvolvida pelos pesquisadores Prof.<sup>a</sup> Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e o mestrando Jailson Araújo Cipriano. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura da Coordenadora Pedagógica

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>[SEP]</sup>Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>[SEP]</sup>**UF:** MA **Município:** SAO LUIS <sup>[SEP]</sup>**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br)

## APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestão geral

---

*Obedecendo a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE**

Prezado Gestor Geral do NAAHS/MA

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA. Este tema é relevante por ser pioneiro na tentativa de elaboração de um Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, que visa contribuir com a prática dos docentes que lidam com estudantes com dupla-excepcionalidade. A pesquisa oferece o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, alguma manifestação de desconforto mínimo de ordem emocional ou constrangimento na aplicação dos instrumentos de coleta de dados, portanto será respeitada a manifestação para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder. Os benefícios estão centrados na escuta das necessidades dos pais/responsáveis em relação às intervenções aos seus filhos e ainda nas necessidades dos professores de estratégias metodológicas que auxiliem nas suas práticas cotidianas. Os benefícios estendem-se aos professores e ao pesquisador que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes em relação ao fenômeno da dupla-excepcionalidade. Informamos que sua participação não é obrigatória, porém acreditamos que a pesquisa possibilita por meio da convivência compartilhada, as interações sociais que favorecem o desenvolvimento de crianças com dupla-excepcionalidade, tanto no contexto escolar quanto de vida diária e prática. Serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de questões abertas e fechadas. Informamos que a participação é voluntária e não acarretará gastos, assim como, não terá direito a remuneração pela participação. Você receberá uma cópia do termo que deverá ser assinada e rubricada por todos os envolvidos nesse processo de pesquisa. Por fim, comprometemo-nos a fazer uso de suas imagens exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e científica, bem como aprendido em sala de aula, não podendo disponibilizá-las nas redes sociais (Internet, Facebook, Instagram, E-mail,

Messenger, nenhum tipo de imagem ou fotografia produzida no local de pesquisa. Em caso de dúvidas, entrar em contato: com a pesquisadora responsável Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, tel. (11) 95984.0179; ou com a Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D.

Agradecemos a sua colaboração.

### Carta de Informação a Gestor Geral

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ Gestor Geral do NAAHS Joãosinho Trinta declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa: **O Ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD)**: uma intervenção pedagógica no de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA, que será desenvolvida pelos pesquisadores Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu e o mestrando Jailson Araújo Cipriano. Estou ciente que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e que poderei alterar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Dessa maneira informo que:

( ) **aceito** participar da pesquisa      ( ) **não aceito** participar da pesquisa

São Luís (MA) \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do Gestor Geral

---

Assinatura do pesquisador responsável

Contatos

**E-mail:** [conceicaozaqueu@gmail.com](mailto:conceicaozaqueu@gmail.com)

**Telefone:** (98) 983418873

**Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UFMA:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho <sup>SEP</sup>Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040 <sup>SEP</sup>**UF:** MA **Município:** SAO LUIS <sup>SEP</sup>**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br)

## APÊNDICE G – Consentimento para uso da imagem da faixa da escola

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHS):** uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS/MA  
JAILSON ARAÚJO CIPRIANO

Eu, FABIANO TAJRA, Gestor Geral do NAAHS Joãosinho Trinta, portador(a) da cédula de identidade, RG nº 422322954, autorizo o(a) pesquisador(a) JAILSON ARAÚJO CIPRIANO, por meio da **Universidade Federal do Maranhão – UFMA**, sediada em São Luís - MA na Av. dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805, a capturar e utilizar as imagens da Instituição em fotos para Dissertação desde que as imagens sejam utilizadas exclusivamente para fins científicos em revistas, jornais ou periódicos científicos ou em congressos e eventos acadêmicos afins, tais como: encontros, seminários, simpósios, conferências, fóruns, jornadas e cursos no formato de banner, painel, apresentação em slides ou em livros, quer sejam na mídia impressa ou internet.

A autorização ao pesquisador, qual seja o título necessário, é de forma graciosa e sem qualquer ônus, não requerendo para isso qualquer espécie de benefício, a partir da presente data e por prazo indeterminado, cedendo assim na sua totalidade a qualquer direito de uso.

---

FABIANO ALMEIDA TAJRA

GESTOR GERAL DO NAAHS JOÃSINHO TRINTA

São Luís - MA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE H – Roteiro de entrevistas para os docentes

1) Fale sobre sua formação continuada com relação a temática da dupla excepcionalidade, em geral e em especial com relação ao TEA nível 1 vinculado às altas habilidades/superdotação, inclusive como ela ocorreu/ocorre no NAAHS. Pontue sobre:

- a) a frequência;
- b) a carga horária;
- c) ao formato (como acontece/aconteceu/método).

2) Como foi a sua participação nos processos de identificação/avaliação dos estudantes com dupla excepcionalidade?

3) Discorra sobre as características socioemocionais que são apresentadas com o estudante investigado.

4) Discorra sobre a sua experiência efetiva nas intervenções pedagógicas com o estudante investigado. Pontue ações vinculadas:

- a) aos aspectos socioemocionais;
- b) às funções executivas;
- c) às funções conativas;
- d) às funções cognitivas.

## APÊNDICE I – Roteiro de entrevista para a coordenadora pedagógica

1) Fale sobre sua formação continuada com relação a temática da dupla excepcionalidade, em geral e em especial com relação ao TEA nível 1 vinculado às altas habilidades/superdotação. Pontue sobre:

- a) a frequência;
- b) a carga horária;
- c) o formato (como acontece/aconteceu/método).

2) Como são realizadas as formações continuadas com relação a temática em pauta junto aos professores do NAAHS?

- a) a frequência;
- b) a carga horária;
- c) o formato (como acontece/aconteceu/método).

3) Discorra sobre a sua experiência efetiva nas intervenções pedagógicas com o estudante investigado. Pontue ações vinculadas:

- a) aos aspectos socioemocionais;
- b) às funções executivas;
- c) às funções conativas;
- d) às funções cognitivas.

4) Como foi a sua participação nos processos de identificação/avaliação dos estudantes com dupla excepcionalidade?

5) Que aspectos psicossociais foram detectados neste estudante?

## APÊNDICE J – Roteiro de entrevista direcionada ao estudante

- 1) Quais são as temáticas/conteúdos/assuntos de principal interesse para você?
- 2) Fale um pouco sobre suas emoções: ansiedade, nível de tolerância, coisas que lhe deixam irritado, e o que você faz para acalmar.
- 3) Fale um pouco sobre suas motivações.
- 4) Fale um pouco sobre seus relacionamentos sociais.
- 5) Em quais áreas você melhorou nestes anos participando do NAAHS.

## APÊNDICE K – Questionário aplicado aos professores

Você aceita participar desta pesquisa?

- sim  
 não

1) Qual a sua formação acadêmica?

- pedagogia  
 outro (s)

Se outro (s) qual (ais)? \_\_\_\_\_

2) Qual é a sua titulação?

- graduação  
 pós-graduação lato Sensu  
 mestrado  
 doutorado

Favor especificar o (s) curso (s) \_\_\_\_\_

3) Sua faixa etária

- 23 a 30 anos  
 31 a 39 anos  
 40 a 49 anos  
 50 a 59 anos  
 60 anos ou mais

4) Qual o seu vínculo?

- efetivo  
 contratado  
 outro

Na questão anterior, em caso de ter assinalado outro, qual? \_\_\_\_\_

5) Há quanto tempo você atua na educação especial?

- menos que um ano  
 1 a 3 anos  
 4 a 6 anos  
 7 a 10 anos  
 mais de 10 anos

6) Há quanto tempo você atua no NAAHS?

- menos que um ano  
 2 anos  
 3 anos  
 4 anos



5 ou mais anos

7) Você atua em qual (is) grupo (s) de enriquecimento curricular?

Grupo de Xadrez/Matemática/Robótica

Grupo de musicalidade

Grupo de dança

Grupo de arte

Grupo Geografia/ História

Linguagem Verbal

Linguagem e Poesia

Outro (s)

Se outro (s) qual (is) \_\_\_\_\_

Se não atua em grupo de enriquecimento, em qual setor você atua? \_\_\_\_\_

8) Quantos estudantes estão matriculados em seu grupo de enriquecimento curricular ou sala/turma?

Entre 1 a 5

De 6 a 10

De 11 a 15

De 16 a 20

Mais que 20 estudantes

9) Existe algum estudante que tenha características de transtorno espectro autista associado às altas habilidades?

sim

não

Se sim, quantos ? \_\_\_\_\_

10) Sabe informar se ele tem laudo?

sim

não

11) Quais os principais interesses dele (s)? (Questão de múltiplas respostas)

Jogar xadrez

Robótica

música

matemática

astronomia

esportes

atletismo

outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

12) Por quanto tempo o estudante costuma ficar concentrado sobre os assuntos assinalados (os) na questão anterior?

- 10 minutos
- 20 minutos
- 30 minutos
- Mais que 30 minutos

13) Você já participou de algum curso de formação especial para atuar com estudantes com dupla excepcionalidade ou dupla condição?

- sim
- não

14) Em caso afirmativo, qual a carga horária do curso?

- Menor que 40 horas
- Entre 40 e 80 horas
- Entre 80 e 120 horas
- Maior que 120 horas

15) Qual foi a agência de formação que ministrou o curso (Questão de múltiplas respostas)

- A Seduc
- A Semed
- O próprio NAAHS
- Outra (s)
- Qual (is) ? \_\_\_\_\_

16) Você achou a carga horária suficiente?

- sim
- não

17) Quais conteúdos foram abordados no curso sobre a dupla condição? (Questão de múltiplas respostas)

- Conceito do termo dupla excepcionalidade ou dupla condição especial
- Exploração das potencialidades de estudantes com dupla condição
- Funções cognitivas em estudantes com dupla excepcionalidade
- Funções conativas em estudantes com dupla excepcionalidade
- Funções executivas em estudantes com dupla excepcionalidade
- Importância de se trabalhar as fortes potencialidades do estudante
- Importância do diagnóstico correto de estudantes com dupla condição
- Trabalho intersetorial, multiprofissional e interdisciplinar
- Vulnerabilidade nos campos psicológico, socioemocional e afetivo
- Outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

18) De que forma você tem investido na sua formação complementar? (Questão de múltiplas respostas)

- lendo produções acadêmicas

- ( ) participando de cursos  
 ( ) outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

19) Quais tipos de dupla excepcionalidade você conhece?

- ( ) Associada à dislexia  
 ( ) Associada ao transtorno de hiperatividade com déficit de atenção  
 ( ) Associada à cegueira  
 ( ) Associada à surdez  
 ( ) Associada ao transtorno do espectro autista  
 ( ) Associada ao aspecto físico/motor  
 ( ) Outra (s)

Se outra (s), qual (is)? \_\_\_\_\_

20) O que você entende por dupla excepcionalidade?

---



---



---



---

21) Que tipos de intervenção pedagógica você realiza para com estudantes com dupla excepcionalidade (transtorno do espectro autista com altas habilidades)? (Questão de múltiplas escolhas):

- ( ) para controlar a ansiedade  
 ( ) para aumentar a concentração  
 ( ) para melhor entender a comunicação não-verbal e a linguagem figurada  
 ( ) para melhorar a compreensão sobre empatia  
 ( ) para acelerar seus processos de raciocínio e memória  
 ( ) para melhorar a socialização e a interação social  
 ( ) para compreender e controlar melhor as emoções  
 ( ) outras

Se outras, quais? \_\_\_\_\_

22) Como os estudantes com dupla excepcionalidade são avaliados/identificados pelo NAAHS no sentido de se conhecer o seu tipo de transtorno ou seu perfil?

---



---



---



---

23) Quais os aspectos psicossociais foram observados neste estudante com dupla excepcionalidade? (Questão de múltiplas escolhas)

- ( ) ansiedade  
 ( ) comportamento autolesivos  
 ( ) comportamento disruptivos  
 ( ) dificuldade de compreender a linguagem figurada como piadas, anedotas ou



- ( ) Alguns movimentos estereotipados
- ( ) Boa criatividade
- ( ) Boa fluência verbal
- ( ) Desajeitamento motor
- ( ) Dificuldade de fazer novas amizades
- ( ) Dificuldades de entender regras sociais
- ( ) Excelente armazenamento na memória (números e datas)
- ( ) Foco intenso em áreas de seu interesse
- ( ) Hipersensibilidade a alguns alimentos
- ( ) Hipersensibilidade a ruídos e sons agudos
- ( ) Leve apego às rotinas

26) Que tipo de atividades você desenvolve para melhorar os aspectos socioemocionais de estudantes com esse perfil?

---



---



---

27) Que tipos de atividades você desenvolve para melhorar a aprendizagem das funções conativas dos estudantes com dupla excepcionalidade?\_\_\_\_\_

---



---



---

28) Que tipos de atividades você desenvolve para melhorar a aprendizagem das funções executivas dos estudantes com dupla excepcionalidade?\_\_\_\_\_

---



---



---

29) Que tipo de atividades são desenvolvidas para melhorar as aprendizagens cognitivas dos estudantes com dupla excepcionalidade?

---



---



---

30) Quais são os principais desafios na execução de seu trabalho com estudantes com dupla condição?

---



---



---

## APÊNDICE L – Questionário aplicado ao estudante

Você aceita participar desta pesquisa?

- ( ) sim  
( ) não

1) Sua idade \_\_\_\_\_

2) Desde quando estuda no NAAHS? \_\_\_\_\_

3) Você participa de qual (ais) grupo (s) de enriquecimento curricular e/ou sala-turma?

- ( ) Grupo de Xadrez/Matemática/Robótica  
( ) Grupo de musicalidade  
( ) Grupo de dança  
( ) Grupo de arte  
( ) Grupo Geografia/ História  
( ) Linguagem Verbal  
( ) Linguagem e Poesia  
( ) Outro (s)

Se outro (s), qual (is) \_\_\_\_\_

Se não atua em grupo de enriquecimento, em qual setor você atua? \_\_\_\_\_

4) Quais são os principais assuntos e conteúdos de seu interesse? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Quais assuntos ou matérias você apresenta mais dificuldades? \_\_\_\_\_

6) Quais disciplinas da escola você mais gosta?

- ( ) Língua Portuguesa  
( ) Produção Textual e Leitura  
( ) Língua Inglesa  
( ) Língua Espanhola  
( ) Educação Física  
( ) Arte  
( ) Geografia  
( ) História  
( ) Sociologia  
( ) Filosofia  
( ) Biologia  
( ) Física  
( ) Química  
( ) Matemática  
( ) Projeto de Vida

( ) Empreendedorismo

6) Quais disciplinas da escola você menos gosta?

- ( ) Língua Portuguesa
- ( ) Produção Textual e Leitura
- ( ) Língua Inglesa
- ( ) Língua Espanhola
- ( ) Educação Física
- ( ) Arte
- ( ) Geografia
- ( ) História
- ( ) Sociologia
- ( ) Filosofia
- ( ) Biologia
- ( ) Física
- ( ) Química
- ( ) Matemática
- ( ) Projeto de Vida
- ( ) Empreendedorismo

Por quê? \_\_\_\_\_

7) Quais são as fatores que faz com que você continue frequentando o NAAHS? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Que coisas deixam você estressado? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Que atitudes você toma para contornar seu estresse?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Que tipos de sentimentos e vontades você apresenta quando algo não dá certo, tipo não conseguir acertar as repostas de determinada tarefa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Você gosta mais de fazer amizades com pessoas:

- ( ) Da sua idade?
- ( ) Mais novas que você?
- ( ) Mais velhas que você?

12) Você sente dificuldades em fazer novas amizades?

sim

não

Justifique \_\_\_\_\_

---



---

13) Que tipos de atividades

---



---



---

14) Você consegue aprender o que se ensina no NAAHS?

15) Das características abaixo, qual você julga apresentar?

ansiedade

dificuldade de compreender a linguagem figurada como piadas, anedotas ou ditados populares

dificuldade de compreensão e interpretação de textos

dificuldade de concentração

dificuldade em demonstrar afeto

dificuldade em manter contato visual

dificuldade na interação social

dificuldades em comunicação não-verbal

inibição

lentidão de raciocínio

oscilação de emoções

pouca ou quase nenhuma empatia

autoconfiança

autocontrole

automotivação

estabilidade emocional

iniciativa

paciência

persistência

responsabilidade

tolerância

boa criatividade

boa fluência verbal

dificuldade em fazer novas amizades

dificuldades de entender regras sociais

excelente armazenamento na memória (números e datas)

foco intenso em áreas de seu interesse

hipersensibilidade a ruídos e sons agudos

leve apego às rotinas



## APÊNDICE M – Questionário aplicado à coordenadora pedagógica

Você aceita participar desta pesquisa?

- sim  
 não

1) Qual a sua formação acadêmica?

- pedagogia  
 outro (s)

Se outro (s) qual (ais)? \_\_\_\_\_

2) Qual é a sua titulação?

- graduação  
 pós-graduação lato Sensu  
 mestrado  
 doutorado

Favor especificar o (s) curso (s) \_\_\_\_\_

3) Sua faixa etária

- 23 a 30 anos  
 31 a 39 anos  
 40 a 49 anos  
 50 a 59 anos  
 60 anos ou mais

4) Qual o seu vínculo?

- efetivo  
 contratado  
 outro

Na questão anterior, em caso de ter assinalado outro, qual? \_\_\_\_\_

5) Há quanto tempo você atua na educação especial?

- menos que um ano  
 1 a 3 anos  
 4 a 6 anos  
 7 a 10 anos  
 mais de 10 anos

6) Há quanto tempo você atua no NAAHS?

- menos que um ano  
 2 anos

- 3 anos
- 4 anos
- 5 ou mais anos

7) No NAAHS Joãosinho Trinta existe algum estudante que tenha características de transtorno espectro autista associado às altas habilidades?

- sim
- não

Se sim, quantos ? \_\_\_\_\_

8) Sabe informar se ele tem laudo?

- sim
- não

9) Quais os principais interesses dele (s)? (Questão de múltiplas respostas)

- jogar xadrez
- robótica
- música
- matemática
- astronomia
- esportes
- atletismo
- outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

10) Você já participou de algum curso de formação especial para atuar com estudantes com dupla excepcionalidade ou dupla condição?

- sim
- não

11) Em caso afirmativo, qual a carga horária do curso?

- Menor que 40 horas
- Entre 40 e 80 horas
- Entre 80 e 120 horas
- Maior que 120 horas

12) Qual foi a agência de formação que ministrou o curso (Questão de múltiplas respostas)

- A Seduc
- A Semed
- O próprio NAAHS
- Outra (s)
- Qual (is) ? \_\_\_\_\_

13) Você achou a carga horária suficiente?

sim

não

Justifique sua resposta

---

---

---

14) Quais conteúdos foram abordados no curso sobre a dupla condição? (Questão de múltiplas respostas)

Conceito do termo dupla excepcionalidade ou dupla condição especial

Exploração das potencialidades de estudantes com dupla condição

Funções cognitivas em estudantes com dupla excepcionalidade

Funções conativas em estudantes com dupla excepcionalidade

Funções executivas em estudantes com dupla excepcionalidade

Importância de se trabalhar as fortes potencialidades do estudante

Importância do diagnóstico correto de estudantes com dupla condição

Trabalho intersetorial, multiprofissional e interdisciplinar

Vulnerabilidade nos campos psicológico, socioemocional e afetivo

Outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

15) De que forma você tem investido na sua formação complementar? (Questão de múltiplas respostas)

lendo produções acadêmicas

participando de cursos

outros

Se outros, quais? \_\_\_\_\_

16) Quais tipos de dupla excepcionalidade você conhece?

Associada à dislexia

Associada ao transtorno de hiperatividade com déficit de atenção

Associada à cegueira

Associada à surdez

Associada ao transtorno do espectro autista

Associada ao aspecto físico/motor

Outra (s)

Se outra (s), qual (is)? \_\_\_\_\_

---

---

---

17) O que você entende por dupla excepcionalidade?

---

---

---

---

---

18) Que tipos de intervenção pedagógica você realiza para com estudantes com dupla excepcionalidade (transtorno do espectro autista com altas habilidades)? (Questão de múltiplas escolhas):

- para controlar a ansiedade
- para aumentar a concentração
- para melhor entender a comunicação não-verbal e a linguagem figurada
- para melhorar a compreensão sobre empatia
- para acelerar seus processos de raciocínio e memória
- para melhorar a socialização e a interação social
- para compreender e controlar melhor as emoções
- outras

Se outras, quais? \_\_\_\_\_

19) Como os estudantes com dupla excepcionalidade são avaliados/identificados pelo NAAHS no sentido de se conhecer o seu tipo de transtornos ou seu perfil? \_\_\_\_\_

---

---

---

20) Quais aspectos psicossociais foram observados neste estudante com dupla excepcionalidade? (Questão de múltiplas escolhas)

- ansiedade
- comportamento autolesivos
- comportamento disruptivos
- dificuldade de compreender a linguagem figurada como piadas, anedotas ou dito populares
- dificuldade de compreensão e interpretação de textos
- dificuldade de concentração
- dificuldade de socialização
- dificuldade em demonstrar afeto
- dificuldade em manter contato visual
- dificuldade em trabalhar consequências
- dificuldade entre discernir ficção e realidade
- dificuldade na interação social
- dificuldades em comunicação não-verbal
- esquizofrenia
- fobias
- inibição
- lentidão de raciocínio
- oscilação de Emoções
- pouca ou quase nenhuma empatia
- outros

Quais ? \_\_\_\_\_

21) Quais são as competências socioemocionais trabalhadas nas intervenções?  
(Questão de múltiplas escolhas):

- altruísmo
- assertividade
- atenção compartilhada
- autoconfiança
- autocontrole
- autodesenvolvimento
- autoestima
- autoimagem
- automotivação
- autonomia
- autorregulação
- comportamento adaptativo
- estabilidade emocional
- iniciativa
- paciência
- persistência
- resiliência
- responsabilidade
- sensibilidade
- tolerância
- Outras

Se outras, quais? \_\_\_\_\_

Como você realiza estas intervenções?

---



---



---



---

22) Quais dessas características abaixo ele (a) também apresenta: (questão de múltiplas escolhas)

- Alguns movimentos estereotipados
- Boa criatividade
- Boa fluência verbal
- Desajeitamento motor
- Dificuldade de fazer novas amizades
- Dificuldades de entender regras sociais
- Excelente armazenamento na memória (números e datas)
- Foco intenso em áreas de seu interesse
- Hipersensibilidade a alguns alimentos
- Hipersensibilidade a ruídos e sons agudos
- Leve apego às rotinas

23) Que tipo de atividades o mediadores desenvolve para melhorar os aspectos socioemocionais de estudantes com esse perfil?

---

---

---

24) Que tipos de atividades são desenvolvidas para melhorar a aprendizagem das funções conativas dos estudantes com dupla excepcionalidade?

---

---

---

25) Que tipos de atividades são desenvolvidas para melhorar a aprendizagem das funções executivas dos estudantes com dupla excepcionalidade?

---

---

---

26) Que tipo de atividades são desenvolvidas para melhorar as aprendizagens cognitivas dos estudantes com dupla excepcionalidade?

---

---

---

27) Quais são os principais desafios na execução de seu trabalho com estudantes com dupla condição?

---

---

28) Com que frequência são feitas as formações continuadas no NAAHS?

---

29) Nas formações continuadas você ministrou a temática da dupla-excepcionalidade?

---

30) Qual foi a carga horária?

---

31) Você achou suficiente? Justifique a resposta.

---

---

---

APÊNDICE N – Roteiro das observações participantes sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade TEA Nível 1/AHSD

Sinais de ansiedade

---

---

---

---

Sinais de fraca coerência central

---

---

---

---

Sinais de flexibilidade cognitiva

---

---

---

---

Observações sobre aspectos ligados às funções executivas

---

---

---

---

Observações sobre aspectos ligados às funções conativas

---

---

---

---

Observações sobre aspectos ligados às funções cognitivas

---

---

---

---

Aspectos observáveis de assincronismos

---

---

---

---

Aspectos ligados ao controle inibitório e autorregulação

---

---

---

---

Aspectos Relacionados à Teoria da Mente

---

---

---

---

Percepções sobre algumas competências socioemocionais presentes

---

---

---



APÊNDICE O – Caderno para Intervenções Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas

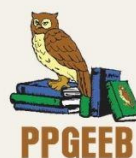




**Jailson Araujo Cipriano**

**Caderno para Intervenções Pedagógicas  
nas Habilidades Socioemocionais e  
Cognitivas**

São Luís  
2021





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)  
Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

AUTOR DO PRODUTO EDUCACIONAL  
Prof. Mestrando Jailson Araujo Cipriano

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL  
Professora Doutora Livia da Conceição Costa Zaquero

COLABORADORES  
Professor Cleverson Ferreira Castro  
Professora Louriane Lindoso Morais

IMAGEM DA CAPA  
Elaboração: Mariceia Lima



São Luís  
2021

# SUMÁRIO

Apresentação.....	4
Dupla excepcionalidade conceito .....	6
Dupla excepcionalidade: características.....	8
Como trabalhar com estudantes com dupla excepcionalidade .....	11
Estratégias metodológicas para estudantes com dupla excepcionalidade.....	14
Atividades sugestivas para o desenvolvimento de competências socioemocionais.....	17
Atividades Sugestivas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.....	36
Palavras finais.....	59
Referências.....	61
Sobre o Autor.....	62

The background is a vibrant green with a gradient. It features several abstract elements: a vertical orange-to-green gradient bar on the left, a vertical red-to-green gradient bar on the right, and various white geometric shapes including circles, diamonds, and plus signs scattered across the field. There are also wavy, layered green shapes that create a sense of depth and movement.

# APRESENTAÇÃO



As produções técnicas e acadêmicas sobre a área da dupla excepcionalidade são escassas, deixando uma lacuna neste campo do conhecimento, em especial a falta de trabalhos empíricos com intervenção pedagógica. Propõe-se com este trabalho, preencher a lacuna, ainda que de forma modesta, não temos a pretensão de escassear o assunto.

O Caderno de Propostas Pedagógicas sobre Intervenções para Dupla Excepcionalidade: transtorno do espectro autista com altas habilidades é fruto de um trabalho produzido por meio da pesquisa empírica desenvolvida colaborativamente no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades – NAAH/S Joãosinho Trinta, em São Luís. O caderno foi pensado para contribuir com os professores quando planejarem suas atividades metodológicas e suas sequências pedagógicas para atuarem como mediadores de aprendizagem com alunos que possuem este perfil.

Na prática, tentamos encontrar um Caderno de Orientações Pedagógicas com estas características, em língua portuguesa, porém não o encontramos. Foi quando passamos a pensar em um caderno que tentasse unir, concomitantemente, atividades aplicadas aos estudantes com transtorno espectro autista e atividades para altas habilidades/superdotação.

Este Caderno de Orientações Pedagógicas está dividido em uma parte destinada a trabalhar o conceito do fenômeno dupla excepcionalidade: transtorno do espectro autista com altas habilidades, suas características e como trabalhar com estes sujeitos. E uma segunda parte, que propõe atividades que foram testadas em pesquisa empírica, contendo algumas orientações para suas execuções práticas.

Jailson Araujo Cipriano  
Mestrando - PPGEEB



**PARTE I**  
**Dupla excepcionalidade:**  
conceito

A dupla excepcionalidade é um fenômeno que se manifesta pela presença das altas habilidades associadas a um transtorno ou a uma deficiência. Pode estar associada à dislexia, à hiperatividade com déficit de atenção, à surdez, à cegueira, ao transtorno do espectro autista, aos transtornos de aprendizagem, aos déficits sensoriais, às desordens emocionais, às deficiências motoras, dentre outras. Esta temática é pouco conhecida para a grande maioria dos educadores que estão em sala de aula, atuando quer na educação básica, quer no ensino superior (PRIOR, 2013)

Ziemman (2009) apresenta a prevalência nos EUA, apontando que cerca de 20% dos alunos com altas habilidades/superdotação apresentam dupla excepcionalidade, isto equivale a um quinto dos estudantes, ou seja, uma em cada cinco pessoas. Ampliando esta estimativa, Ronksley-Pavia (2021) afirma que este percentual pode chegar a 30% na Austrália e 36% nos Estados Unidos.







**PARTE II**  
**Dupla excepcionalidade: altas**  
**habilidades/superdotação**  
**com transtorno do espectro**  
**autista: características**

Os estudantes que apresentam dupla excepcionalidade carregam o estigma de serem mais observados pelas suas deficiências ou transtornos do que pelos seus talentos ou suas altas habilidades.

Alguns apresentam dificuldades em fazer amizade com pessoas mais novas e com as de mesma idade, podendo demonstrar dificuldades sociais e comunicacionais.

Apresentam fala pedante, rebuscada, mas sem muito entendimento do significado para eles, e não compreendem bem a semântica das falas que utilizam rebuscadamente. Demonstram ter dificuldade de socialização, alguns tendem a se isolar.

Guimarães e Alencar (2012) afirmam que eles têm grande capacidade de memorização de números e letras, e compreendem, com grande facilidade, os tópicos de seus interesses específicos, conseqüentemente possuem um vasto repertório de informações sobre estes assuntos.

Boa parte apresenta hipersensibilidade a ruídos, a texturas e a sabores de alguns alimentos. Alguns manifestam boa criatividade, uma boa parte tem ansiedade. Eles precisam ser bem cuidados nos aspectos emocionais e afetivos. Uns apresentam um processamento mental um pouco mais lento, boa parte se isola frequentemente. Precisam de muita motivação para se trabalhar com eles, para que possam se automotivarem, portanto devem ser estimulados no campo da interação social. Alguns apresentam dificuldades de fazer novas amizades.

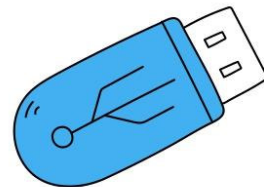
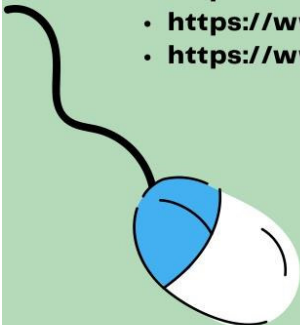
A maioria dos estudantes com altas habilidades possuem bom pensamento abstrato e uma farta imaginação e inventividade. (ALVES e NAKANO, 2015; SIMÕES PEREIRA e OLIVEIRA, 2018).

# Para Saber mais



## Acesse:

- <https://papodema.uol.com.br/noticias/leitura.html>
- <https://www.facebook.com/pg/Instituto2e/posts/>
- <http://maedecriancassuperdotadas.blogspot.com/2012/11/dupla-excepcionalidade-superdotacao-e.html>
- <https://www.lagartavirapupa.com.br/post/altas-habilidades-autismo-ou-ambos>
- <https://institutoinclusaobrasil.com.br/dupla-excepcionalidade-psicodiagnostico/>
- <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-parents/twice-exceptional-students>
- <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/twice-exceptional-definition-characteristics-identification/>
- <http://www.2enewsletter.com/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=yaqyed2FwT8>
- [https://www.youtube.com/watch?v=mDL\\_BAOVifU](https://www.youtube.com/watch?v=mDL_BAOVifU)
- <https://www.youtube.com/watch?v=nMYsZeUdCms>
- <https://www.youtube.com/watch?v=nJouOCIJPiw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=OFAPYOZF1oM>
- <https://www.youtube.com/watch?v=YhGrLqcvrRA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=j6vcp9-R6IU>
- <https://www.youtube.com/watch?v=EEZse7AaCDo>
- <https://www.youtube.com/watch?v=z6XDUTMwfgc>
- [https://www.youtube.com/watch?v=B97CU\\_OQN8A](https://www.youtube.com/watch?v=B97CU_OQN8A)
- <https://www.youtube.com/watch?v=WdD1gZ7oLpI>
- [https://www.youtube.com/watch?v=DYx\\_qf6FZw8](https://www.youtube.com/watch?v=DYx_qf6FZw8)
- <https://www.youtube.com/watch?v=zYDg1rU4rBY>





**PARTE III**  
**Como trabalhar com**  
**estudantes com dupla**  
**excepcionalidade**



É essencial que você professor procure diversificar os métodos, os procedimentos e os recursos. Sem diversificação pedagógica, as crianças perderão o interesse pelo processo ensino-aprendizagem. Cuidado com as repetições e as mesmices. Não se concebe que uma geração nativa em tecnologia seja destituída daquilo que lhes dá prazer. Estamos em pleno Século XXI, e a cada dia que passa, vivenciamos grandes avanços das novas tecnologias. Portanto, praticar os mesmos métodos do século passado face a uma comunidade hiperconectada, não tem razão de ser. Precisamos, na verdade, de professores que diversifiquem as metodologias. Estejam atentos aos centros de interesse do estudante, isto é de suma importância.

Não se esqueça de focar nas potencialidades que o estudante já possui, isto fará uma grande diferença. Quando focamos nas potencialidades, naquilo que ele tem de bom e gosta, isto o automatiza naturalmente. Mas não se esqueça que estes estudantes também precisam de complementação. Mas este não deve ser o foco principal. Sugerimos, particularmente, que seja proporcionado 60 a 70% do tempo para suplementação e 30 a 40 % em complementação.

Priorizem os aspectos socioemocionais como automotivação, autoimagem, resiliência, autoconfiança. Cuidado para não os desestimular colocando atividades mais complexas primeiro. Sigam a sequência do simples para o complexo e do mais fácil para o mais difícil. Aumentem paulatinamente a complexidade das tarefas. Lembre-se: estes estudantes não são apenas superdotados, mas possuem dupla excepcionalidade, eis a razão de caminhar paulatinamente.

## Fica a Dica

ALGUNS ESTUDANTES QUE APRESENTAM  
DUPLA EXCEPCIONALIDADE,  
SUPERDOTAÇÃO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA, PRECISAM DE UM  
MAIOR TEMPO PARA REALIZAR SUAS  
TAREFAS, POIS EM ALGUNS CASOS  
APRESENTAM DIFICULDADES EM SEUS  
PROCESSAMENTOS DAS FUNÇÕES  
COGNITIVAS. POR SEREM MAIS LENTOS,  
PRECISAM DE MAIOR TEMPO!!!!



**PARTE IV**  
**Estratégias metodológicas para**  
**estudantes com dupla**  
**excepcionalidade: altas**  
habilidades com transtorno do  
espectro autista.

Este capítulo é de caráter totalmente prático, fruto de nossa experiência empírica, e altamente voltado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, funções executivas e cognitivas dos estudantes público-alvo desta investigação.

As atividades aqui propostas foram testadas empiricamente, discutidas com especialistas do NAAHS Joãosinho Trinta e com o acadêmico participante da pesquisa, que especialmente, nos proporcionou esta investigação no âmbito da pesquisa aplicada.

Não temos a pretensão de ter provocado exaustão de atividades sobre a temática, antes pelo contrário, acreditamos que este caderno é apenas um pequeno começo que se propõe a dar um *start* neste imenso campo, ainda a ser desbravado. Portanto, este trabalho é apenas um começo de outras investigações de aprofundamento.





*Onze características predominantes em pessoas com dupla excepcionalidade: altas habilidades /superdotação com transtorno do espectro autista nível 1*

1. *Apresentam hiperfoco naquilo que lhes interessa;*
2. *Possuem assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e outras dimensões como a interação social;*
3. *Possuem o cognitivo preservado;*
4. *Geralmente apresentam dificuldades nas habilidades sociais com relação a empatia;*
5. *São difíceis de entender e compreender piadas, anedotas e linguagem figurada;*
6. *A maioria apresenta dificuldades de interpretação e compreensão de textos, principalmente no tocante à semântica;*
7. *Alguns apresentam dificuldades em manter contato visual;*
8. *A maioria delas têm dificuldades de resiliência, autoconfiança e autoestima;*
9. *Tendem a ser tímidas, inibidas e a ficarem ansiosas facilmente;*
10. *Tendem a ter comportamentos de perfeccionismo;*
11. *Grande parte apresenta boa flexibilidade cognitiva.*

Parte 4 – Estratégias metodológicas para estudantes com dupla excepcionalidade: altas habilidades com transtorno do espectro autista.

ATIVIDADES SUGESTIVAS  
PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS



## MANEJAR CONFLITOS E RESOLVER PROBLEMAS INTERPESSOAIS

### **NOME DO RECURSO**

Solução de problemas interpessoais

### **DESCRIÇÃO DO RECURSO:**

O recurso será composto de 04 (quatro) fichas com situações-problema. Cada ficha terá dois lados: na parte da frente terá a ilustração da cena da situação-problema e no seu verso a descrição da situação e perguntas sobre como resolvê-la.

### **OBJETIVOS:**

- Desenvolver habilidades de análise de problemas e tomada de decisões.
- Indicar consequências e estabelecer alternativas de soluções de problemas.
- Implementar a solução escolhida e avaliar os resultados.

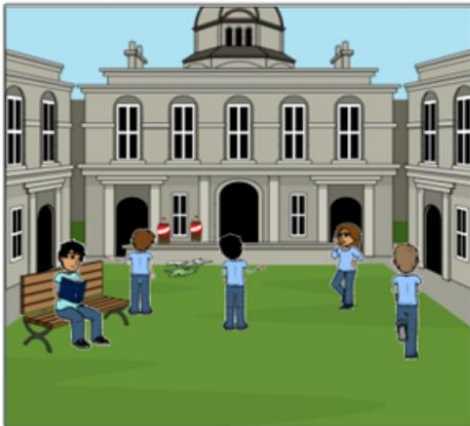
### **MATERIAL:**

04 fichas com situações-problema.

### **PROCEDIMENTOS:**

- O mediador entrega uma ficha com uma determinada situação-problema para o estudante, estabelecendo um tempo, com duração máxima de 5 minutos, para que ele identifique o problema e formule alternativas para a sua solução e escolha uma delas.
- Após o término do tempo, o mediador pede para o estudante apresentar o problema, as possíveis alternativas para a sua solução, a alternativa escolhida e avaliação do resultado.
- Caso o estudante apresente dificuldades, o mediador deve apresentar pequenas sugestões ou perguntas que o auxiliem a concluir a atividade. Tais como: Qual o problema? Que alternativas podem ser utilizadas na resolução desse problema? Essa alternativa considera as necessidades do outro? É legal e socialmente aceitável? Possível de ser implementada?

**CENA DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Frente da ficha)



**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Verso da ficha)

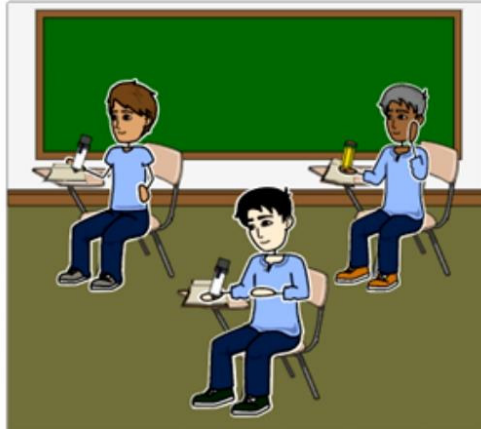
Na hora do intervalo, você está estudando para prova de matemática que será na próxima aula após o recreio.

Durante o intervalo, algumas crianças estavam brincando de arremessar pedras para derrubar garrafas pets que estavam sobre uma mureta. Por trás da mureta havia uma janela de vidro, pertencente a sua sala de aula.

Uma das crianças denominada Henrique, seu melhor amigo, ao jogar uma pedra acertou a janela e a quebrou, e todas as crianças se dispersaram. Neste momento o Henrique correu ao seu encontro e insistiu para que, caso fosse procurado pela direção da escola, você confirmasse que durante todo o intervalo ele permaneceu estudando com você. Isto ele fez visando se sair do problema e deixar a culpa sobre os demais que também estavam jogando.

Neste caso, você atenderia esta solicitação? Justifique a sua resposta.

**CENA DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Frente da ficha)



**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**

Você está realizando uma prova de matemática. O professor alertou para turma que a prova seria individual. Porém, durante a realização da prova seu melhor colega, que está ao seu lado, apresentou dificuldade para resolver a quinta questão, e lhe solicitou uma "pesca".

Diante desta situação, como você agiria?





**CENA DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Frente da ficha)



**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Verso da ficha)

Você está namorando há 12 meses e percebe que nos últimos 30 dias sua namorada vem recebendo muitos áudios e mensagens de um certo colega da escola dela. Nesta ocasião, chega um amigo seu, muito entendido nas áreas da informática e da telefonia, e lhe informa que é possível clonar o celular dela por meio de um App.

Você clonaria este celular para manter-se informado da situação?

**CENA DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Frente da ficha)



**DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA**  
(Verso da ficha)

Vocês estão em família realizando uma compra em um supermercado e você percebeu que a sua irmã de 8 anos estava escondendo alguns chocolates em uma mochila.

O que você faria diante dessa situação, sabendo das consequências que isto pode acarretar para ela, tanto no momento presente, quanto no futuro?

## AUTOCONTROLE E EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL

### **NOME DO RECURSO**

Pareando emoções

### **DESCRIÇÃO DOS RECURSOS**

O jogo será composto por 32 peças, cada peça tem de um lado com uma ilustração retratando expressões faciais representando as seguintes emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa, desprezo e vergonha e outras 32 com descrição de uma situação que se relaciona com uma das expressões presentes no jogo para parear. O objetivo é realizar o pareamento entre a expressão e a descrição da situação relatada.

### **OBJETIVOS**

- Identificar as emoções alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, surpresa e vergonha.
- Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros.
- Falar sobre emoções e sentimentos.
- Selecionar a expressão mais adequada para a descrição da situação relatada no dominó.
- Expressar emoções (positivas e negativas);
- Acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o próprio humor;
- Lidar com sentimentos negativos (vergonha, raiva, medo);
- Tolerar frustrações;
- Mostrar espírito esportivo.

### **MATERIAL:**

32 figuras e 32 descrições de situações que envolvem emoções

### **PROCEDIMENTOS**

O mediador forma um grupo (mínimo 2 participantes) e explica as seguintes regras do jogo de pareamento:

- 1 - O jogo só pode ser realizado com o mínimo de 2 (dois) e máximo de 4 (quatro) participantes.
- 2 - Cada estudante inicia com 8 peças com figuras e 8 com descrições.
- 3 - Caso o jogo seja realizado com um número de participante menor do que 4 (quatro), as peças restantes ficam à disposição para os estudantes retirar, caso necessite, durante a partida. No máximo duas peças de imagens por rodada.
- 4 - Cada emoção é expressa quatro vezes nas cartas.
- 5 - O jogo termina quando um estudante não tiver mais nenhuma peça de dominó em suas mãos.

### **OBSERVAÇÕES**

- Durante a partida, o mediador solicita, para cada uma das emoções, que os estudantes indiquem uma situação que produz aquela emoção e como ele expressa. No intuito de fazer o estudante identificar as emoções, nomeá-las e contar experiências pessoais.
- A partir das respostas que vão surgindo, o mediador destaca que existem emoções positivas e negativas e que elas nos afetam e estão presentes em diferentes situações da vida.
- Após o término da partida, o mediador finaliza falando sobre a importância de expressar os sentimentos, saber reconhecer os nossos sentimentos e o das outras pessoas e saber lidar com eles.









Ana Clara estava contente, pois estava chegando a hora de ir passear no Shopping com suas amigas. Quando foi vestir a roupa, percebeu que estava toda melecada, devido uma lesma ter passado em sua roupa.

Qual a sensação que ela está sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Ana Paula estava em uma loja de um Shopping tentando escolher uma calça Jeans que ela muito desejava, com alguns "rasguinhos". Daí a vendedora que a atendia, lhe ofereceu uma calça Jeans estilo tradicional. Como acha que ela se sentiu?

Fonte: Criação do próprio autor

Alberto gosta de coentro, porém odeia salsa. Em uma ocasião ele foi convidado a almoçar na casa de um casal amigo. Quando na salada viu umas folhas viçosas e passou a colocar em seu prato. Ao mastigar percebeu que não era coentro, mas sim salsa. Qual foi a reação dele?

Fonte: Criação do próprio autor

Antônio recebeu em casa algumas visitas de alguns parentes, porém seu primo veio junto com a namorada. Antônio não vai muito com a cara dela pelo fato de ela parecer muito, tanto física quanto atitudinalmente, com uma chefe que ele teve no seu último emprego e que ele detestava.

Qual foi a reação dele?

Fonte: Criação do próprio autor

Elisângela recebeu uma "ordem" do namorado, por motivos de ciúmes, pedindo para não mais ter amizade com Ricardo, porém ela não está muito a fim de cumprila.

Como você acha que ela está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Faltava uma semana para o ENEM e Cristina foi convidada por Cláudia para ficar hospedada em sua casa para estudos de revisão de conteúdos durante três dias. Na primeira madrugada teve sono e ao ir deitar-se, encontrou a cama cheia de fezes de gato.

Como você acha que Cristina se sentiu?

Fonte: Criação do próprio autor

Patrícia presenciou três jovens que estavam dialogando, e uma delas sentiu vontade de escarrar, e não teve cerimônia. Ainda mais agravante, é que ela cuspiu no chão na frente das colegas.

Como a Patrícia está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Ana Luiza ao ouvir de seu namorado elogios sobre uma colega que ela não gostava muito, ficou um tanto quanto estampando expressão de desprezo em sua face.

Como ela está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Richard saiu de sua casa às 02:00h para uma viagem internacional às 03:00h. Ele será palestrante em um Congresso. Após tentar apressar-se, não conseguiu fazer check-in em tempo hábil no aeroporto e perdeu o voo.

Como ele está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Ricardo perdeu o voo que estava previsto para às 03:00 por ter se atrasado em sua preparação para sair de casa rumo ao aeroporto.

Como ele está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Akemy foi dormir após meia noite no dia anterior ao ENEM e acabou acordando às 11:00. Agora terá que escolher entre se preparar para sair sem desjejum, ou do contrário, perderá o ENEM.

Como ela está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Vanessa, aluna de Medicina da UFMA, estava em uma loja, vestida com roupas simples, quando foi surpreendida pela presença de três colegas de turma, vestidos com roupas de grife.

Como ela esteve se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Andréia ia caminhando em uma avenida e ao passar em frente a um ponto de ônibus torceu o pé e chegou a cair.

Como ela se sentiu ao levantar-se em frente à multidão?

Fonte: Criação do próprio autor

Susana mora sozinha em um pequeno sobrado, e ao abrir a porta de sua residência se deparou com movimentações e barulhos no piso de cima.

Como você acha que ela se encontra?

Fonte: Criação do próprio autor

Alexandre acabou de cumprimentar uma pessoa pensando ser sua colega. Esta jovem era idêntica na altura, cor da pele e cabelo, inclusive utilizava roupas no mesmo estilo da amiga.

Diante desta confusão, como ele se apresenta?

Fonte: Criação do próprio autor

Rodolfo estaciona seu carro e precisa dirigir-se ao setor de trabalho. Está tropeçando e relampejando demasiadamente. Ele terá que passar por algumas árvores até chegar à sua sala.

Como Rodolfo está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Isabelly, em uma sexta-feira estava declamando uma poesia em sua escola para um público de mães. Apesar de ter ensaiado muitas vezes, não conseguiu recitá-la de cor. Qual seria a possível reação da Isabelly?

Fonte: Criação do próprio autor

Ingrid ao chegar na casa da sua amiga Fabiana se depara com um *pitbull* estressado que veio latindo em sua direção. Como Ingrid está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Arnaldo saiu para comprar uma peça para seu carro, e ao voltar, flagrou uma caminhoneta bater em seu carro e sair em alta velocidade. Como Arnaldo está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Heitor, há dias vinha pedindo um brinquedo ao seu pai, e após duas semanas de espera recebeu o tão sonhado brinquedo. Correu com ele para divertir-se. Como ele está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Raimunda saiu com sua irmã para o centro da cidade, porém ao passar perto de uma rua movimentada, sua irmã foi atropelada e precisou de internação. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Lígia havia prestado concurso seletivo para na empresa hospitalar EBESERH, e aguardava ansiosamente o resultado. Quando sua irmã apresentou para ela o resultado de aprovação, como se sentiu?

Fonte: Criação do próprio autor

Susana decidiu assistir filme de terror. Já são 23:58h e ela está sozinha em casa. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Amélia acabou de ser demitida do emprego e tem várias contas a pagar. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Kymerly estava assistindo uma série de humor em seu notebook, daí surgiu uma cena super engraçada. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Débora estava cheia de tarefas de seu serviço para realizar. Acabou de receber a notícia, por intermédio de sua chefe, que teria que fazer mais tarefas ainda. Como ela deve estar se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Andressa em pleno dia dos namorados não recebeu ligação, presente, nem muito menos um visita do seu "Love". Como ela está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Paula estava recebendo uma ligação no dia dos namorados cheia de elogios. Seu namorado estava dizendo que ele era o homem mais sortudo do mundo por ter a Paula como namorada. Como ela está se sentindo?

Fonte: Criação do próprio autor

Ísis acaba de ver o edital de convocação de um concurso prestado para o Tribunal de Justiça de seu Estado. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Ana Paula recebeu uma notícia que havia ganhado na Mega-Sena. Daí após a confirmação, como ela passou a se sentir?

Fonte: Criação do próprio autor

Adriana estava gostando de um rapaz que decidiu de repente declarar-se que estava gostando muito dela e gostaria de iniciar um relacionamento sério. Como ela está se sentindo agora?

Fonte: Criação do próprio autor

Érika, mãe de Isabelle estava ansiosa para ver sua filhinha de 9 meses dar os primeiros passos sozinha. De repente percebeu que a pequena após engatinhar, pegou no sofá e após largá-lo deu alguns passinhos e calu sentadinha. Qual será a reação da Érika neste momento?

Fonte: Criação do próprio autor

<p>Kymerly estava assistindo uma série de humor em seu notebook, daí surgiu uma cena super engraçada. Como ela está se sentindo agora?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Débora estava cheia de tarefas de seu serviço para realizar. Acabou de receber a notícia, por intermédio de sua chefe, que teria que fazer mais tarefas ainda. Como ela deve estar se sentindo agora?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Andressa em pleno dia dos namorados não recebeu ligação, presente, nem muito menos um visita do seu "Love". Como ela está se sentindo?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Paula estava recebendo uma ligação no dia dos namorados cheia de elogios. Seu namorado estava dizendo que ele era o homem mais sortudo do mundo por ter a Paula como namorada. Como ela está se sentindo?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>
<p>Ísis acaba de ver o edital de convocação de um concurso prestado para o Tribunal de Justiça de seu Estado. Como ela está se sentindo agora?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Ana Paula recebeu uma notícia que havia ganhado na Mega-Sena. Daí após a confirmação, como ela passou a se sentir?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Adriana estava gostando de um rapaz que decidiu de repente declarar-se que estava gostando muito dela e gostaria de iniciar um relacionamento sério. Como ela está se sentindo agora?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>	<p>Érika, mãe de Isabelle estava ansiosa para ver sua filhinha de 9 meses dar os primeiros passos sozinha. De repente percebeu que a pequena após engatinhar, pegou no sofá e após largá-lo deu alguns passinhos e caiu sentadinha. Qual será a reação da Érika neste momento?</p> <p>Fonte: Criação do próprio autor</p>



## ASSERTIVIDADE

### **NOME DO RECURSO**

Pensando assertivamente

### **DESCRIÇÃO DO RECURSO:**

O recurso será composto de 03 (três) fichas com situações-problema. Cada ficha terá dois lados, na parte da frente terá a descrição da situação-problema e perguntas relacionadas a situação, e no verso a instrução de como resolvê-la. O objetivo é o estudante elaborar uma alternativa socialmente assertiva para lidar com a situação

### **OBJETIVOS:**

- Reconhecer situações que demandam uma atitude de enfrentamento assertivo;
- Distinguir respostas assertivas, passivas e agressivas;
- Elaborar resposta assertivas para uma determinada situação;
- Reconhecer que uma mesma situação pode ter diferentes alternativas assertivas;
- Vivenciar situações que precise concordar ou discordar de opiniões, fazer ou recusar pedido, negociar interesses conflitantes e pedir mudança de comportamento.

### **MATERIAL:**

3 cartas contendo uma situação-problema

### **PROCEDIMENTOS:**

Antes de iniciar o jogo, o mediador fará uma pequena explanação sobre os termos passividade, assertividade e agressividade, presente no kit do jogo pensando assertivamente. Em seguida, ele pede para o estudante escolher um cartão do jogo.

O mediador entrega o cartão escolhido, contendo uma situação-problema, para o estudante, estabelecendo um tempo, com duração máxima de 5 minutos, para que ele elabore uma alternativa socialmente assertiva para lidar com a situação.

Após o término do tempo, o mediador pede para o estudante responder a situação-problema do cartão.

Caso o estudante apresente dificuldades, o mediador deve apresentar sugestões para melhorar a resposta que foi apresentada.

## MODELO DE CARTA DO JOGO PENSANDO ASSERTIVAMENTE

### FRENTE

Seu amigo geralmente se veste com roupas muito coloridas. Um dia ele chega em sua casa superfeliz, pois terá um encontro pela primeira vez com uma menina que gosta muito e pretende ser namorado dela. Ele pediu a sua opinião sobre a roupa que escolheu e solicitou para que você seja muito sincero em sua opinião. Você não acha bonita roupas muito coloridas. Como você vai responder ao seu amigo.

### VERSO

- 1) Você tem que ser sincero com o seu amigo;
- 2) Além de ter que responder que não gostou da roupa, você tem que dizer o motivo;
- 3) Aproveite para dizer que seu amigo não se veste de forma adequada.

## MODELO DE CARTA DO JOGO PENSANDO ASSERTIVAMENTE



### FRENTE

Seu primo sempre pede dinheiro emprestado para você, mas nunca devolve. Você está precisando do dinheiro que emprestou e sabe que ele tem recursos financeiros para devolver. Como você vai pedir que ele devolva o dinheiro que você emprestou?

### VERSO

- 1) Você deve comunicar para seu primo que fica chateado (a) quando ele pede dinheiro emprestado e não devolve.
- 2) Além disso, você deve solicitar que ele devolva o dinheiro que pediu emprestado, deixando bem claro que você está precisando e que sabe que ele dispõe de recursos financeiros para devolver.

## MODELO DE CARTA DO JOGO PENSANDO ASSERTIVAMENTE

### FRENTE

Faz 1 ano que você namora uma pessoa, vocês se dão super bem, entretanto com o passar do tempo seu sentimento mudou e você passou a gostar dela apenas como amiga. Agora, você se apaixonou por uma outra pessoa e pretende se relacionar com ela.

Como você vai comunicar a sua namorada?

### VERSO

- 1) Você tem que ser sincero com sua namorada;
- 2) Tem que dizer que gosta dela apenas como amigo, que conheceu outra pessoa e que deseja se relacionar com ela.



# EMPATIA

## **NOME DO RECURSO**

**Praticando empatia**

## **DESCRIÇÃO DO RECURSO:**

O recurso será composto de 03 (três) cartões com situações-problema. Cada um dos cartões terá uma ilustração, a descrição da situação-problema e uma pergunta associada a situação. O objetivo é o estudante elaborar uma resposta que demonstre uma atitude de empatia.

## **OBJETIVOS:**

- Compreender o conceito de empatia;
- Reconhecer situações que demandam a necessidade de ter uma atitude de empatia;
- Provar interesse e preocupação pelo outro;
- Demonstrar respeito às diferenças;
- Oferecer ajuda e compartilhar;
- Sugerir alternativas de habilidades empáticas.

## **MATERIAL:**

**02 cartas contendo uma situação-problema**

## **PROCEDIMENTOS:**

- Antes de iniciar o jogo, o mediador fará uma pequena explanação sobre o conceito de empatia, presente no kit do jogo praticando empatia. Em seguida, ele pede para o estudante escolher um cartão do jogo.
- O mediador entrega o cartão escolhido, contendo uma situação-problema, para o estudante, estabelecendo um tempo, com duração máxima de 5 minutos, para que ele elabore uma alternativa resposta que demonstre uma atitude empática diante da situação-problema apresentada no cartão.
- Após o término do tempo, o mediador pede para o estudante responder a situação-problema do cartão.
- Caso o estudante apresente dificuldades, o mediador deve apresentar sugestões para melhorar a resposta que foi apresentada.



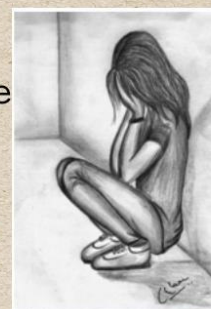
## MODELO DE CARTA DO JOGO EMPATIA

Durante o intervalo, você percebe que um dos alunos da sua sala está sofrendo constantemente *bullying* e que entre as pessoas que estão realizando essa prática está seu irmão. Que atitude você pode ter diante dessa situação?



Fonte da imagem: <https://imgbin.com/png/AHZuHz1G/mobbing-school-bullying-cyberbullying-dijak-png>

Você está passando em uma rua e vê uma pessoa chorando muito, você não conhece essa pessoa, mas é notório que ela está muito abalada. O que você faz?



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/568931365408733923/>

## FAZER E MANTER AMIZADE

### **NOME DO RECURSO**

Conhecendo pessoas

### **OBJETIVOS:**

- Seguir regras propostas
- Apresentar-se para os outros
- Realizar e responder perguntas.
- Iniciar e manter conversas
- Oferecer e pedir ajuda
- Fazer e receber elogios
- Falar de si mesmo
- Agradecer
- Desenvolver interação social
- Prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro.

### **MATERIAL:**

- Duas caixas, em uma delas estará escrito a palavra "Nome" e na outra, a palavra "Comandos". Entre as atividades sugeridas na caixa comandos estão: apresentar-se, fazer elogio, oferecer/pedir ajuda, responder/realizar perguntas etc.
- Tiras de papel e canetas

### **DESCRIÇÃO DO RECURSO:**

O recurso será composto por duas caixas, uma onde serão colocados os nomes dos participantes e a outra com 09 tiras de papel contendo comandos que devem ser realizados pelos estudantes

### **PROCEDIMENTOS:**

- 1- O jogo só pode ser realizado com o mínimo de 2 (dois) e máximo de 06 (seis) estudantes.
- 2- A sala onde será realizado a atividade deve conter no mínimo 06 (seis) cadeiras organizadas em forma de círculo.
- 2- Antes de iniciar o jogo, o mediador fará uma pequena explanação sobre a importância de fazer e manter amizade.
- 3- Após a explanação, o mediador entregará tiras de papel e canetas para os estudantes colocar seu nome completo. Depois que os todos os participantes tiverem colocado suas tiras de papel na caixa de nomes terá início o jogo.
- 4- Cada estudante irá pegar uma tira de papel na caixa de nomes. Caso ele retire seu nome, ele deve tirar um novo papel e colocar a tira com o seu nome novamente na caixa. Ele também vai precisar tirar um papel na caixa de comandos.
- 5- O estudante terá que realizar o comando para o estudante que ele tirou o nome. Enquanto isso os outros participantes devem prestar atenção nas apresentações de todos os participantes.
- 6- Após a finalização das apresentações, o mediador irá realizar perguntas para os participantes sobre os comandos realizados.



## MODELO DA TIRA DE PAPEL COM OS COMANDOS QUE DEVER SER REALIZADOS

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.

**Fale um pouco sobre você.**

Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.

**Fale um pouco sobre seus sonhos em termos de escolha profissional.**

Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.

**Fale um pouco sobre alguém de grande inteligência que você admira e o porquê da escolha.**

Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.

**Fale um pouco sobre seus pontos fracos.**

Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.  
**Fale um pouco sobre alguns de seus pontos fortes.**  
Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.  
**Fale um pouco sobre a importância do bem-estar, estilo de vida e saúde.**  
Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.  
**Fale um pouco sobre a importância de estar contente (contentamento), felicidade e alegria.**  
Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.  
**Fale um pouco sobre aquilo que você mais teme acontecer (com relação a você e/ou com outros).**  
Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

**Inicie e mantenha uma conversa (5 minutos) com a pessoa que você retirou o nome.**

**Instruções:** Cumprimente-a de forma adequada.  
**Fale um pouco sobre quando você se depara diante de mentiras, violências e injustiças.**  
Enquanto estiver conversando, mantenha contato visual com seu interlocutor.

ATIVIDADES SUGESTIVAS  
PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
**HABILIDADES  
COGNITIVAS**



## **JOGOS DOS OITO ERROS: desenvolvimento da capacidade de observação detalhada, atenção, foco, concentração e percepção**

### **NOME DO RECURSO**

Jogos dos 8 erros

### **DESCRIÇÃO DO RECURSO:**

O recurso proposto é constituído de 6 (seis) figuras duplas, sendo que cada dupla é constituída de uma figura com a imagem padrão e a outra com a imagem contendo os erros.

### **OBJETIVOS:**

- Identificar objetos;
- Estabelecer e analisar relações espaciais;
- Desenvolver a concentração;
- Comparar para verificar as diferenças entre figuras.

### **MATERIAL:**

- Identificar objetos;
- Estabelecer e analisar relações espaciais;
- Desenvolver a concentração;
- Comparar para verificar as diferenças entre figuras.

### **PROCEDIMENTOS:**

- 1) o mediador deverá passar a tarefa para o estudante para que ele a desenvolva, encontrando os oito erros em cada uma das imagens padrões (base). O estudante terá o tempo de 10 minutos para encontrar os erros.
- 2) Após o tempo de 10 minutos, o mediador deverá dar algumas dicas para que, caso não sejam encontrados todos os erros, o estudante possa tentar encontrar em mais 5 minutos os erros restantes que ficarem faltando.
- 3) Para cada erro encontrado poderá ser atribuído um escore de pontuação a critério do mediador.



## RUA GRANDE NO CENTRO DE SÃO LUIS - MA



Fonte: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/29/flavio-dino-anuncia-bloqueio-da-rua-grande-argumentando-injustificadas-aglomeracoes-durante-quarentena.ghtml>



Fonte: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/04/29/flavio-dino-anuncia-bloqueio-da-rua-grande-argumentando-injustificadas-aglomeracoes-durante-quarentena.ghtml>

## PRAÇA GONÇALVES DIAS EM SÃO LUIS DO MARANHÃO



Fonte: <http://wikimapia.org/10070344/pt/Pra%C3%A7a-Gon%C3%A7alves-Dias-Largo-dos-Amores>



Fonte: <http://wikimapia.org/10070344/pt/Pra%C3%A7a-Gon%C3%A7alves-Dias-Largo-dos-Amores>



**PRAÇA DEODORO NO CENTRO DE SÃO LUIS DO MARANHÃO**



Fonte: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=238853>



Fonte: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=238853>

**CENTRO HISTÓRICO REVIVER EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO**



Fonte: <https://caminhosmelevem.com/roteiro-3-dias-sao-luis-maranhao/>



Fonte: <https://caminhosmelevem.com/roteiro-3-dias-sao-luis-maranhao/>



**BUMBA-MEU-BOI EM SÃO LUIS DO MARANHÃO**



Fonte: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?tag=bumba-meu-boi>



Fonte: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?tag=bumba-meu-boi>

## LENÇÓIS MARANHENSES EM BARREIRINHAS – MA



Fonte: [https://www.google.com/search?q=fotos+dos+len%C3%A7ois+maranhenses&sxsr=AleKko25K7kNtq8SGXVEmf-RKAihGP83yQ:1626223007018&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CkIfad-dztwFaM%252CgLPuonnLgFQs9M%252C.&vet=1&usg=AI4-kQMITjN3BuSAVoeCVELI0qKULUi\\_A&sa=X&ved=2ahUKEwi\\_7aHlqOHxAhXnqJUCHTe8ABgQ9QF6BAgOEA&biw=1242&bih=568#imgre=CkIfad-dztwFaM](https://www.google.com/search?q=fotos+dos+len%C3%A7ois+maranhenses&sxsr=AleKko25K7kNtq8SGXVEmf-RKAihGP83yQ:1626223007018&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CkIfad-dztwFaM%252CgLPuonnLgFQs9M%252C.&vet=1&usg=AI4-kQMITjN3BuSAVoeCVELI0qKULUi_A&sa=X&ved=2ahUKEwi_7aHlqOHxAhXnqJUCHTe8ABgQ9QF6BAgOEA&biw=1242&bih=568#imgre=CkIfad-dztwFaM)



Fonte: [https://www.google.com/search?q=fotos+dos+len%C3%A7ois+maranhenses&sxsr=AleKko25K7kNtq8SGXVEmf-RKAihGP83yQ:1626223007018&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CkIfad-dztwFaM%252CgLPuonnLgFQs9M%252C.&vet=1&usg=AI4-kQMITjN3BuSAVoeCVELI0qKULUi\\_A&sa=X&ved=2ahUKEwi\\_7aHlqOHxAhXnqJUCHTe8ABgQ9QF6BAgOEA&biw=1242&bih=568#imgre=CkIfad-dztwFaM](https://www.google.com/search?q=fotos+dos+len%C3%A7ois+maranhenses&sxsr=AleKko25K7kNtq8SGXVEmf-RKAihGP83yQ:1626223007018&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=CkIfad-dztwFaM%252CgLPuonnLgFQs9M%252C.&vet=1&usg=AI4-kQMITjN3BuSAVoeCVELI0qKULUi_A&sa=X&ved=2ahUKEwi_7aHlqOHxAhXnqJUCHTe8ABgQ9QF6BAgOEA&biw=1242&bih=568#imgre=CkIfad-dztwFaM)

## TESTE DE LÓGICA NÍVEL MUITO FÁCIL

NOMES: **ÉRICA, PATRÍCIA, CLÁUDIA**

FRUTA PREFERIDA: **BANANA, PÊSSEGO, MAÇÃ**

ANIMAL DE ESTIMAÇÃO: **HAMSTER, GATO, CACHORRO**

PROFISSÃO: **ENFERMEIRA, PSICÓLOGA, PROFESSORA**

TRÊS MULHERES, COM TRES PROFISSÕES DIFERENTES, CRIAM DISTINTOS ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO E GOSTAM DE FRUTAS DIFERENTES.

VARIAVEIS	1ª POSIÇÃO	2ª POSIÇÃO	3ª POSIÇÃO
NOME			
FRUTA PREFERIDA			
ANIMAL DE ESTIMAÇÃO			
PROFISSÃO			

DICAS E PISTAS:

- 1) Quem come pêssigo está na extremidade direita;
- 2) A mulher que cria gato está à esquerda de quem gosta de banana;
- 3) A psicóloga cria cachorro;
- 4) Patrícia está imediatamente a esquerda de quem come pêssigo;
- 5) A psicóloga está entre Cláudia e a enfermeira;
- 6) A professora gosta de maçã;
- 7) Érica é enfermeira.



## TESTE DE LÓGICA NÍVEL FÁCIL

NACIONALIDADES: **BRASILEIRO, CANADENSE, ARGENTINO, SUECO**

PROFISSÕES: **MÉDICO, PSICÓLOGO, ADVOGADO, ENGENHEIRO**

CORES DAS CASAS: **VERDE, AMARELA, BRANCA, AZUL**

HOBBIES/ESPORTES DOS CORREDORES: **FUTEBOL, NATAÇÃO, BASQUETE, TÊNIS**

VARIAVEIS	1ª POSIÇÃO	2ª POSIÇÃO	3ª POSIÇÃO	4ª POSIÇÃO
<b>NACIONALIDADE</b>				
<b>CORES DAS CASAS</b>				
<b>PROFISSOES</b>				
<b>HOBBY/ESPORTE</b>				

DICAS E PISTAS:

- 1) O brasileiro mora na primeira casa;
- 2) O psicólogo mora no canto direito;
- 3) O brasileiro gosta de futebol;
- 4) A casa amarela está entre a verde e azul;
- 5) O advogado mora imediatamente à esquerda da casa branca;
- 6) O argentino é médico;
- 7) O sueco está à esquerda de quem pratica natação;
- 8) O canadense vive à direita de quem gosta de basquete;
- 9) O morador da casa azul é engenheiro;
- 10) O que gosta de basquete fica à direita do que gosta de tênis.

## TESTE DE LÓGICA NÍVEL NORMAL

NOMES DOS CORREDORES: **ALBERT, ANTÔNIO, YURI, OLIVER, HUMBERTO**

NACIONALIDADES: **JAPONÊS, BRASILEIRO, ALEMÃO, FRANCÊS, ITALIANO**

PROBLEMAS NOS VEÍCULOS: **SUPERAQUECIMENTO, FREIOS, CÂMBIO, SUSPENSÃO, VAZAMENTO DE ÓLEO**

CORES DOS VEÍCULOS: **VERDE, VERMELHO, AMARELO, BRANCO, AZUL**

HOBBIES DOS CORREDORES: **CICLISMO, TOCAR PIANO, ASTRONOMIA, ALPINISMO, AEROMODELISMO**

VARIÁVEIS	1ª POSIÇÃO	2ª POSIÇÃO	3ª POSIÇÃO	4ª POSIÇÃO	5ª POSIÇÃO
NOME					
NACIONALIDADE					
COR DO CARRO					
PROBLEMA					
HOBBY					

### DICAS E PISTAS:

- 1) O japonês está na última posição de largada;
- 2) O carro vermelho está logo à frente do amarelo;
- 3) O carro vermelho está com defeitos nos freios;
- 4) O alemão pilota o carro branco;
- 5) O carro que está com superaquecimento está na 2ª posição;
- 6) Yuri pilota carro azul;
- 7) O brasileiro pilota carro com vazamento de óleo;
- 8) O piloto cujo o carro está com defeito no câmbio gosta de tocar piano;
- 9) Oliver é Francês;
- 10) O japonês está imediatamente atrás do carro verde;
- 11) Humberto gosta de Astronomia;
- 12) O piloto cujo carro está com defeito na suspensão está logo atrás do piloto que pratica ciclismo;
- 13) O Italiano gosta de Aeromodelismo;
- 14) Albert pratica Alpinismo;
- 15) O piloto que pratica Alpinismo está a uma posição do que gosta de Astronomia.

## TESTE DE LÓGICA NÍVEL DIFÍCIL

EMPRESAS: **GUANABARA, APARECIDA, REAL MAIA, PROGRESSO, ITAPEMIRIM**

MOTORES: **SCANIA, IVECO, VOLVO, VOKSWAGEM, MERCEDES**

CARROCERIAS: **BUSSCAR, NEOBUS, COMIL, MASCARELLO, MARCOPOLO**

COR: **VERDE, VERMELHO, BRANCO, AZUL, PRETO, VERMELHO**

SAÍDA: **05:00 - 06:00 - 07:00 - 08:00 - 09:00**

DESTINO: **TERESINA, JOÃO PESSOA, BRASÍLIA, RIO DE JANEIRO, SÃO PAULO**

VARIÁVEIS	1ª POSIÇÃO	2ª POSIÇÃO	3ª POSIÇÃO	4ª POSIÇÃO	5ª POSIÇÃO
EMPRESA					
MOTOR					
CARROCERIA					
COR					
SAIDA					
DESTINO					

### DICAS E PISTAS:

- 1) O ônibus do meio é branco;
- 2) O ônibus da Itapemirim está entre um ônibus com motor Iveco e outro Mercedes;
- 3) O ônibus azul está estacionado exatamente a esquerda do preto;
- 4) O ônibus verde vai para Brasília;
- 5) O ônibus com motor Volkswagen está em algum lugar à direita do com carroceria Neobus;
- 6) O ônibus com motor Scania está ao lado esquerdo do banco;
- 7) O ônibus que sai às 5 horas está estacionado ao lado do ônibus com motor Mercedes;
- 8) O ônibus azul possui carroceria da Busscar;
- 9) O ônibus da Real Maia é verde;
- 10) O ônibus da Guanabara sai às 9 horas;
- 11) O ônibus vermelho sai às 5 horas;
- 12) O ônibus da Progresso possui carroceria Comil;
- 13) O ônibus cuja carroceria é Marcopolo está em algum lugar à direita do que vai para Brasília;
- 14) O ônibus que vai para João Pessoa sai às 8 horas;
- 15) O ônibus da Aparecida vai para o Rio de Janeiro;
- 16) O ônibus que vai para Teresina está duas vagas distante do que sai às 7 horas;
- 17) O ônibus que vai para São Paulo está exatamente à direita do que sai às 7 horas;
- 18) O ônibus com motor Volvo sai às 6 horas.



## PREENCHENDO CRIPTOGRAMAS

### DESCRIÇÃO DO RECURSO:

O desafio consiste em descobrir uma palavra chave, “velada” a partir da descoberta de outras cifradas ou numeradas a partir do momento que o jogador consegue detectar uma cifra ou número ele poderá, a partir da já encontrada, repeti-la em outras lacunas que se sucedem e se repetem. O jogo pode utilizar sinais, figuras cifradas, letras, números ou outros símbolos. Embora seja utilizado como passatempo, o jogo desenvolve a capacidade de se concentrar, de visualizar, memorizar e ainda ampliar o vocabulário dos jogadores.

MATERIAL: FOLHAS DE PAPEL A4

OBJETIVOS:

- Desenvolver o poder de concentração;
- Aumentar a capacidade de visualização;
- Ampliar o vocabulário;
- Desenvolver a memória de curto prazo.

PROCEDIMENTOS:

Antes do início da tarefa, o mediador fara uma breve exposição sobre a importância da concentração, do foco, e de ter uma boa cultura, e um bom vocabulário. Isto é uma grande necessidade para convivermos em sociedade e entendermos melhor o mundo que nos cerca.

O mediador entrega as fichas para o estudante e explica como funciona a dinâmica do preenchimento das mesmas. O estudante terá um tempo de 15 minutos para preencher cada um dos criptogramas.

## PREENCHENDO CRIPTOGRAMAS

CRIPTOGRAMA: **CADA SÍMBOLO CORRESPONDE A UMA LETRA**  
 DESAFIO 1: **ENCONTRAR O NOME DE UM DOS MAIORES**  
**PINTORES DO ALTO RENASCIMENTO.**

Aquele que age sem seriedade.		□	✱	◆	✱	✱	□
Não abundante.	E	□	✱	✱	□	□	□
Artífice em metais preciosos.		✈	⊗	◆	✱	□	□
Relativo à natureza.		✱	🍏	✈	⊗	✱	🌻
Desejar; ambicionar.		🌻	😊	□	□	✱	⊗
Contestar por meio de argumentos.		□	✱	✈	🍏	✱	⊗
Realmente; de fato.		□	✱	□	⊗	✱	□
Bravura; intrepidez.		✈	□	✱	□	◆	✱
Inutilmente; em vão.	D	□	✱	✱	🌻	□	□
Que expressa rigidez.		✈	□	🍏	□	⊗	□
Planta que produz uvas.		◆	□	□	◆	⊗	✱
Concluir por dedução.		✱	✱	□	⊗	◆	⊗
Nevoeiro.		□	✱	🌻	◆	✱	✱
Postura; atitude.		□	✱	□	✈	🍏	✱
Propósito; intenção		✱	🍏	✈	◆	🍏	□

## PREENCHENDO CRIPTOGRAMAS

### DESAFIO 2: ENCONTRE O NOME DE DOIS RENOMADOS MÚSICOS

Estranho; incomum (informal).		<u>2</u>	17	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>5</u>
Atitude de se colocar no lugar do outro.		15	11	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
Surgir; aparecer.		15	<u>4</u>	<u>1</u>	<u>9</u>	<u>2</u>	<u>1</u>
Comum; banal.		<u>1</u>	<u>2</u>	16	<u>2</u>	<u>3</u>	14
Manifestar incerteza.		<u>4</u>	12	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>3</u>	<u>1</u>
Procedente; originário.		<u>1</u>	<u>2</u>	<u>6</u>	10	<u>8</u>	<u>5</u>
Qualidade moral.		<u>2</u>	<u>1</u>	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>8</u>	<u>4</u>
Instruído; douto.		<u>1</u>	<u>6</u>	<u>8</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>5</u>
Orientar; encaminhar.		<u>5</u>	<u>1</u>	<u>7</u>	<u>4</u>	<u>3</u>	<u>1</u>
Compelir; empurrar.	<u>2</u>		11	<u>4</u>	14	<u>2</u>	<u>1</u>
Conjunção adversativa.	13		10	<u>7</u>	<u>6</u>	<u>8</u>	<u>5</u>
Esperto; rápido.	<u>3</u>		<u>5</u>	<u>6</u>	<u>9</u>	<u>6</u>	<u>4</u>
Que é relativo a Deus; requer reverência.	12		<u>9</u>	<u>1</u>	<u>3</u>	<u>8</u>	<u>5</u>
Acurado; exato.	11		<u>4</u>	13	<u>2</u>	12	<u>5</u>
Diminuir; abrandar.	<u>3</u>		<u>4</u>	10	<u>6</u>	<u>3</u>	<u>1</u>

## LETRAS EMBARALHADAS (8 VOCÁBULOS)

AFCEZI

Que atua eficientemente; capaz; preciso.

EEORMS

Cuidado extremo; perfeição; exatidão.

EEIRTN

Que é inanimado; imóvel; parado; inativo.

IOOSSM

Que deixou de mencionar ou fazer algo; negligência.

ABPUORT

Inesperado; imprescindível; impensável.

AEORSUT

Que não faz concessões; inflexível, rígido; criterioso.

ABRRIOZ

Estranho; incomum (informal).

AAERTLD

Denunciar; criminar.



ABEOMRG

Impedimento; empecilho; dificuldade.

EIIMRPL

Impulsionar; induzir; instigar.

AIOUCTN

Descuidado; desprevenido.

AIIRCNT

Estimular; incentivar; encorajar.

AAORSTB

Prejudicar; boicotar; atrapalhar.

AEURRPS

Ter domínio; vencer; subjugar.

AIRLHRT

Seguir; percorrer.

AADCUEI

Perspicácia, entendimento, percepção.



## LETRAS EMBARALHADAS (8 VOCÁBULOS)

DUIAECLR

□□□□□□□□

Explicar; fazer ficar claro e compreensível.

DDIUIFRN

□□□□□□□□

Propagar; expandir; divulgar.

EREEINNT

□□□□□□□□

Que é próprio; intrínseco; peculiar.

BEOOLOTS

□□□□□□□□

Ultrapassado; desatualizado.

EIUMRRPS

□□□□□□□□

Conjecturar; considerar.

AAIIPRMZ

□□□□□□□□

Prioridade; preferência.

AIUSTCSR

□□□□□□□□

Criar; desencadear; originar.

AAEROFTT

□□□□□□□□

Utensílio, acessório.



CEEEIFTNI

□□□□□□□□

Competente; hábil.

AACDRRRIE

□□□□□□□□

Acabar; cessar; extinguir.

AIOPCRRP

□□□□□□□□

Proporcionar; assegurar; favorecer.

ACEEIRNRG

□□□□□□□□

Conduzir; orientar; coordenar.

AOOGLOHMR

□□□□□□□□

Validar; aprovar; confirmar.

NEOOSTVSI

□□□□□□□□

Que chama atenção; evidente; visível.

AAADGMPRI

□□□□□□□□

Padrão; norma; regra.

PEOURRSSP

□□□□□□□□

Presumir, conjecturar; supor.





## SODOKU – NÍVEL FÁCIL DE DIFICULDADE

		4		9				
2	1		4			7		9
			5		8		4	
		9				3		5
3			9		5			6
7		6				8		
	8		1		3			
6		3			7		5	1
				5		2		

	7	6		2		9		
3				2	8	5		
				8		6		
	4	8				2		
6		3				5		4
	5			3		1		
	9	2						
	1	7	3					5
8		5		4		7		

## SODOKU – NÍVEL MÉDIO DE DIFICULDADE

9	2				6	1		
	7		4			9		
6			1	9				
		2		5			6	7
			2		1			
5	8			6		2		
				3	2			4
		3			9		7	
		7	6				8	1

4	9				3	5		
	8		1	5			9	
			6	4		8		
	5			6		3	4	
	6	2		3			1	
		3		9	6			
	2			1	7		8	
		4	8				3	9

## SODOKU – NÍVEL DIFÍCIL DE DIFICULDADE

4					9		3
		2		3		1	6
	7		6	9		2	
8	9	3					
		7		4	8		
					3	7	1
	3		7	2		4	
1	4		5		2		
7		8					5



				3	8			9
9		5	6					4
3		1		4	2			
		8		2		9		
1				7				2
	5		8			4		
		7	3			9		6
5					6	1		3
8			2	1				



## JOGO DOS DIFERENTES

Faça um traço na palavra que não faz parte do grupo. (O primeiro está respondido)

Animais

1. **Pardal.** Canário. Curió. Siamês.
2. **Bulldogue.** Persa. Rottweiler. Beagle.
3. **Golfinho.** Baleia. Onça. Bagre.
4. **Sapo.** Gato. Cachorro. Tigre.
5. **Ornitorrinco.** Égua. Leoa. Puma.
6. **Tartaruga.** Iguana. Jacaré. Coala.
7. **Salamandra.** Camaleão. Sapo. Rã.
8. **Peixe-boi.** Sardinha. Lontra-marinha. Golfinho.
9. **Besouro.** Borboleta. Vespa. Pardal.
10. **Raia.** Bagre. Tubarão tigre. Tubarão branco.
11. **Canguru.** Gambá. Coala. Babuíno.
12. **Castor.** Esquilo. Guaxinim. Arganz.
13. **Lince.** Camundongo. Hamster. Porco-espinho.
14. **Raia.** Bagre. Carpa. Pintado.
15. **Pombo.** Papagaio. Pinguim. Arara-azul.

Faça um traço na palavra que não faz parte do grupo.  
Capitais de países

1. **Cabul.** Berlim. Luanda. Las Vegas.
2. **Viena.** Veneza. Bruxelas. Brasília.
3. **Pequim.** Bogotá. Seul. Nova Iorque.
4. **Madrid.** Cairo. Barcelona. Paris.
5. **Los Angeles.** Abu Dabi. Quito. Atenas.
6. **Budapeste.** Cascavel. Roma. Tóquio.
7. **Cidade do México.** Lisboa. Lima. Milão.
8. **Santos.** Assunção. Moscou. Praga.
9. **Estocolmo.** Niterói. Washington, D. C. Copenhage.
10. **Cidade da Guatemala.** Frankfurt. Porto Príncipe. Manila.
11. **Nova Déli.** Bagdá. Sobral. Tehrã.
12. **Cusco.** Los Angeles. Luanda. Sucre.
13. **Seul.** Tegucigalpa. Manchester. Jacarta.
14. **Beirute.** Luxemburgo. Buenos Aires. Hiroshima.
15. **Dublin.** Londrina. Cidade do Panamá. Londres.



## JOGO DOS DIFERENTES

Faça um traço na palavra que não faz parte do grupo.

Sinônimos

1. Rápido. Veloz. Acelerado. Moroso.
2. Arrastado. Vagaroso. Resistente. Tardio.
3. Musculoso. Lânguido. Robusto. Possante.
4. Balançar. Enfraquecer. Debilitar. Definhar.
5. Contente. Sorumbático. Lépidio. Álacre.
6. Soturno. Jururu. Desolado. Glutão.
7. Honesto. Correto. Honrado. Animado.
8. Admirador. Tiete. Fanático. Cólera.
9. Laborioso. Pelejador. Lidador. Elegante.
10. Remexer. Auxiliar. Amparar. Ajudar.
11. Agrupamento. Agregação. Agremiação. Amedrontamento.
12. Quente. Frígido. Ardente. Tórrido.
13. Prudência. Cautela. Cuidado. Felicidade.
14. Edificar. Derruir. Erigir. Levantar.
15. Buscar. Remexer. Fuçar. Percorrer.

Faça um traço na palavra que não faz parte do grupo.

Capitais do Brasil


1. Porto Acre. Porto Walter. Assis Brasil. Rio Branco.
2. Manaus. Maragogi. Cajueiro. Penedo.
3. Coari. Itacoatira. Maceió. Tefé.
4. Vila Velha. Vitória. Guarapari. Linhares.
5. Várzea Grande. Juína. Goiânia. Jaciara.
6. Cuiabá. Nobres. São Miguel dos Milagres. Jataí.
7. Catalão. Campo Grande. Pirenópolis. Trindade.
8. Anápolis. Corumbá. Natal. Bonito.
9. Porto Velho. Mossoró. Caicó. Ceará-Mirim.
10. Ji-Paraná. Macapá. Cacoal. Seringueiras.
11. Porto Grande. Ferreira Gomes. Porto Alegre. Itauba.
12. Gramado. Bagé. Passo Fundo. Boa Vista.
13. Palmas. Farroupilha. Pelotas. Iracema.
14. Bonfim. Florianópolis. Araguaína. Paraná.
15. Araguatins. Rorainópolis. Belém. Chapecó.

## REIS DE ISRAEL E JUDÁ - Caça Palavras

Encontre os 20 reis de Israel e Judá

As palavras deste caça palavras encontram-se na horizontal, vertical e diagonal e com palavras ao contrário.

J O N N E E A S I O O O S Y R S H R L C E N  
 O E H Y I F B M W H Ã A N U U H T T W H T E  
 Â N O D H A T A G P R O E O E O A I N C M Y  
 S B W A S I Z P D B N A B A P S R F O T Z A  
 N E Z E Q U I A S A I É S O E E M O I A A E  
 I R N I Z U T I R R N H R Y R J L H Ã T C E  
 R O W S J Y I I W I A P W T O E E L R T A E  
 A A T S O E P M R E A T A S I M J O R Ã O N  
 U H S S S L E A A N R S A A É C R H S T E J  
 E A A A I T A R A E O F S Í N S I N O D J H  
 A C I I A E R O P N Á P N A E T S T G I C O  
 T L R S S B R O I E A E L C I T S A U N E H  
 N N A A T I H D M O D E W E E Z O T N M N H  
 S A C M I E I E S A R M A P M T A A E A E S  
 H H A A N R M A H O D N T E A A H C H T M E  
 O E Z G N T I N R C T E D Y T A A E A T R L



OSÉIAS	BAASA
PECAÍAS	JORÃO
ZACARIAS	JOSAFÁ
ZINRI	JOSIAS
EZEQUIAS	JOTÃO
JEOACAZ	JOÁS
JEOAQUIM	MANASSÉS
JEROBOÃO	NADABE
ACAZIAS	ONRI
AMASIAS	
AZARIAS	

## 12 APÓSTOLOS DE JESUS E 12 PATRIARCAS DE ISRAEL - Caça Palavras

Encontre o nome dos 12 Apóstolos e de 12 Patriarcas

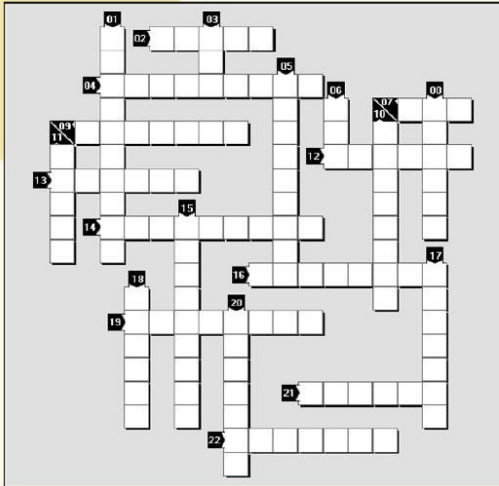
As palavras deste caça palavras encontram-se na horizontal, vertical e diagonal e com palavras ao contrário.

T F O M A T I A D Ã N D H T A F I O R O E E  
 I J S T S D O E U U S N E L F S Ã N E T L G  
 N U K L D O A T E E E M E O T E A D I L M E  
 T D J H N N E M U D T F N T M F E L I P E E  
 Z A H O D H O E R E A S L I T N O O O N A T  
 O S O R Ã L E T Z B P N S A J R N T K L D A  
 T I É T O O R Ú B E N C L R E U S R C R T R  
 S S H T W D L E D Z B I E S O D D O S S O A  
 M C R E M T E R S E G U A S A M O Á O O L C  
 W A O Y R I O D G D E I L A L É E G L G D A  
 B R T T A D E U O O A S E O M W L U A E O S  
 A I U E E R L R N G L B A O M A M D D I V S  
 E O P L U H E A D A I T T O H H E E A E T I  
 R T D A N S Y U N I M I M A J N E B G O N D  
 I E E B A N R T T T M I C T E R U I L O E  
 R S G É S O J L T S C S I M Ã O Z E L O T E



ANDRÉ	
ASER	
BARTOLOMEU	
BENJAMIM	
DÃ	LEVI
FELIPE	MATEUS
GADE	NAFTALI
ISSACAR	PEDRO
JOSÉ	RÚBEN
JOÃO	SIMEÃO
JUDAS ISCARIOTES	SIMÃO
JUDÁ	ZELOTE
	TADEU
	TIAGO DE ALFEU
	TIAGO DE ZEBEDEU
	TOMÉ
	ZEBULOM

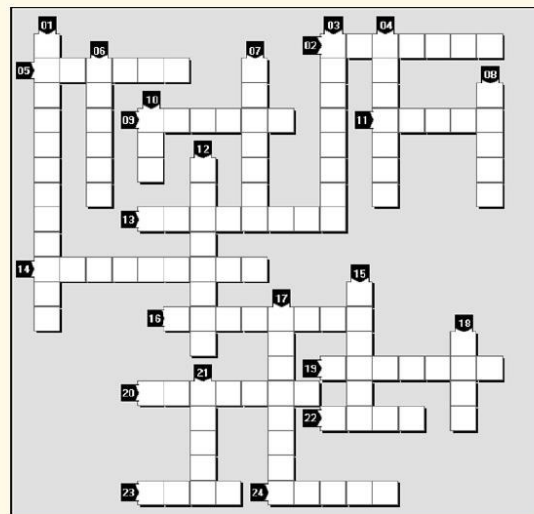
## PALAVRAS CRUZADAS



01) O PAI DA MECÂNICA QUÂNTICA 02) O MESMO QUE VAGAROSO 03) MOLÉCULA ENVOLVIDA ATIVAMENTE NA SÍNTESE DE PROTEÍNAS 04) ESTABELECEER; INSTAURAR 05) O MESMO QUE VELOZ; CÉLERE 06) ÁCIDO DESOXIRRIBONUCLEICO 07) ÁTOMO OU MOLÉCULA EM DESEQUILÍBRIO ELÉTRICO 08) VASTA EXTENSÃO DE ÁGUA 09) AMORE DEDICAÇÃO PELAS COISAS RELIGIOSAS 10) NEUROTRANSMISSOR RESPONSÁVEL POR PROVOCAR PRAZER E MOTIVAÇÃO 11) SEGMENTOS DE DNA LOCALIZADOS NOS CROMOSSOMOS RESPONSÁVEIS PELAS INFORMAÇÕES HEREDITÁRIAS 12) AUGE 13) APESAR DE 14) MECANISMO DE DEFESA QUE FAZ COM QUE UMA PESSOA RETORNE A UM ESTÁGIO ANTERIOR DE DESENVOLVIMENTO 15) ORGANELA RESPONSÁVEL PELA SÍNTESE DE PROTEÍNAS 16) FLUXO ORDENADO DE PARTÍCULAS QUE PROVOCAM CHOQUE ELÉTRICO 17) PARTÍCULA SUBATÔMICA COM CARGA ELÉTRICA NEGATIVA 18) FERTILIZAR A TERRA 19) O MESMO QUE DESSA FORMA 20) ALÉM DISSO 21) O MESMO QUE VELHO 22) RESISTÊNCIA QUE A MATÉRIA OFERECE À ACELERAÇÃO



01) INSTRUMENTO UTILIZADO POR PROFISSIONAIS DA SAÚDE PARA OUVIR RUÍDOS INTERNOS DO ORGANISMO 02) LEVANTAR VOO 03) SÉRIE DE MONARCAS DE UMA MESMA FAMÍLIA QUE SE SUCEDEM NO PODER 04) DESENVOLVER; EXPANDIR 05) JUIZ DA BÍBLIA QUE MATOU MIL HOMENS COM UMA QUEIXADA DE JUMENTO 06) PAI DA FÍSICA CLÁSSICA 07) COSTURAR 08) CONJUNTO DE FIOS ENTRELAÇADOS 09) CLÁSSICO INSTRUMENTO DE SOPRO FORMADO POR UM TUBO OCO E ORIFÍCIOS 10) PARTE DO RIO QUE DESÁGUA EM OUTRA ACUMULAÇÃO DE ÁGUA 11) DESAPARECER 12) BROSTAR; NASCER 13) FENÔMENO NATURAL PRODUZIDO PELO ENCONTRO DE UM RIO COM ÁGUAS OCEÂNICAS 14) INTENÇÃO; DESÍGNIO 15) PONTO MAIS ALTO DA ESFERA CELESTE EM RELAÇÃO A UM OBSERVADOR 16) LOCAL ONDE SE INICIA UM CURSO D'ÁGUA 17) PAI DA GEOMETRIA 18) SULCAR A TERRA; LAVRAR 19) INSTRUMENTO PARA REALIZAR CORTES E INCISÕES EM CIRURGIAS 20) RESPOSTA DADA POR UMA DIVINDADE 21) O MESMO QUE AFEIÇÃO 22) PEÇA MÓVEL DO AVIÃO RESPONSÁVEL PELO MOVIMENTO EM TORNO DO EIXO VERTICAL 23) PARTE DIANTEIRA DAS EMBARCAÇÕES 24) TORNAR SÃO.



## Palavras Finais



A temática da dupla excepcionalidade no Brasil é muito pouco trabalhada. Até a presente data que escrevo estas linhas, setembro de 2021, só temos 04 (quatro) obras completas publicadas em língua nacional, com este título, fora alguns poucos artigos que compõem livros de Educação Especial no campo das altas habilidades e outros publicados em renomados periódicos.

Nossa aspiração com a produção deste Caderno de Orientações Pedagógicas fornecer subsídios teórico-metodológico para uma prática docente efetiva no campo da dupla excepcionalidade, esfera do saber comprovadamente carente de materiais pedagógicos e propostas metodológicas que orientem e norteiem profissionais da educação em suas práticas, especialmente aqueles docentes que estão na escola comum, pois a maioria desconhece este fenômeno, por falta de formação continuada para atuação com estes sujeitos do direito educacional.

Esperamos contribuir, por meio deste singelo trabalho de pesquisa de campo empírico, testado no NAAHS Joãosinho Trinta em São Luís do Maranhão por intermédio de um trabalho colaborativo, possa ativamente trazer uma parcela auxiliar em nossa realidade local maranhense, e quem sabe, regionalmente, e talvez, em âmbito nacional. Não poderia finalizar sem registrar meus agradecimentos aos que fazem o NAAHS, e parabenizá-los pelo trabalho de excelente qualidade que realizam neste ramo da educação especial. Desejamos a todos os leitores que façam um bom proveito deste trabalho, tecido e construído com muito carinho e dedicação, marcas de quem ama a prática educativa de todo o coração.

## REFERÊNCIAS

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. *Revista Psicopedagogia – ABPp*, São Paulo, v.10, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317474861\\_A\\_dupla-excepcionalidade\\_relacoes\\_entre\\_altas\\_habilidadesuperdotacao\\_com\\_a\\_sindrome\\_de\\_Aasperger\\_transtorno\\_de\\_deficit\\_de\\_atencao\\_e\\_hiperatividade\\_e\\_transtornos\\_de\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/317474861_A_dupla-excepcionalidade_relacoes_entre_altas_habilidadesuperdotacao_com_a_sindrome_de_Aasperger_transtorno_de_deficit_de_atencao_e_hiperatividade_e_transtornos_de_aprendizagem). Acesso em: 20 ago. 2020.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. *Revista AMAzônica*, Manaus, ano 5, v. X, n. 3, p. 95-108, jul./dez. 2012). Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047470>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas Habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Altas Habilidades/Superdotação: temas para debate*. São Carlos: EDUFSCAR, 2017. p. 90-125.

PRIOR, Sue. Transition and students with twice exceptionalty. *Australasian Journal of Special Education*, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/190470259.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.33859>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jul. 2020.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle. Who's Counting? The prevalence of twice-exceptionality in Australia? Griffith University, Australia, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/350131109\\_Who's\\_Counting\\_The\\_prevalence\\_of\\_twice-exceptionality\\_in\\_Australia](https://www.researchgate.net/publication/350131109_Who's_Counting_The_prevalence_of_twice-exceptionality_in_Australia). Acesso em: 09. May of 2021.

SIMÕES, Luis; PEREIRA, Marcelino; OLIVEIRA, Guiomar. Síndrome de Asperger e Sobredotação Intelectual: análise diferencial. *Sobredotação*, v. 13, p. 136-137, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328394018\\_Sindroma\\_de\\_Aasperger\\_e\\_sobredotacao\\_Intelectual\\_Analise\\_diferencial](https://www.researchgate.net/publication/328394018_Sindroma_de_Aasperger_e_sobredotacao_Intelectual_Analise_diferencial). Acesso em: 18 ago. 2020.

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](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 24 jun. 2020.



## SOBRE O AUTOR

JAILSON ARAUJO CIPRIANO é Graduado em Educação Física e em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, é Professor Suporte Pedagógico – PSP pela Prefeitura Municipal de Ensino em São Luís, SEMED. É Supervisor Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEEDUC, Pós-graduado em Educação Especial Inclusiva, Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE; Psicologia da Educação; Neuropsicopedagogia; Altas Habilidades; Autismo. É membro do Grupo de Estudos em Educação Especial – GEPEESP. É mestrando do Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Atua na educação há 25 anos na Educação Básica e 16 anos no Ensino Superior na Universidade Estadual do Maranhão – UFMA (nos programas Procad, PQD e Darcy Ribeiro) foi professor da Faculdade Santa Fé e no ensino de pós-graduação no CAPEM e na UNIASSELVI durante 5 anos.

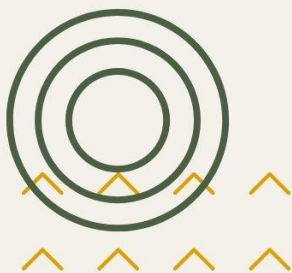


## SOBRE A ORIENTADORA



LÍVIA DA CONCEIÇÃO C. ZAQUEU. Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce na Universidade de Évora, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Administração Escolar. Foi detentora do Sanduíche de Doutorado em Intervenção Precoce na Área Prioritária na Infância do Programa Ciência sem Fronteiras com o Subsídio de Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Experiência nas áreas de Educação em Direitos Humanos com ênfase em Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Múltipla Deficiência), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano.

Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Programa de Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância), e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Ensino na Educação Básica da UFMA, Mestrado – linha de pesquisa em Educação Especial. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial na Educação Básica.



Jailson Araujo Cipriano



# Caderno para INTERVENÇÕES

## Pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas



**ANEXOS**

## ANEXO A – Carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
 (PPGEEB)



ANEXO I – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a) GESTOR DO NAAHS / MA : FABIANO ALMEIDA TAJRA


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante JAILSON ARAUJO CIPRIANO, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 AHSD)

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 01/06/ 2021

  
 Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES  
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – Parecer favorável para realização da pesquisa SEEDUC – MA/NAAHS

**Assessoria de Educação Especial**

GOVERNO DO  
**MARANHÃO**  
Secretaria de Educação



**DESPACHO**

<b>DOCUMENTO:</b> 178155/2019	<b>ASSUNTO:</b> Solicitação de autorização para realização de pesquisa de Mestrado no NAAH/S
<b>RECEBIDO:</b> 22/07/2019	<b>ORIGEM:</b> Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB da UFMA

Ao NAAH/S,

Em atendimento à solicitação, encaminhamos documento com parecer favorável para realização de pesquisa da Universidade Federal do Maranhão-UFMA no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação Joãosinho Trinta -NAAH/S.

Atenciosamente,



**Rosane da Silva Ferreira**  
Supervisora de Educação Especial  
Matrícula 1018647

## ANEXO C - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UFMA - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO MARANHÃO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE (TEA NÍVEL 1 /AHSD): intervenções pedagógicas com professores de escolas públicas municipais e estaduais indicadas pelo NEECAHS e NAAHAS.

**Pesquisador:** Livia da Conceição Costa Zaqueu

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 30113720.1.0000.5087

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Maranhão

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.965.075

**Apresentação do Projeto:**

A dupla excepcionalidade ou dupla necessidade educacional especial, pode ser entendida pela existência de alto desempenho em uma área, como: talentos artísticos, esportivos, acadêmicos, relacionados a um transtorno, um distúrbio ou até mesmo uma deficiência. O objetivo da pesquisa será realizar intervenções educacionais com a colaboração de professores do Ensino Fundamental para auxiliar no processo ensino aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD) com o intuito de elaborar um Caderno de Orientações metodológicas. Trata-se de uma pesquisa de intervenção. Esta pesquisa será a ser realizado com uma amostra envolvendo 06 professores, 06 coordenadores pedagógicos ou apoio pedagógico e 06 estudantes com dupla excepcionalidade TEA nível 1 / AHSD matriculadas conforme dados do CENSO Escolar/2018 em escolas das redes Estadual ou Municipal indicados pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS) e Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades ou Superdotação (NEECAHS). Os instrumentos utilizados serão Entrevista estruturada para identificar as necessidades formativas dos docentes. Entrevista estruturada para os professores. Entrevista estruturada para ser aplicada aos Coordenadores Pedagógicos. Questionário para Avaliar a Intervenção que será aplicado aos professores e estudantes. Este trabalho foi autorizado pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Luis-MA. Em seguida, será submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética

**CEP:** 65.080-040

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**Fax:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br



UFMA - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.965.075

Maranhão-UFMA. Em havendo autorização, os gestores das instituições e comunidade escolar serão comunicados, em seguida serão coletados diretamente dos participantes a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado a professores e coordenação/supervisão pedagógica, bem como, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para as estudantes participantes. O projeto será organizado em 3 Fases, a saber: (1) Fase Inicial destinada à aplicação de Instrumentos de Coleta de Dados com duração aproximada de dois meses; (2) Fase Execução destinada à realização das intervenções com duração aproximada de sete meses; (3) Fase de Conclusão destinada a análise e interpretação dos instrumentos e intervenções e Produção de um Caderno de Orientações para professores com duração aproximada de três meses. Os resultados serão divulgados por meio do Produto Caderno de Orientações Metodológicas, além de relatórios, artigos científicos, informes científicos, comunicações científicas nos eventos acadêmicos e outros meios que se fizerem necessários. Os dados qualitativos das entrevistas serão feitos com base na Análise de Conteúdo de Bardin. Consoante à Análise de Conteúdo Caregnato e Mutti (2006, p. 682) afirmam que: “[...] o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem.” Para analisar dados quantitativos será utilizado o Programa Estatístico da IBM Statistic Package for the Social Sciences na Versão 22.0, em Língua Portuguesa.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Realizar intervenções educacionais com a colaboração de professores do Ensino Fundamental para auxiliar no processo ensino de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD) com o intuito de elaborar um Caderno de Orientações metodológicas.

##### **Objetivo Secundário:**

Identificar a existência e a frequência das formações docentes sobre processos de ensino e aprendizagem para estudantes com dupla excepcionalidade TEA NÍVEL 1 /AHSD;

Averiguar quais intervenções pedagógicas estão sendo realizadas com estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD).

Verificar a forma de avaliação existente e que aspectos psicossociais são observados em estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD);

Realizar intervenções educacionais de forma colaborativa com professores para o ensino de estudantes com dupla-excepcionalidade TEA NÍVEL 1 /AHSD;

Produzir um Caderno de Orientações metodológicas para o ensino de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHSD).

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

**UF:** MA **Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 3.965.075

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa oferece riscos mínimos aos indivíduos, exceto um possível comportamento de aborrecimento por parte do estudante frente à explicação do professor durante a aplicação de questionários e testes para aplicação dos instrumentos, que serão respeitados por meio da escuta pedagógica, de modo a atender a manifestação dos estudantes e professores participantes para interromper a aplicação ou encerrar a participação, possibilitando-lhe total autonomia para assim proceder.

**Benefícios:**

Os benefícios principais voltam-se aos escolares com Altas Habilidades/ TEA nível 1 que terão suas habilidades pautadas nas interações sociais e educacionais despertadas no sentido de melhorar sua autonomia no contexto escolar e demais ambientes sociais. Os benefícios estendem-se aos professores da sala comum, que trocarão conhecimentos e construirão saberes relevantes por meio da ação-reflexão-ação da prática pedagógica voltada ao ensino de estudantes com Altas Habilidades/TEA da Educação Básica nas redes Municipal de Educação do município de São Luís/MA e da Rede Estadual do Maranhão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está bem elaborada e com todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatórios foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

**Recomendações:**

Não existem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	17/03/2020		Aceito

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br



UFMA - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 3.965.075

Básicas do Projeto	ETO_1527049.pdf	20:04:21		Aceito
Folha de Rosto	Folharostojailson.pdf	17/03/2020 11:00:07	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	15/03/2020 21:26:55	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos.docx	15/03/2020 21:24:03	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	15/03/2020 21:17:01	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Jailson.docx	15/03/2020 21:12:14	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Jailson.pdf	15/03/2020 21:11:55	Livia da Conceição Costa Zaqueu	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 11 de Abril de 2020

Assinado por:  
**FRANCISCO NAVARRO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho  
**Bairro:** Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040  
**UF:** MA **Município:** SAO LUIS  
**Telefone:** (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br