UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Instituto de Química

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Raimunda Leila José da Silva

DAS CONCEPÇÕES À SUPLECOMPLEMENTAÇÃO: UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTE PARADOXALMENTE SINGULAR

Brasília-DF
Setembro/2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

DAS CONCEPÇÕES À SUPLECOMPLEMENTAÇÃO: UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTE PARADOXALMENTE SINGULAR

Raimunda Leila José da Silva

Tese submetida à banca examinadora como requisito à obtenção do Título de Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob Orientação do Prof. Ricardo Gauche e Coorientação da Prof.ª Juliana Eugênia Caixeta.

Brasília-DF

Setembro/2024

DEFESA DE TESE – FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME: RAIMUNDA LEILA JOSÉ DA SILVA

TÍTULO: **DAS CONCEPÇÕES À SUPLECOMPLEMENTAÇÃO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTE PARADOXALMENTE SINGULAR**

6 de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Ricardo Gauche (Orientador)
(Presidente da Banca – PPGEduC/UnB)

Prof.ª Renata Muniz Prado Basto
(Membra Interna – IP/UnB)

Prof. Eleandro Adir Philippsen
(Membro Externo – UEG)

Prof.ª Daniela Leal
(Membra Externa – Unochapecó)

Prof. Wesley Pereira da Silva
(Suplente - SEEDF)

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J584c

JOSÉ DA SILVA, RAIMUNDA LEILA
DAS CONCEPÇÕES Á SUPLECOMPLEMENTAÇÃO: UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTE PARADOXALMENTE SINGULAR / RAIMUNDA LEILA JOSÉ DA SILVA; orientador RICARDO GAUCHE; co-orientador JULIANA EUGÊNIA CAIXETA. -- Brasília, 2024.
192 p.

Tese(Doutorado em Educação em Ciências) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Educação em Ciências. 2. Atendimento Educacional Especializado Suplecomplementar. 3. Pessoa Paradoxalmente Singular. 4. Inclusão Escolar. I. GAUCHE, RICARDO, orient. II. EUGÊNIA CAIXETA, JULIANA, co-orient. III. Título.

Aos meus pais, Rosário e Geni; as minhas filhas Thais Laryssa e Laisa Gabrielly; aos meus filhos Kauan Marcos e Rafael Rosário; a Juliana Eugênia Caixeta e a todos/as os/as estudantes Paradoxalmente Singulares.

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso Pai Criador, por permitir cada passo dado rumo aos meus objetivos.

Ao meus pais, Rosário e Geni, minha fonte de inspiração, esperança e fé. Foram vocês que me ensinaram que jamais devemos desistir dos nossos ideais, me oportunizaram caminhar na direção do horizonte, buscando conquistar o inalcançável.

À minha Madrinha Margarida (In Memorian), por me ensinar o real significado da palavra cuidado.

Às minhas e meus filhos, Thaís Laryssa, Laisa Gabrielly, Kauan Marcos e Rafael Rosário, por ser minha fortaleza, por suportar minha ausência, meus choros. Saibam que tudo que faço e deixo de fazer é pensando em proporcionar o melhor para vocês.

Às minhas irmãs Rosimeire, Maria do Carmo e Joana Aparecida, pelo apoio e incentivo constante.

À Dona Adelaide, pelo carinho, pelo amor e pelas orações diárias.

Ao meu orientador Professor Ricardo Gauche, por acreditar em mim, por incentivar seguir com uma pesquisa desafiadora mesmo em momentos tão difíceis, pelos quais temos atravessado.

À professora Dr.ª Juliana Eugênia Caixeta, pela coorientação, pela amizade, por me ouvir chorar, pelas conversas, pelas angústias e alegrias partilhadas. Por estar sempre segurando minhas mãos e me direcionando para os caminhos das possibilidades. A você, todo meu respeito, admiração e gratidão.

Aos meus colegas de doutorado, especialmente Priscila, Keila e Heraldo, por tornar nossa jornada mais leve e agradável.

Aos professores participantes da Pesquisa, por ter aceitado o convite e contribuído para construção de novas perspectivas acerca do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade.

À equipe do Centro Municipal de Apoio e Inclusão de Formosa/GO.

À Secretária de Educação do Município de Formosa/GO, pelo reconhecimento, pelo respeito e pela forma responsável e ética com que tem conduzido a Educação Inclusiva.

Ao Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social.

À todas as pessoas Paradoxalmente Singulares, o mundo precisa da nossa atuação no Desenvolvimento de Compromissos Sociais Inclusivos.

À todas aquelas pessoas que têm me permitido me tornar quem sou.

RESUMO

O interesse por compreender a complexidade do processo de aprendizagem para estudantes com a Dupla Excepcionalidade datam do século XX. Porém, ainda lidamos com a escassez de pesquisas que abordam práticas pedagógicas para essa população estudantil considerada uma das mais invisibilizadas e subidentificadas, consequentemente, não tendo suas necessidades educacionais atendidas, especialmente no âmbito do Ensino de Ciências. Pessoas com Dupla Excepcionalidade são aquelas que apresentam, simultaneamente, altas habilidades/superdotação em associação com uma deficiência e/ou transtorno. Nesta Tese de Doutorado temos como objetivo criar uma proposta de Atendimento Educacional Especializado Suplecomplementar para estudante Paradoxalmente Singular a partir de uma concepção agregadora, no contexto do Ensino de Ciências no Distrito Federal, considerando as Regiões de Influência do Campus II e III. A abordagem metodológica que guiou a pesquisa foi a qualitativa, por entender que investigamos um fenômeno que é impactado pelo contexto sociocultural, que se trata da inclusão de estudantes com Dupla Excepcionalidade. Como delineamentos de pesquisa utilizamos a Teoria Fundamentada, principal delineamento da pesquisa pela natureza da Tese, novos olhares e posicionamento teórico a partir dos dados analisados e como delineamentos intermediários, utilizamos a Pesquisa Documental, Revisão Integrativa da Literatura e Pesquisa Narrativa, visando contemplar cada objetivo específico da pesquisa. Os dados foram analisados à Luz dos Pressupostos Teóricos da Análise Textual Discursiva, técnica de análise que julgamos adequada ao delineamento de pesquisa da Teoria Fundamentada nos Dados. Após a Análise dos Dados, as informações construídas nos permitem inferir que a concepção de Dupla Excepcionalidade e de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade é de Somatório, Segregadora e Excludente. Uma concepção de que o/a estudante com Dupla Excepcionalidade é uma pessoa que se constitui a partir da soma de duas ou mais condições, e explica, portanto, a oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma fragmentada em complementação ou suplementação. Nesse sentido, considerando a demanda emergente e necessária, trazemos como inovação nesta Tese de Doutorado a criação da nomenclatura SUPLECOMPLEMENTAR, que compreende um terceiro tipo de Serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes, que nessa Tese, nomeamos como Paradoxalmente Singulares. Um atendimento que compreende o/a estudante com Paradoxalmente Singular em uma perspectiva unificada, integral e complexa de existência. Julgamos relevante pensar em um nome que dê visibilidade à identidade desses/as estudantes. Para tanto, sugerimos o conceito Paradoxalmente Singular para nos referirmos aos/às estudantes que possuem, de forma associada única e exclusiva a si próprio, altas habilidades, deficiência e/ou transtorno. Por fim, a nossa Tese é de que aos/às estudantes Paradoxalmente Singulares, com interesse na área de Ensino de Ciências, deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado Suplecomplementar, pautado numa concepção agregadora da anterior nomeada Dupla Excepcionalidade.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Dupla Excepcionalidade, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

However, we still deal with the scarcity of research that addresses pedagogical practices for this student population considered one of the most invisible and under identified, consequently, not having their educational needs met, especially in the context of Science Teaching. People with Double Exceptionality are those who simultaneously have high abilities/giftedness in association with a disability and/or disorder. In this Doctoral Thesis we aim to create a proposal for Complementary Specialized Educational Service for Paradoxically Singular students from an aggregating conception, in the context of Science Teaching in the Federal District, considering the Regions of Influence of Campus II and III. The methodological approach that guided the research was qualitative, as it is understood that we investigate a phenomenon that is impacted by the sociocultural context, which is the inclusion of students with Double Exceptionality. As research designs, we used the Grounded Theory, the main design of the research by the nature of the Thesis, new perspectives and theoretical positioning from the data analyzed and as intermediate designs, we used Documentary Research, Integrative Literature Review and Narrative Research, aiming to contemplate each specific objective of the research. The data were analyzed in the light of the Theoretical Assumptions of Discursive Textual Analysis, an analysis technique that we consider appropriate for the research design of the Grounded Theory. After the Data Analysis, the information constructed allows us to affirm that the conception of Double Exceptionality and Specialized Educational Service for students with Double Exceptionality is Summation, Segregating and Exclusionary. A conception that the student with Double Exceptionality is a person who is constituted from the sum of two or more conditions, and explains, therefore, the offer of Specialized Educational Service in a fragmented way in complementation or supplementation. In this sense, considering the emerging and necessary demand, we bring as an innovation in this Doctoral Thesis the creation of the SUPLECOMPLEMENTAR nomenclature, which comprises a third type of Specialized Educational Service for students, which in this Thesis, we name as Paradoxically Singular. A service that understands the student with Paradoxically Singular in a unified, integral and complex perspective of existence. We believe it is relevant to think of a name that gives visibility to the identity of these students. To this end, we suggest the concept Paradoxically Singular to refer to students who have, in a unique and exclusive way associated with themselves, high abilities, disability and/or disorder. Finally, our Thesis is that Paradoxically Singular students, with an interest in the area of Science Teaching, should be offered the suplecomplementar Specialized Educational Service, based on an aggregating conception of the previous one named Double Exceptionality.

Keywords: *School Inclusion, Double Exceptionality, Science Teaching.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura representando minha infância ----------20
Figura 2 – Os tipos de DE----------49
Figura 3 – Modelo 3e ----------50
Figura 4 – Tabela demonstrando resultados da análise fatorial de escalas de comportamento para superdotação em ensino de ciências ----------80
Figura 5 – Ciclo de pesquisa qualitativa ----------87
Figura 6 – Figura Representativa do Modelo Triádico de Enriquecimento ----------117
Figura 7 – Jogos Revisando a Química ----------120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo sobre as investigações acerca da Dupla Excepcionalidade ----------40
Quadro 2 – Características de estudantes com Dupla Excepcionalidade ----------56
Quadro 3 – Recursos que compõem as SRM do tipo I ----------76
Quadro 4 – Recursos Específicos para estudantes com deficiência visual, que compõem as SRM do tipo II ----------76
Quadro 5 – Lista a correspondência objetivo específico e delineamento de pesquisa ----------89
Quadro 6 – Lista documentos dos governos federal e distrital sobre o Atendimento Educacional Especializado ----------97
Quadro 7 – Resultados de buscas nas bases de dados ----------116
Quadro 8 – Panorama final das proposições e hipóteses da pesquisa ----------148
Quadro 9 – Comparativo: Suplementação, Complementação e Suplementação --160

LISTA DE SIGLAS

2E – Twice Exceptional

2eCOP – National Twice Exceptional Community of Practice

3e – Três Vezes Excepcional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas Habilidades

AH/SD – Altas Habilidades/Superdotação

APA – American Psychological Association

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital de Dissertações e Teses

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COVID -19 – Doença do Coronavírus – 2019

CPS – Condição Paradoxalmente Singular

CTS – Ciência – Tecnologia - Sociedade

DE – Dupla Excepcionalidade

DPOC – Distúrbio Pulmonar Obstrutivo Crônico

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECHA – *Reports by National Correspondents*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências

GO – Goiás

GT – Grupo de Trabalho

K= ABC – Japanese Kaufman Assessment Battery for Children

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPD – Lei de Proteção de Dados

MG – Minas Gerais

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPS – Pessoa Paradoxalmente Singular

RIC – Região de Influência do Campus

RPG – *Role-Playing Game*

SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEI – Sistema Eletrônico de Informações

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SREAH – Sala de Recursos Específica em Altas Habilidades

SRG – Sala de Recursos Generalista

SRMG – Sala de Recursos Generalista Bilíngue

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TDAH – Transtorno de Défict de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TF – Teoria Fundamentada

UAF – Unidade de Apoio à Família

UAP – Unidade de Apoio ao Professor

UAS – Unidade de Atendimento ao Aluno Superdotado

UnB – Universidade de Brasília

WISC – III – Weschler Inteligence Scale for Children Trird Edition

Sumário

ESCREVENDO ROTEIROS NÃO PLANEJADOS, É ASSIM QUE VENHO ME TORNANDO QUEM SOU... 17

INTRODUÇÃO 29

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 37

DUPLA EXCEPCIONALIDADE: QUE FENÔMENO É ESSE? 38

1.1 Dupla Excepcionalidade: História, Nomenclaturas e Definição 38

1.2 Dupla Excepcionalidade: a jornada no contexto brasileiro 49

1.3 O fenômeno 3e 55

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO 55

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60

3.1 Educação Inclusiva: posicionamentos iniciais 60

3.2 A inclusão escolar de estudantes com Dupla Excepcionalidade 61

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALAS DE RECURSOS E DUPLA EXCEPCIONALIDADE 71

4.1 A oferta do AEE para estudantes com Dupla Excepcionalidade 71

4.2 O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Dupla Excepcionalidade no Brasil 72

4.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais: um serviço do AEE 73

ENSINO DE CIÊNCIAS, DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 78

5.1 Atendimento Educacional Especializado em Ciências 79

PARTE II – METODOLOGIA, DELINEAMENTO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 81

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA 85

6.1 Metodologia Qualitativa de Investigação 86

6.2 O Delineamento Principal da Pesquisa 86

6.3 Delineamentos Intermediários da Pesquisa 87

6.4 Análise de Dados ---------- 90

PARTE III – AS PESQUISAS ---------- 92

CONSIDERAÇÕES INICIAIS ---------- 93

CONCEPÇÕES DE DUPLA EXCEPCIONALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PAUTA- 96

7.1 Delineamento: Pesquisa Documental ---------- 96

7.2 O AEE nos Documentos Oficiais Nacionais de Ensino ---------- 99

i) AEE como Direito ---------- 99

ii) Tipos de AEE ---------- 100

iii) Funcionamento do AEE ---------- 101

iv) Concepção de Dupla Excepcionalidade ---------- 104

7.3 Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais Nacionais: por um Metatexto ---------- 106

7.4 O AEE nos Documentos Oficiais de Ensino do Distrito Federal ------ 108

i) Tipos de Salas de Recursos do Distrito Federal ---------- 109

ii) Funcionamento das Salas de Recursos ---------- 110

7.5 Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais do Distrito Federal: por um Metatexto ---------- 111

7.6 Considerações Entrelaçadas sobre Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais ---------- 112

CONCEPÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DE NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS, NA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL ---------- 114

8.1 Delineamento Revisão Integrativa da Literatura ---------- 114

8.2 Produções Brasileiras acerca da Dupla Excepcionalidade no contexto do Ensino de Ciências ---------- 115

8.3 Concepções do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências: o que expressa a literatura científica nacional ---------- 117

8.4 Concepções de Dupla Excepcionalidade e Atendimento Educacional Especializado na Revisão Integrativa da literatura no Brasil pelo recorte do Ensino de Ciências: por um Metatexto ---------- 122

CONCEPÇÕES DE DOCENTES ESPECIALISTAS DAS SALAS DE RECURSOS ESPECÍFICA EM ALTAS HABILIDADES NA ÁREA DE EXATAS SOBRE DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- ---------- 124

9.1 DELINEAMENTO PESQUISA NARRATIVA---------- 124

9.2 A PESQUISA EMPÍRICA ---------- 125

Participantes da Pesquisa ----------125

As Entrevistas ----------126

Fase 1: Acolhimento ----------127

Fase 2: Início da Conversa----------127

Fase 3: Mapeando Contexto----------127

Fase 4: Questionamentos ----------127

Fase 5: Finalização----------128

Fase 6: Despedida----------128

9.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE EXATAS PARA ESTUDANTES COM DE- 129

9.3.1 Docentes Especialistas ----------129

9.3.2 Atuação Docente com Estudantes com DE na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação na Área de Exatas (SRAHE) ----------132

9.3.3 Concepção de DE para Docentes Especialistas da SRAHE ----------136

9.3.4 Concepção de AEE para Docentes Especialistas da SRAHE----------138

9.3.5 Concepções de Dupla Excepcionalidade e do AEE: Por um Metatexto ----------140

CONCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS GENERALISTA SOBRE DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ---------- 144

PARTE IV ---------- 145

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DE NO DISTRITO FEDERAL: O ENSINO DE CIÊNCIAS EM FOCO ---------- 146

PARTE V- POR UMA NOVA TEORIA ---------- 152

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ENSINO DE CIÊNCIAS E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: A CAMINHO DE UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL---------- 153

REFERÊNCIAS ---------- 163

APÊNDICES ---------- 187

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE TESE DE DOUTORADO ---------- 191

ESCREVENDO ROTEIROS NÃO PLANEJADOS, É ASSIM QUE VENHO ME TORNANDO QUEM SOU...

Nunca vi ninguém, viver tão feliz, como eu no sertão.

VICTOR E LEO

Março chegou e, naquele ano de 2020, não foi um março qualquer. Foi o março em que um vírus minúsculo colocou toda a humanidade para pensar que a salvação individual está na atuação coletiva, mediada pelo afastamento social. E, é neste contexto de adversidade e, também, de esperança, que a Tese pretendida tem sido tecida. Em outras palavras, enquanto tecia esta de Tese de Doutorado, vi o país se dilacerar pela perda de pessoas e pela gritante desigualdade social, que nos afasta dos propostos democráticos da inclusão.

Nessa arena de (in)certezas, permiti-me buscar inspiração nas palavras de Eduardo Galeano (1993), e questionar: “afinal, para que serve a Utopia? A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” Para que eu não deixe de sonhar! Sempre sonhei com uma Educação como “plano infalível”, parafraseando o personagem Cebolinha da Turma da Mônica, para a construção de um ecossistema social inclusivo.

Sonhar com a Educação que transforma foi, sem dúvida, o melhor dos ensinamentos que meus pais puderam me oferecer. Como a filha mais velha de um casal de agricultores, semianalfabetos, se considerarmos o aspecto meramente acadêmico; mas com uma leitura de mundo de extrema delicadeza, sabedoria e inigualável solidariedade, só poderia aprender a sonhar e a crer em um mundo equânime para todas as pessoas.

Minha mãe, uma senhora... filha legítima dessa terra brasileira, de tantas misturas, é parda, semblante fechado, olhos negros, católica, daquelas que reza o terço todos os dias, ensina sobre a persistência. Domina a arte! Seja ela da comida, seja ela do artesanato!

Na cozinha, domina as técnicas de culinária da vida socialmente partilhada com seus descendentes: faz pratos típicos do interior de Goiás que farta a família toda e ainda contempla a vizinhança.

Com uma pitada de tempero, é capaz de dar um sabor que agrada o paladar de quem tem a oportunidade de provar suas quitandas. Se eu fosse você, não perderia uma oportunidade de aceitar participar de um banquete ancestral e familiar desse!

Na arte do artesanato, faz bordados, crochê, tricô e outras produções que não têm classificação, mas que são arte do encantamento da vida simples e complexa da roça!

Meu pai, outro filho legítimo do Brasil rural, é de surpreender tamanha sabedoria fora da escola! É um senhor alto, magro, chega a ser franzino, de olhos esverdeados e pele branca. Dono de um sorriso largo, ensina sobre a vida que pulsa e o respeito que se deve ter por todos os seres existentes no Planeta! Com um humor sagaz, encontra jeito de fazer “piada” de tudo! Difícil vê-lo com semblante de tristeza. É um “gênio”!

Católico, amante dos números e da música caipira, permitiu-me crescer, ouvindo-o cantar Ladainhas em latim nas rezas da comunidade, trocar versos nas festas de traições, uma festa popular da região, onde os homens reuniam para carpir as roças ou roçar os pastos durante o dia, e, durante a noite, festejavam a realização do trabalho feito de forma colaborativa e, de modo especial, cantar o ABC do violeiro nas noites frias de inverno, sentado ao lado do fogão à lenha. Com uma voz rouca, cansada em função do acometimento do Distúrbio Pulmonar Obstrutivo Crônico – DPOC, ele lança palavras ritmadas que nos envolvem, tocam e fazem sentido em nosso jeito de ser no mundo.

Minhas irmãs e eu formamos um quarteto. Sobre as irmãs, são três, Meire, Carminha e Joaninha, como são carinhosamente chamadas. Todas mais novas que eu, afinal, sou a mais velha, lembra?! Sobrou para mim a condição de ser a filha mais velha (risos). Desde pequenas, sentávamo-nos todas ao redor do Papai, para ouvir suas histórias de aventura e sabedoria!

A luz vermelha da lamparina parecia tornar o ambiente mais acolhedor! Momentos especiais esses, nos quais o silêncio da noite era atravessado por versinhos e modas que nos ajudavam a nos constituir como sujeitos daquele território rural de outrora...

Quem é uma pessoa sem suas lembranças?! Elas nos constituem e essas são algumas das lembranças que, com certeza, contribuíram para que eu chegasse até aqui! Sou grata a cada uma delas!

Foi ainda na infância que descobri que podia conhecer o mundo pela leitura. Sim, desde muito pequena, eu me encantei pela leitura! Ah, a leitura... que doce pareciam ser aquelas palavras na voz de quem contava o que lia!

Meu pai conta que, aos 3 anos de idade, eu já fazia os primeiros rabiscos. Ali, eu estava aprendendo a escrever. Eu já havia entendido que as palavras encantam, porque contam! Por isso, pedia para o meu pai ler jornais para mim. Cada rodada de leitura, levava-me para um canto, para uma imagem, para uma aventura ou desventura... no jornal, também, há tragédias!

Ao ouvir as letras contadas, entendi que elas podiam ser escritas também. Daí, não sosseguei enquanto meu pai não trouxe cadernos para eu copiar o que estava escrito. Copiar letras e palavras do jornal foi uma das minhas brincadeiras favoritas!!! Demorei um pouco a saber o que escrevia, mas era muito, muito legal, escrever!

Até a escola chegar, eu lia o jornal que enrolava as carnes que meu pai trazia de Formosa/GO. O jornal ensanguentado era colocado ao lado da fornalha para secar. Quando seco, eu atormentava meu pai e minha mãe para que lessem as notícias para mim, para que me contassem os nomes das letras. Foi assim, que eu aprendi a ler.

O mundo era eu e aquelas palavras que me levavam para o mundo do possível, do incrível, do extraordinário, do assustador, dos dilemas.... eram tantas notícias. Minha filha Laisa Gabrielly se inspirou nessa época da minha vida para fazer um desenho. É o desenho da imensidão...

Figura 1 – Figura representando minha infância.

Fonte: Oliveira (2021).

Meu interesse pelas letras e por aprender foi a maior motivação para que meu pai não medisse esforços para construir a primeira escola da comunidade rural: a Escola Municipal Isolada Fazenda Santo Antônio dos Alves. Foi lá que cursei os primeiros anos escolares em uma classe multisseriada[1].

O sonho de ser professora veio na mesma época. Aos sete anos, eu já lia e escrevia. Naquela época, 7 anos era a idade de ingressar na escola, e a minha professora, saudosa Maria Aparecida, já usava técnicas de monitoria. Que professora sabida! Advinha quem era a Monitora? Eu!

Como criança letrada, eu não imaginava que poderia ajudar outras crianças a, também, aprenderem a ler. Então, foi muito surpreendente e feliz esse meu primeiro cargo “docente”. Ser tutora da professora me enchia de orgulho. Eu me sentia a própria professorinha! E, olha, eu levava jeito! Estufava o peito e ia firme ajudar cada coleguinha.

Naquela época, a Professora Maria Aparecida nem deveria saber, mas já estava atuando para o meu enriquecimento curricular! Intuitivamente, ela me permitia protagonizar como estudante de uma escola rural no interior do Estado de Goiás.

---

[1] Classe multisseriada é aquela que possui estudantes de duas ou mais etapas/anos. É uma forma de organização do trabalho pedagógico previsto pela legislação educacional brasileira no âmbito da Educação do Campo que visa, além da permanência dos/as estudantes em suas comunidades, proporcionar aprendizagem por meio da interação entre estudantes de diferentes etapas/anos. (Brasil, 2008b).

Das vivências dessa escola, eu tenho intensas lembranças: a primeira vez que os livros chegaram para que a biblioteca fosse montada; a primeira vez que peguei um livro de verdade; a primeira vez que descobri que a gente pode pegar livro emprestado e devolver... eu lia um por dia! Foi tanta descoberta! Eu entendi que podia pertencer ao mundo dos livros! Fui incluída!!!

Os anos foram passando, e a vontade de me tornar professora aumentava cada vez mais. A carreira docente fazia parte dos meus ideais! Então, eu sabia que precisava estudar mais e mais. Para isso, eu tive que sair da roça, só do espaço físico da roça, porque, de verdade, ela nunca saiu de mim!!! O jeito brejeiro e caipira é meu também! Que orgulho é poder escrever sobre essa minha identidade na minha Tese de Doutorado!

Isso mesmo: sou filha da Terra! Sou filha daquele território rural! Sou filha dos meus pais e filha daquele povo, daquelas práticas de vida ... do fogão a lenha, da vida livre no mato, da leitura do jornal-embrulho, das rezas, cantorias e comilanças de cada festejo!

A saída da roça não foi fácil. Implicava despedidas! Em mim, as emoções eram contraditórias entre a alegria de ir para o futuro que almejava e a dor de deixar Papai e Mamãe na roça, sem nós, suas meninas!

Não saí sozinha. Fomos as quatro de uma vez procurar na cidade próxima novas oportunidades para as meninas do Seu Rosário e da Dona Geni.

Mas, não havia outro jeito. Para estudar, era preciso direcionar o rumo da vida para a cidade. Então, em 1991, parti para Serra Bonita, um povoado localizado no município de Buritis/MG. Lá, foram três anos; depois, parti rumo a Formosa/GO.

A vida não era fácil! Tinha que trabalhar! Muito crianças, não havia trabalho qualificado. O jeito era trabalhar para famílias. Trabalhava-se muito! Demais, eu afirmo! Estudar?! ... Só podia ao fim do expediente. Então, foi assim: um dia de cada vez até eu terminar meus estudos da Educação Básica. E conseguimos! Tanto eu como minhas irmãs, nós conseguimos!

Em 1999, concluí o Curso Técnico de Magistério e, em 2000, no primeiro ano de docência, eu já estava ministrando aulas de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da área rural do município de Buritis/MG. Tinha passado no processo seletivo de contratação temporária para atuar como professora

nos anos finais do Ensino Fundamental. A Educação já tinha transformado a minha vida!

De fato, agora, eu era Professora! Lembrei-me da Professora Maria Aparecida! Ela me inspirou, tanto pelo que tinha feito de bom quanto pelo que ela tinha feito de inadequado! Naquele momento, estudada, já podia avaliar as ações das professoras e dos professores com quem convivi. Mas, de fato, Ser Professora mudou a minha vida para sempre!

Em 2002, fui aprovada no primeiro concurso público! Desta vez, o município foi Flores de Goiás/GO. Entre os anos de 2002 e 2006, tive várias experiências: atuei como professora de Ciências nos anos finais do ensino fundamental, professora nos anos iniciais do ensino fundamental para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA e atuei como Coordenadora Pedagógica.

Em 2006, fui admitida, por meio de concurso público, na rede municipal de Formosa/GO e Planaltina de Goiás/GO, meus locais de trabalho atualmente. Em Formosa, atuei nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, professora do Atendimento Educacional Especializado e, atualmente, encontro-me licenciada da função de supervisora da inclusão do Centro Municipal de Apoio e Inclusão do município.

Em Planaltina de Goiás, minhas experiências são no contexto da área rural. Desde agosto de 2006, tenho atuado como professora dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Estando vinculada a esta Secretaria de Educação, vivi experiências incríveis e inimagináveis na Escola Rural Flor do Cerrado, por meio da parceria Universidade-Escola. Desde 2014, estudantes e docentes da Faculdade UnB Planaltina, em conjunto com a comunidade escolar, têm colaborado para a promoção da inclusão. Juntas e juntos, temos construído pontes de acesso e rompido muros e barreiras rumo ao desenvolvimento de possibilidades de projetos educativos inovadores para a escola e para a universidade, a seguir, mencionamos algumas publicações que foram resultados desses projetos: Silva, Santos e Dias Filho (2016), Sousa, Oliveira, Machado e Silva (2015), Amador e Silva (2016), Lobo, Mafra e Silva (2019), Silva (2020), Alves, Costa, Caixeta e Silva (2017), Caixeta, Costa, Lima, Ramos, Alves, Gomes, Silva, Sousa e Santos (2018).

Na minha trajetória, atuei como professora de Ciências de 2000 a 2011, sem ter qualificação específica na área. Isso mesmo: ingressei na carreira docente com o

título de Técnica em Magistério! Foi só em 2008, por meio de um Programa do Ministério da Educação, Licenciatura Plena Parcelada, que consegui alcançar minha graduação. O objetivo do programa era qualificar profissionais que atuavam nas escolas, sem ter formação na área, ou seja, meu caso. Assim, ingressei, por meio de processo de seleção, no Curso de Licenciatura Plena Parcelada em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Goiás. Concluí minha graduação em 2011 e, nesse mesmo ano, fui aprovada na seleção para o curso de Especialização em Mídias na Educação, na modalidade semipresencial.

Os encontros mensais aconteciam em Alexânia, cidade próxima à capital Goiana. Gostei tanto da experiência que, em 2012, antes mesmo de finalizar o curso de Mídias na Educação, por meio de processo seletivo, ingressei no Curso de Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia, na Universidade Federal de Goiás, também na modalidade semipresencial. Para fazer o curso, um final de semana de cada mês era reservado para ir a Goiânia estudar.

Estar no Instituto de Ciências Biológicas era inspirador! Tive professores e professoras incríveis. Conhecê-los e conhecê-las foi fundamental para a persistência de continuar estudando e melhorando minha atuação profissional! Prof.ª Dr.ª Simone Maria Teixeira de Sabóia Morais e Prof. Dr. Paulo Cesar Moreira foram e têm sido referências para mim, desde então!

Experienciar cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* me inspirou a querer mais! Meu próximo sonho era o Mestrado. Vamos em frente, Raimunda Leila!

Mas, será que o Mestrado é para mim?! Eram muitas contradições! As pessoas me diziam: Mestrado para quê??? Você quer estudar demais! Deixa de bobagem! Já está bom! E, dentro de mim, a resposta era sempre a mesma: Não! Eu não cheguei ao fim da minha jornada! Eu nem sei se essa jornada tem fim! Eu quero é ir adiante.

Para isso, precisei romper com as minhas próprias crenças sobre a qual lugar social eu deveria pertencer. A cada dia, eu lutava contra mim mesma e contra os falatórios contrários ao meu desejo. Em 2013, tomei a decisão de buscar informações sobre como fazer Mestrado. Foi então que, por meio de uma busca na internet, identifiquei o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – PPGEC, da Universidade de Brasília.

Mirei nesse Programa e segui firme para o processo seletivo. Foram provas escritas e provas orais. O ambiente era diferente. Eu nunca havia entrado na UnB!!! Nossa, eu estava na UnB! A UnB é uma universidade famosa e eu estava lá, pleiteando uma vaga no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Eu estava lá e eu ia permanecer lá! E assim fiz: passei no processo seletivo!

Em 2014, estava pronta para a minha primeira aula no Mestrado. Foi a realização de um sonho!

Ao ingressar, tinha, como propósito, desenvolver um recurso didático digital para o ensino de genética para estudantes com baixa visão do 8.º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a partir do contato com a abordagem de ensino CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, por meio da disciplina Educação Científica com enfoque CTS, senti-me motivada a mudar de linha de pesquisa e, sob a orientação da Professora Doutora Roseline Beatriz Strieder, por quem tenho verdadeiro respeito e admiração, desenvolvi uma pesquisa interventiva com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Formosa/GO. Meu posicionamento teórico me direcionava para propor um processo interventivo bastante colaborativo e voltado para a realidade em que se vive e para os desejos dos meus estudantes e das minhas estudantes. Foi assim que nasceu minha Dissertação de Mestrado intitulada *Tema Água na perspectiva CTS: possibilidades para o desenvolvimento de percepções, questionamentos e compromissos sociais.*

Na pesquisa, consegui evidências de que o Ensino de Ciências deve ser mediado de maneira a valorizar os contextos sociais nos quais os e as estudantes vivem, para que os conceitos científicos façam sentido e os conhecimentos desenvolvidos contribuam para a formação humana, tornando-os/as aptos e aptas a fazerem escolhas bem-sucedidas na vida.

Uma relevante inspiração para minha pesquisa de mestrado foi o trabalho de Paulo Freire. Ele me ensinou sobre a atuação pesquisadora do Professor e da Professora. Foi ele que me inspirou a romper padronizações curriculares, pedagógicas e administrativas, para permitir a construção do novo, do inusitado, do possível e do crítico.

Concluir o Mestrado não significou distanciamento da Academia, o elo permanecia ainda mais intenso e veemente! Afinal, desde que fui apresentada, pela Professora Juliana Eugênia Caixeta, ao Projeto de Pesquisa e Extensão Educação e

Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão, ainda no primeiro semestre de 2014, tenho atuado em atividades de extensão. Minha principal atuação é na Escola Rural Flor do Cerrado, localizada na área rural do Município de Planaltina de Goiás/GO e meu lócus de trabalho desde 2013. Nessa escola, ministro a disciplina de Ciências Naturais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Realizar intervenções vislumbrando a inclusão escolar e social requer deslocamentos dos mais variados. Tenho aprendido isso a cada interação com os/as estudantes com os/as quais convivo.

O interesse pela inclusão sempre esteve comigo. Defender e criar contextos educacionais em que todos/as os/as estudantes tenham garantido o direito de aprendizagem faz parte da minha atuação docente desde que me tornei professora. Mas, é importante mencionar que minha experiência com pessoas com necessidades específicas perpassa minha vida profissional, na sala de aula comum, na sala de recursos; mas, também, minha vida pessoal.

Pois é, eu tive filhas e filhos! Quatro no total: Thais, Laisa, Kauan e Rafael. Às vezes, eu penso que elas e eles nasceram já na minha imaginação de criança, naquele fogão a lenha, sentada no chão batido, sendo filha dos meus pais!

Dos/as meus/minhas filhos/as, dois têm Dupla Excepcionalidade.

Não, não se assuste! Eu, também, estou aprendendo! Todos os dias, aprendo com minhas filhas e meus filhos as dores, os encantos e as delícias de serem quem são junto comigo e com os outros sociais que os/as e nos cercam. E sabe o que tenho aprendido? Tenho aprendido sobre mim! Já ouviu aquela música do Arnaldo Antunes?! Aquela intitulada “Seu Olhar” (Antunes, 1995)?! Pois a música tem uma estrofe assim: “seu olhar, seu olhar melhora o meu!”.

É isso: os olhares dos meus filhos e das minhas filhas melhoram o meu! O olhar dos meus alunos e das minhas alunas melhoram o meu! E essa tem sido uma grande oportunidade de desenvolvimento humano.

A Professora tem história e sua história é pessoal e é, também, profissional e há interfaces que enlaçam uma na outra! Por isso, agora, vou narrar minha história como Docente na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Atuei como professora de sala de recursos multifuncionais entre os anos 2016 e 2017, ano que assumi a função de Supervisora do Departamento de Educação Inclusiva do Município de Formosa/GO. Entre as minhas atribuições, estavam: i)

orientar professoras/es das salas de aula regular e salas de recursos na elaboração de práticas educativas inclusivas para estudantes com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento e/ou com altas habilidades da rede municipal de Formosa/GO; ii) ministrar formação para professores/as e iii) realizar estudos de casos, juntamente com a equipe multidisciplinar do Centro Municipal de Apoio e Inclusão – CMAI, composta por profissionais das seguintes áreas: Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Psicologia, Neurologia e Serviço Social.

Das vivências profissionais e familiares, que me deslocam e me inquietam, destaco os casos de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, que têm notável desempenho em uma ou mais áreas do conhecimento. Como promover contextos de ensino que favoreçam esses/as estudantes?

Na busca por respostas, encontrei a condição Dupla Excepcionalidade, tão pouco discutida e vislumbrada na área da Educação. São pessoas que, assim como minha filha e meu filho, têm altas habilidades associada a um transtorno, deficiência ou dificuldade de aprendizagem. No caso da minha filha e do meu filho, temos a combinação entre altas habilidades e transtorno do espectro autista.

Na caminhada de promover o melhor processo educativo para meu filho e minha filha com Dupla Excepcionalidade, acabei encontrando a mim mesma como uma pessoa que também está nesta condição!

Essa identificação ocorreu durante a Pandemia da Covid-19, quando, finalmente, aos 42 anos de idade, pude ser diagnosticada como uma mulher com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades na área de Linguagens.

Conhecer pessoas com Dupla Excepcionalidade de forma tão íntima, dentro da minha família, dentro de mim mesma e, também, nas salas regulares e de recursos, levou-me a desejar conhecer mais sobre essa condição de existência. Sim, nós existimos! Sim, estamos circulando em nossa sociedade! Sim, estamos em nossas escolas! Que tal olharmos para nós?!

Esse é o convite da Tese de Doutorado que estou elaborando: permita-se olhar, ouvir, estar junto com!

Nesta Tese de Doutorado, vislumbro identificar, definir e caracterizar concepções de Dupla Excepcionalidade (DE) que sustentam o Atendimento Educacional Especializado - AEE para estudantes com DE, cujas altas habilidades

são na área de Exatas, no contexto do Ensino de Ciências no Distrito Federal. Estudantes com DE constituem um grupo, socialmente invisibilizado, uma minoria dentro das minorias sociais, que eu convido a ser vista, ouvida e estimulada. Tratam-se de pessoas que têm uma condição de existência complexa: são talentosas e apresentam uma deficiência e/ou um transtorno e/ou um transtorno de aprendizagem que impacta, de diferentes maneiras, as interações sociais, os processos comunicativos e a aprendizagem.

Sempre considerei o universo das altas habilidades/superdotação desafiador! Principalmente, a partir do dia 2 de junho de 2003, quando nasceu a minha/a nossa Laisa Gabrielly. Uma princesinha que, aos três anos de idade, apresentava comportamentos que chamavam a atenção de médicos/as, psicólogos/as, amigos/as e familiares. Ela tinha grande facilidade para aprender! Andou rápido! Falou rápido! Entendia com facilidade os diálogos, mas não queria interagir com as outras crianças! Como assim: ela não agia como era esperado para a sua idade?!

Gostava de brincar sozinha, com suas bonecas, seus desenhos, sua imaginação! Não interagir era um problema para todas as pessoas ao redor dela: professoras, pai, mãe, mas não para ela! Para ela, estava tudo bem!

Esses comportamentos desafiadores nos levaram a muitos/as profissionais, muitos/as e muitos/as! Laisa, inicialmente, foi identificada como pessoa com altas habilidades/superdotação; mas essa identificação não explicava todos os seus comportamentos: sua hipersensibilidade a sons; sua seletividade alimentar, seu interesse por ficar na sua! Foi uma longaaaaaaaaa caminhada até que, em 2018, Laisa foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mudando, completamente, sua compreensão de si e a minha/nossa compreensão sobre ela. Agora, tudo fazia sentido!

Ela ficou feliz por saber que é Autista! E que está tudo bem em ser autista!

Em 2019, entendemos, finalmente, que Laisa tinha dupla excepcionalidade, uma condição humana que associa as altas habilidades/superdotação a transtornos, deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem (Fleith 2007; Prior, 2013; Pfeiffer, 2015; Taucei; Stolz; 2018; Delou, 2021; Nakano, 2021; Piske; Piovesan, 2021; Pinney; 2021; Coutinho-Souto; Fleith; 2021; Zaia; Campos; Oliveira; Nakano, 2021).

Anos mais tarde ao nascimento de Laisa, conhecemos o Kauan. Em 25 de agosto de 2009, nasceu Kauan Marcos! Sua trajetória foi inversa. Na verdade,

conseguimos perceber indicações de que ele tinha Transtorno do Espectro Autista (TEA) na terceira infância. Kauan foi ficando mais calado, irritado com som, seletivo com alimentos... opa! Essas características nos lembravam a Laisa. Então, assim que percebemos, procuramos ajuda especializada e Kauan foi diagnosticado com TEA aos nove anos e, mais recentemente, identificamos um notável interesse pela Matemática.

Ao contrário de Laisa, que aguentou a escola com uma resiliência admirável, Kauan rejeita a escola! Essa escola não sabe como se comunicar com ele ainda, tornando-se aversiva! E tem prejudicado seu desenvolvimento acadêmico.

Ser mãe de Kauan Marcos, 11 anos, com Transtorno do Espectro Autista e uma habilidade inquestionável na área de Matemática e Tecnologia, e de Laisa Gabrielly, 18 anos, com altas habilidades do tipo acadêmico e criativo-produtivo nas Artes Visuais (na forma de desenho e arte com cerâmica) e TEA, me faz, a cada amanhecer, ter clareza da necessidade de construção de espaços escolares que ofereçam, no mesmo tempo/espaço, suplementação e complementação escolar para estudantes com dupla excepcionalidade.

Até construir essa assertiva, foram muitas idas e vindas, sorrisos, choros, conquistas e frustações, visto que a prevalência da concepção de deficiência na perspectiva do déficit, da incapacidade para a aprendizagem está fortemente encrustada em nós, o que exige uma mudança de concepção e atitude necessárias à cultura escolar. E, assim, nesse palco de sensos e dissensos, o emaranhado de experiências pessoais e profissionais têm me permitido perceber que muitos/as estudantes com dupla excepcionalidade não são atendidos/as pela Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de modo a trabalhar com suas habilidades e dificuldades. E, como sonhar não é o suficiente, é aqui, nesse lugar social, que situo meu desejo de pesquisa, meus afetos, minha vontade e meus novos sonhos!

INTRODUÇÃO

> Cada indivíduo 2e nos traz uma perspectiva única, e essa perspectiva é vital para o desenvolvimento da sociedade.
>
> LINDA KREGER SILVERMAN

Pessoas com Dupla Excepcionalidade (DE) ou 2e são aquelas que apresentam, a um só tempo, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e um transtorno e/ou deficiência (Alves; Nakano, 2015; Pfeiffer, 2015, Nakano, 2021; Prior, 2013). Usaremos a nomenclatura Dupla Excepcionalidade (DE) por considerarmos ser a mais usual no cenário nacional e internacional atualmente (Delou, 2021; Nakano, 2021; 2022; Taucei; Stoltz, 2018; Coutinho-Souto, 2019; Silva; Rangni, 2019; Alves; Nakano, 2015; Guimarães; Alencar, 2012; Prior, 2013; Ogeda, 2020; Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar, 2016; Silva; Sobrinho; Gauche, 2021).

DE ou 2e trata-se de um termo usado para denotar pessoas que apresentam condições consideradas paradoxais, haja vista que a mesma pessoa possui necessidades específicas no que diz respeito às AH/SD e, também, à deficiência e/ou ao transtorno. Essa condição paradoxal desafia o processo de identificação e de escolarização desses/as estudantes (Alencar; Fleith; Rezende, 2016; Mayes, Moore, 2016; D'aunoy, 2020; Coutinho-Souto; Fleith; 2021; Reis; Capellini, 2021).

Mesmo com poucos estudos acerca da temática no cenário brasileiro (Nakano, 2021; Coutinho-Souto; Fleith; 2021), tem havido um consenso quanto à dificuldade de se diagnosticar a DE (Benito, 2009; Alencar; Guimarães, 2013; Alencar; Fleith; Rezende, 2016; Souto, 2019; Nakano, 2021; Pfeiffer; Prado, 2021). Uma das razões para essa dificuldade é a exigência de uma equipe multidisciplinar, conhecedora das AH/SD e, também, dos transtornos e deficiências. Neste trabalho, identificamos três motivos pelos quais a DE é de difícil identificação: i) a exigência de equipe multidisciplinar; ii) a característica combinatória de condições paradoxais e iii) a ausência de pesquisas, inclusive, com informações estatísticas sobre a DE.

Vilarinho-Rezende, Fleith e Alencar (2016) consideram importante a realização de uma avaliação multidisciplinar, isto é, uma avaliação realizada por profissionais que atuem nas mais distintas áreas de necessidades do sujeito, como psicoterapeutas, educadores/as, neurologistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos/as,

terapeutas de psicomotricidade, psiquiatras e neuropsicólogos/as (Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar, 2016).

A recomendação de uma avaliação biopsicossocial não é adequada, apenas, para pessoas com DE. Ao nosso ver, todo processo avaliativo deve acontecer de forma multidisciplinar, inclusive, para cumprir a legislação brasileira. A avaliação deve ser realizada por equipe multiprofissional com o objetivo de identificar as necessidades específicas da pessoa com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades (Brasil, 2021).

Outra razão diz respeito às especificidades. Quando juntas, as características das AH, transtorno e/ou deficiência se combinam e se chocam de uma maneira complexa, podendo inclusive anular-se (Guimarães; Ourofino; 2007; Pfeiffer, 2015; Rommelse; Van Der Kruijs; Damhuis; Hoek; Smeets; Antshel; Hoogeveen; Faraone, 2016 Nakano, 2021). Essa característica combinatória de condições, formando uma terceira, que é a DE, tende a contribuir para a não identificação dessa condição de existência.

A dificuldade da identificação da DE também repercute na ausência de dados estatísticos sobre quantas pessoas existem com essa condição (Pfeifer, 2015). Não saber quem são essas pessoas reverbera na ausência de programas de atendimento específicos para elas tanto na área educacional como na saúde e outras áreas (Chivers, 2012).

Estima-se que cerca de 7% da população estudantil possa apresentar dupla excepcionalidade (Dare; Nowicki, 2015; Nakano, 2021). Hamziÿ e Beÿiroviÿ (2021) explicam que esses números podem ser mais expressivos, podendo chegar a 30% o número de estudantes com altas habilidades/superdotação que tenham alguma deficiência e/ou transtorno associada.

Essa invisibilidade ofusca necessidades de adequação, por exemplo, do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é o conjunto de serviços que compreende a complementação pedagógica para estudantes com deficiências e/ou transtornos e a suplementação pedagógica, para estudantes com AH/SD (Brasil, 2008; 2009; Montoan, 2011). Além disso, a invisibilidade confere contextos de exclusão.

Sobre essa questão, Gerlach (2008) cita que muitos/as estudantes com DE são deixados/as à margem de programas educacionais especializados, mesmo

diante de sua força e capacidade para compensar suas dificuldades, legitimando um caráter eminentemente excludente da educação dessas pessoas.

Neste trabalho, investigamos as concepções expressas na legislação e no posicionamento de profissionais que atuam no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre pessoas com DE. Investigar concepções faz sentido para nós, porque elas orientam políticas públicas e práticas pedagógicas. Antes de haver uma ação pedagógica ou uma lei, há uma concepção que a sustenta (Bisinoto, 2014). “Concepções são formas de compreender as pessoas e o mundo. São ideias, pontos de vista e opiniões sobre nós mesmos e sobre a nossa realidade” (Marinho-Araújo, 2014, p. 55).

Para Bechard (2019), os/as estudantes com DE podem não ter o AEE ofertado por três razões, que são: i. a alta habilidade pode prevalecer, mascarando a deficiência e/ou transtorno; ii. a deficiência pode prevalecer, mascarando a alta habilidade e iii. ambas podem mascarar a existência uma da outra.

Mesmo nessas condições narradas por Bechard (2019), esclarecemos que: ainda que o/a estudante com DE tenha só uma especificidade identificada, trata-se de uma pessoa com direitos ao AEE. Aquele/a estudante que tem as AH identificadas, no Brasil (2007; 2008; 2009; 2011), tem direito a ir para a suplementação pedagógica. Da mesma forma, aquele/a estudante com deficiência ou transtorno, também, tem direito à complementação pedagógica.

> No campo da dupla excepcionalidade, o mascaramento é definido como uma estratégia compensatória em que a alta habilidade pode esconder ou minimizar a influência externa da deficiência e/ou transtorno ou o oposto, isto é, a deficiência e/ou transtorno esconde ou minimiza a alta habilidade. (Hamzić; Bećirović, 2021, p. 18).

Nosso desafio, no Ensino de Ciências, então, relaciona-se à produção de contextos e recursos de ensino que favoreçam acessibilidade (Lavoratto, 2018; Rampelotto; Aukar; Bocca; Mainardi, 2018; Souza; Ribeiro, Correia; Rodrigues, 2020; Barros; Carvalho; Gauche, 2020; Silva, 2020; 18 Schinato; Strieder, 2020); participação (Tomaz, 2020; Queiroz; Cordova, 2020; Marcello; Mangueira; Lima; Cunha; Bragas, 2020; Ribeiro; Rodrigues; Cruz, 2020; Mangueira; Lima; Colen; Pereira; Vasconcelos; Jesus, 2020); protagonismo (Pires; Branco, 2007; Oliveira, 2020) e, sempre que necessário, as adequações curriculares (Germano, 2021;

Barros; Carvalho; Gauche, 2020; Monteiro; Gauche; Tuxi, 2020) que permitam o processo de aprendizagem em Ciências.

Nesta Tese, trazemos uma investigação sobre as Concepções de Dupla Excepcionalidade e a relação delas com o processo educativo no contexto do Atendimento Educacional Especializado na área do Ensino de Ciências, no Distrito Federal.

Escolhemos essa região geográfica, porque o Distrito Federal é reconhecido por ter um atendimento de excelência a estudantes com altas habilidades (Santos; Moura; Fraz; Moreira, 2023). Essa excelência nos leva a questionamentos, quando pensamos em casos de estudantes com Dupla Excepcionalidade, nos quais há deficiências e/ou transtornos associados.

Assim, perguntamo-nos: como será o atendimento a estudantes com Dupla Excepcionalidade, cujas altas habilidades são na área de Exatas? Quais serão as concepções de Dupla Excepcionalidade que sustentam esse atendimento? Quais são as concepções de Dupla Excepcionalidade que encontramos na legislação local e na descrição do trabalho de docentes do AEE que atendem estudantes com DE, cujas altas habilidades são na área de Exatas?

Portanto, lançamos luz às concepções que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE no Distrito Federal, tanto na legislação local quanto na atuação docente de professores/as especialistas do AEE e professores/as da sala comum inclusiva. Para decidir quais profissionais e documentos seriam analisados, escolhemos trabalhar com escolas pertencentes às Regiões de Influência do Campus (RIC) II e III, por serem regiões nas quais a Universidade de Brasília desenvolve atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão (Universidade de Brasília, 2005).

Nesse cenário, temos que a relevância desta pesquisa se centra em seis aspectos:

1º. a escassez de pesquisa sobre Dupla Excepcionalidade no Brasil (Pavão, Negrini, Medeiros, 2024; Nakano, 2021, Guimarães; Alencar, 2012; Alves; Nakano, 2015) e na interface Dupla Excepcionalidade e Ensino de Ciências (Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2022; De Paula; Caixeta, 2023). Para se ter noção da escassez, em revisão integrativa da literatura brasileira sobre a interface Dupla

Excepcionalidade e Ensino de Ciências, De Paula e Caixeta (2023) só encontraram duas obras, que apresentavam divergências de definição sobre DE.

2°. Concepções, como definido por Marinho-Araújo (2014), refletem visões de mundo que impactam a organização do processo educativo bem como as estratégias de mediação da aprendizagem (Mantoan, 2003). Portanto, estudar concepções de DE pode nos levar a compreender o que tem sido proposto em termos de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE e direções de avanços.

3°. Investigar concepções que envolvem o Atendimento Educacional Especializado ofertado a estudantes com DE no Distrito Federal é lançar luz para possibilidades de avanço num território em que a inovação pedagógica marca a história do serviço do AEE para altas habilidades no Brasil.

4°. O Ensino de Ciências é componente curricular obrigatório para estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2017), mas o tema do processo educativo para estudantes com Dupla Excepcionalidade pouco aparece na produção científica e tem sido inexistente no contexto de formação de docentes de Ciências (Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2023).

5°. A Educação Inclusiva é uma realidade nacional: de acordo com a legislação educacional vigente, as escolas brasileiras são inclusivas (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2009; 2014; 2015; 2017). Isso implica que a organização do ensino bem como a prática pedagógica dos/as docentes devem considerar as especificidades de cada pessoa e do conjunto delas para a mediação das aprendizagens (Mantoan, 2003). Portanto, aprender conceitos científicos é um direito de qualquer estudante para compreender os fenômenos naturais e sociais que o/a cercam para saber tomar decisões.

6°. Ao ser uma mulher, professora, cientista com DE, sinto-me no compromisso ético de promover a visibilização dessa condição de existência na Educação e no Ensino de Ciências para que crianças e adolescentes que estão vindo depois de mim, meu filho e minha filha tenham processos educativos inclusivos, que vejam a pessoa por completo.

A partir dessas justificativas, listamos as proposições e hipóteses[2] dessa tese:

1°. a Dupla Excepcionalidade é uma condição de associação, ou seja, de ocorrência simultânea das AH/SD e da deficiência e/ou transtorno, na qual a influência de uma especificidade sobre a outra acontece por combinações singulares em cada pessoa.

2º. A DE não aparece em documentos legais nacionais e nem distritais, porque a concepção que rege a definição de público-alvo da Educação Especial não contempla, ainda, a condição ou as condições de associação e combinação entre Altas Habilidades e deficiências e/ou transtornos.

3°. A concepção prevalente nos documentos oficiais é fragmentada: ou a pessoa tem deficiência ou tem transtorno ou tem altas habilidades. Portanto, há uma impossibilidade de associação e combinação das condições de existência nos documentos legais.

3°. Como resultado dessa concepção fragmentada de sujeito, o AEE, em termos legais, é separado em serviços de complementação e de suplementação pedagógica.

4°. Docentes Especialistas da área de Ciências Naturais, que atuam na sala de recursos específica para Altas Habilidades, tendem a ter uma concepção fragmentada de Dupla Excepcionalidade. Portanto, propõem intervenções pedagógicas direcionadas, exclusivamente ou quase exclusivamente, ao talento do/a estudante.

5º Docentes Especialistas, que atuam na sala de recursos generalista, tendem a ter uma concepção fragmentada de Dupla Excepcionalidade. Portanto, propõem intervenções pedagógicas direcionadas, exclusivamente ou quase exclusivamente, para a complementação pedagógica do/a estudante.

A partir dessas proposições e hipóteses, **nossa tese é**: o processo educativo adequado para estudantes com Dupla Excepcionalidade, no Atendimento Educacional Especializado em Ciências, deve se fundamentar em uma concepção de Dupla Excepcionalidade que seja agregadora das especificidades do sujeito. Isso implica que todo o processo educativo deve contemplar as necessidades de

---

[2] Sabemos que hipóteses não são obrigatórias em pesquisas com enfoque metodológico qualitativo (Sampirei, Collado, Lucio, 2013), mas optamos por apresentá-las em nossa pesquisa como exernalizações de um pensamento complexo que temos desenvolvido sobre a DE e o processo educativo dessas pessoas no Brasil e no Distrito Federal.

suplementação e de complementação pedagógica para o mesmo sujeito, em um mesmo espaço-tempo.

Nesse cenário, temos como **objetivo geral** criar uma proposta de Atendimento Educacional Especializado Suplecomplementar para estudante Paradoxalmente Singular a partir de uma concepção agregadora, no contexto do Ensino de Ciências no Distrito Federal, considerando as Regiões de Influência do Campus - RIC II e III. A saber, compõem as RIC II e III:

> RIC II: Campus Universitário UnB – Planaltina, abrangendo as Regiões Administrativas de Sobradinho, Planaltina, Brazlândia e Sobradinho II e os municípios de Formosa, Buritis, Cabeceiras, Planaltina de Goiás, Vila Boa e Água Fria de Goiás;
> RIC III: Campus Universitário UnB – Ceilândia/Taguatinga, abrangendo as Regiões Administrativas de Ceilândia, Taguatinga, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Claras, e os municípios de Mimoso de Goiás, Padre Bernardo, Cocalzinho de Goiás, Pirenópolis, Águas Lindas de Goiás, Corumbá de Goiás, Alexânia e Abadiânia (Universidade de Brasília, 2005, p. 6).

Como objetivos específicos, listamos:

1. Identificar, definir e caracterizar concepções de DE nos documentos oficiais de ensino do Brasil e do Distrito Federal acerca da oferta do AEE para estudantes com DE.
2. Identificar e caracterizar as concepções que sustentam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências, na literatura científica nacional.
3. Identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Ciências Naturais, ou melhor, Exatas (Distrito Federal, 2010), sobre a DE e o AEE ofertado para esses/as estudantes.
4. Identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais Generalista sobre a DE e o AEE ofertado para esses/as estudantes.
5. A partir dos resultados dos objetivos específicos de 1 a 4, construir uma proposição de AEE, no Ensino de Ciências, para estudantes com DE, descrevendo a concepção que o sustenta.

Ao propor uma pesquisa que versa sobre o Atendimento Educacional Especializado no contexto do Ensino de Ciências para estudantes com DE

matriculados/as nos anos finais do ensino fundamental, compreendemos e militamos por uma escola inclusiva, que compreenda o desenvolvimento humano como um processo sociocultural de transformação, enriquecida pela convivência com diferentes pessoas, considerando suas características peculiares, culturais e sociais, com foco nos interesses e necessidades dos/as estudantes (Mantoan, 2003; Vigotski, 1998; 1995; 2011). Um atendimento pautado nas interações sociais e na peculiaridade humana (Alves, 2021).

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

- Capítulo 1 -

DUPLA EXCEPCIONALIDADE: QUE FENÔMENO É ESSE?

> Maravilhoso, então agora eu só descobri que eu sou um 2e[3], talentoso e deficiente, eu sou um tipo especial e único.
>
> KERRI LYONS

1.1 Dupla Excepcionalidade: História, Nomenclaturas e Definição

Leta Stetter Hollingworth foi uma psicóloga americana, professora da Universidade de Columbia, nos anos de 1920. Sua importância tem sido reconhecida recentemente, afinal, ela foi a primeira pesquisadora a destacar casos de estudantes que tinham, a um só tempo, comportamentos talentosos associados a dificuldades de aprendizagem (Silverman, 1992). Devido a seu pioneirismo, Hollingworth é considerada a percursora nos estudos de e intervenções com estudantes com Dupla Excepcionalidade no mundo (Silverman, 1992; Baum; Schader; Owen, 2017).

De acordo com Pfeiffer (2015), não se sabe exatamente quando o termo dupla excepcionalidade foi usado pela primeira vez, nem quem cunhou esse termo. Porém, há uma hipótese de que tenha sido criado e usado pela primeira vez pelo psicólogo norte-americano James J. Gallagher, em 1975. Gallagher era professor em cursos de pós-graduação na Universidade da Carolina do Norte e estudava crianças com talentos e outras condições.

O fato é que foi no século XX que cientistas começaram a descrever e investigar casos de pessoas com Dupla Excepcionalidade, principalmente, na escola. Sobre isso, Baldwin, Baum, Pereles e Hughes (2015) elaboraram uma linha do tempo, destacando como a Dupla Excepcionalidade vem ganhando notoriedade na literatura científica, conforme apresentado no Quadro 1[4]. Eles fizeram um panorama histórico, no contexto norte-americano, dessa condição de existência

---

[3] 2e significa Dupla Excepcionalidade.

[4] Baldwin, Baum, Pereles e Hughes (2015, tradução nossa).

marcada pelo paradoxo do alto potencial associado a uma deficiência e/ou transtorno.

Quadro 1 – Linha do tempo sobre as investigações acerca da Dupla Excepcionalidade.

Ano	Ocorrência	Contribuições para a compreensão da Dupla Excepcionalidade
Nascimento do campo: 1923 – 1970. O trabalho das/os cientistas precurssoras/es estabelece as bases para o desenvolvimento da educação especial para estudantes superdotados e/ou com deficiências.		
1923	Lita Hollingworth publicou o livro *Special Talents and Defects: Their Signficance for Education (Talentos Especiais e Defeitos: Seu Significado para a Educação).*	Criou o termo superdotado. Identificou a existência de estudantes superdotados com dificuldades de aprendizagem.
1944	Asperger definiu um novo transtorno de personalidade, mais tarde chamado de Síndrome de Asperger, em seu artigo *Autistic Psychopathy in Childhood (Psicopatia Autista na Infância).*	Hipótese que o novo transtorno fosse mais provável de aparecer em crianças de alta inteligência e habilidades superiores, características documentadas: conteúdo de fala pedante; comprometimento de interações bidirecionais; excelente raciocínio lógico abstrato; áreas isoladas de interesse; brincadeiras repetitivas e estereotipadas e desconhecimento das demandas ambientais.
1947	Strauss e Lehtinen publicaram *Psychology and Education of the Brain-Injured Child* (Psicologia e Educação da Criança com Lesão Cerebral).	Os déficits de aprendizado podem ser atribuídos a danos mínimos no cérebro ocorridos antes, durante ou após o nascimento, que podem resultar em defeitos no sistema neuromotor. Crianças diagnosticadas com lesão cerebral demonstraram problemas em áreas de percepção, perseverança, concepção ou comportamento. As dificuldades de aprendizagem não estão associadas à inteligência.
1947	Terman e Oden publicaram a segunda edição do “Genetic Studies of Genius” (Estudos Genéticos da Genialidade).	A natureza dos indivíduos com inteligência superior foi medida pelo Stanford-Binet Test of Intelligence. O constructo do QI definiu o campo da superdotação por muito tempo.
1961- 1973	Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg e Tannhauser publicaram A *Teaching Method for Brain-Injured and Hyperactive Children: A Demonstration-Pilot Study* (Um Método de Ensino para Crianças com Lesão Cerebral e Hiperatividade:	As altas habilidades das crianças foram aprimoradas pela atenção delas a tudo no ambiente. Discutiram-se as contradições que permeiam os padrões de forças e fraquezas para crianças com dificuldades de aprendizagem, crianças previamente superdotadas com dificuldades de aprendizagem.

	Um estudo piloto de demonstração). Em 1966, Gallagher *publicou Children with Developmental Imbalances: A Psychoeducational Definition* (Crianças com Desequilíbrios de Desenvolvimento: Uma Definição Psicoeducacional). Em 1973, Elkind publicou *The Gifted Child with Learning Disabilities* (A criança superdotada com dificuldades de aprendizagem).	Introduziu a ideia de crianças superdotadas com dificuldades de aprendizagem.
Nascimento da Dupla-Excepcionalidade: 1970-2000.		
1975	A PL2 94-142 Education for All Handicapped Children Act (Educação para todas as Crianças Deficientes) foi aprovada. **O termo DE foi cunhado e usado pela primeira vez por James J. Gallagher (Grifo nosso).**	Obrigatoriedade de uma educação pública gratuita e apropriada (FAPE) para todas as crianças com deficiência. Programas de Educação Individualizada (IEPs). Introduziu o conceito de Ambiente Menos Restritivo (LRE). Fixou o termo dificuldade de aprendizagem.
1977	O Conselho para Crianças Excepcionais publicou *Providing Programs for the Gifted Handicapped* (Fornecendo Programas para Deficientes Superdotados), de Marker.	Este primeiro livro abordou as implicações do programa para estudantes com 2e.
1978	Aprovação da *Gifted and Talented Education Act* (Lei da Educação de Superdotados e Talentosos)	Criação do *National Training Institute* (Instituto Nacional de Treinamento) para atender estudantes. Definição do termo superdotação.
1978	Meisgeier, Meisgeier e Warblo publicaram *Factors Compounding the Handicapping of Some Gifted Children* (Fatores que Compõem a Desvantagem de Algumas Crianças Superdotadas).	Alunos com dificuldade de aprendizado e habilidades superiores precisavam de remediação, enriquecimento e aconselhamento especial para lidar com problemas emocionais únicos. A gravidade dos problemas emocionais resultou de discrepância entre áreas de talento, qualificadas como pontes fortes, e áreas de dificuldades, qualificadas como pontos fracos.
1978	Joseph Renzulli (1978) definiu superdotação como habilidade acima da média,	O comportamento superdotado ocorre em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias. Alunos brilhantes com excelência acadêmica, atenção e

	criatividade e engajamento com a tarefa.	desafios sociais, muitas vezes, demonstram esses comportamentos quando envolvidos em uma área de interesse ou que tenham talento.
1980- 1995	Essas publicações focaram em alunos superdotados com dificuldades: Whitmore (1980); Whitmore and Maker (1985); Fox, Brody and Tobin (1983); Daniels (1983); Dixon (1983); Gallagher (1986); Baum (1991); Edição especial de *Journal of Secondary Gifted Education focused on gifted/learning disabled students* (Educação voltada para alunos superdotados/dificuldade aprendizagem), primavera 1994, editado por Mary Ruth Coleman.	Essas publicações exploraram a combinação da superdotação com a área de dificuldades, mostrando as características e necessidades únicas de indivíduos que possuem ambos.
1980- 1999	Programas para alunos superdotados com dificuldade de aprendizado foram desenvolvidos em: Westchester County, NY; Montgomery County, MD; Prince George's County, MD; Albuquerque, NM.	Crescimento de programas para atendimento de estudantes com DE em escolas públicas.
1984- 2000	Programas federais e subsídios estaduais foram iniciados.	Subsídio de Jacob Javits: Projeto *The Twice Exceptional Child* (A criança duas vezes excepcional), Project High Hopes, A.C.E.S (Grandes Esperanças), Subsídio do estado do Colorado para as escolas Cherry Creek e Littleton Public Schools (Escolas Públicas de Littleton).
1985- 1999	Formação de Organizações.	Formação da *Association for the Education of Gifted Underachieving Students* (Associação para a Educação de Estudantes Superdotados com insucesso escolar) e a *Special populations division of the National Association for Gifted Children* (Divisão Populacional Especial da Associação Nacional para Crianças Superdotadas).

1997	Brody e Mills publicaram uma análise de questões.	Uma revisão das questões forneceu um resumo das melhores práticas e desafios na identificação e programas para atendimento de estudantes com DE.
Dupla Excepcionalidade na legislação: o termo dupla-excepcionalidade é usado para descrever essa população de estudantes. O termo dupla excepcionalidade aparece em políticas federais, estaduais e de organização nacional – 2000-2015.		
2004	Renovação da *individuals with Disabilities Educational Improvement Act* (Lei de Melhoria para Indivíduos com Deficiências Educacionais – IDEA).	Reconhecimento de que alunos com dificuldade de aprendizagem também podem ser superdotados. Alunos duas vezes excepcionais foram listados com possibilidade para bolsas. Minimizou o uso da fórmula discrepante para identificar dificuldades de aprendizagem específicas; encorajou o uso de uma abordagem abrangente de solução de problemas, baseada em equipe, com várias fontes de dados.
2000- 2015	Guias de políticas foram divulgadas e os subsídios de Jacob Javits para populações de alunos carentes superdotados foram apoiados.	Vários estados publicaram guias de políticas para identificar e atender os alunos com 2e (Colorado, Idaho, Maryland, Montana, Ohio e Virginia). O Departamento de Educação de Iowa e o Centro Belin–Blank, da Universidade de Iowa, para Educação Superdotada, dirigiram-se a alunos superdotados e talentosos que têm dificuldades de aprendizado. PROJECT2EXCEL, projeto com ênfase em mudar a forma como identificamos e atendemos os alunos que são superdotados e têm várias outras excepcionalidades.
	Essas publicações se concentraram em alunos superdotados com deficiências: Silverman (2002); Lovecky (2004); Webb et al. (2005); Trail (2010); Weinfeld, Jeweler, BarnesRobinson e Shevitz (2013). Artigos que aparecem nas principais revistas: *Special issue of Teaching Exceptional Children* (Edição Especial de Ensino de Crianças Excepcionais), 2005, editado por Coleman, Harradine e King. *Special Issue of Gifted Child Quarterly* (Edição especial de criança superdotada trimestral), 2013, editado por Foley-Nicpon. Boletins informativos para pais e professores disponíveis eletronicamente: *Twice-Exceptional* (2e) *Newsletter* (Boletim Informativo de Dupla-Excepcionalidade (2e).	A literatura de base e a compreensão no campo cresceram consideravelmente com várias publicações.

	Smart Kids with Learning Disabilities (Crianças Inteligentes com Dificuldades de Aprendizagem).	
2014	Formação do *National Twice-Exceptional Community of Practice* (2e CoP) (Comunidade Nacional de Prática para a Dupla Excepcionalidade).	Colaboração de profissionais com conhecimento e interesse na dupla excepcionalidade e criação e publicação da definição.

Fonte: Baldwin, Baum, Pereles e Hughes (2015, p. 207-209), com adaptações e tradução nossas.

Baldwin *et al.* (2015) enfatizam três fases na história da dupla excepcionalidade, considerando a produção de conhecimento no contexto internacional: (i) compreende o período de 1923 a 1970, momento em que as bases para o desenvolvimento da educação para pessoas com superdotação e deficiência são alicerçadas; (ii) período entre 1970 e 2000, no qual houve o reconhecimento da dupla excepcionalidade e da necessidade de atendimento educacional individualizado, resultado da forte influência da legislação federal americana; e (iii) o último período descrito, que compreende os anos 2000 a 2015, defende o conceito da dupla excepcionalidade e reconhece esses/as estudantes nas políticas educacionais em geral.

Conforme já exposto, embora as investigações sobre DE tenham se iniciado na década de 20 do século XX, impulsionadas por Leta Hollingworth, somente no século XXI, a partir de 2004, o termo Dupla Excepcionalidade foi escrito na legislação educacional dos Estados Unidos (Prior, 2013). Essa inscrição representou o reconhecimento da população com DE. A partir daí, muitos avanços para o campo têm sido constituídos, como: i) a possibilidade de aquisição de financiamentos para atendimento de estudantes com DE; ii) os Estados ganharam liberdade para usarem modelos de avaliação sistêmica e abrangentes que considerassem a possibilidade de identificar e atender pessoas com DE e iii) visibilidade do fenômeno para outros países do mundo, inclusive para o Brasil.

A inclusão da DE na legislação foi um marco no que diz respeito ao fosso que separava a educação especial e a educação para superdotados nos Estados Unidos, já que, para esses/as estudantes, não era ofertado o atendimento especializado com suporte para potencializar os talentos e intervir nas dificuldades ocasionadas pela deficiência e/ou transtorno (Baldwin *et al.*, 2015).

Para os mesmos autores, a falta de consenso entre pesquisadores/as das áreas de Educação Especial, Educação para estudantes com DE e Educação para superdotados/as[5] desencadeou uma série de discussões entre especialistas de ambas as áreas, que, como resultado, viabilizou o primeiro encontro sobre

[5] Nos Estados Unidos, a Educação Especial inclui estudantes com deficiências e/ou transtornos. Os/as estudantes com DE e/ou superdotados/as são atendidos/as pelos programas de Educação para superdotados/as e/ou estudantes com DE (BALDWIN *et al.*, 2015).

comunidades e prática para pessoas com dupla excepcionalidade: a *National Twice-Exceptional Community of Practice* (2ECoP)[6], realizado em 2014, em Indianápolis.

A criação de espaços de debates entre a comunidade de pessoas com DE foi um dos propósitos delimitados no encontro com o objetivo de implementar políticas e práticas educacionais para esse público (Baldwin *et al.*, 2015).

Esse evento foi emblemático pelo seu pioneirismo, intenções e, principalmente, porque permitiu a construção de uma definição consensual para DE. Sendo assim, a partir de 2014, pessoas com DE são definidas como aquelas que possuem uma habilidade excepcional e uma ou mais deficiências associadas. Decorre, portanto, em uma condição única, na qual a deficiência pode prevalecer, tornando invisível a habilidade excepcional; ou a habilidade excepcional pode invisibilizar a deficiência, ou ambas podem ocultar a existência uma da outra, de modo que nem a deficiência nem a habilidade excepcional sejam identificadas (Baldwin *et al.*, 2015).

Na mesma conjuntura, na Europa, *Twice Exceptional* ou 2e é utilizado para fazer referência aos/às estudantes que demonstram expressivo talento intelectual e uma deficiência específica de aprendizagem (Bracamonte, 2010).

De modo análogo, para as pesquisadoras chilenas Arizaga, Conejeros-Solar, Rodriguez e Solís (2016), a binômio dupla excepcionalidade é empregado para descrever a ocorrência de um alto potencial associado a uma deficiência de forma simultânea. Para as mesmas autoras,

> alunos duplamente excepcionais são percebidos por outros membros da comunidade escolar de forma diferente da visão tradicional de alta capacidade. Eles são vistos manifestando comportamentos de aprendizagem contraditórios, pois às vezes demonstram alto nível de habilidades como resolução de problemas e criatividade diante de determinadas tarefas, e em outras situações apresentam baixo desempenho em diferentes atividades, o que traduz em uma diminuição de desempenho em uma ou mais áreas acadêmicas (Winbrenner, 2003; Arizaga; Conejeros-Solar; Rodriguez; Solís, 2016, p. 2).

Ponderando que os/as estudantes com DE são aqueles/aquelas que apresentam alta capacidade com deficiência coexistente (Pfeiffer; Foley-Nicpon, 2018), Bracamonte (2010) auxilia-nos a compreender que

---

[6] Comunidade de Prática Nacional para estudantes com DE (BALDWIN *et al.*, 2015).

> esses alunos são um grupo diversificado, no entanto, abarca uma grande variedade de dons e talentos em combinação com dificuldades de aprendizagem que **muitas vezes resistem à categorização**. Não há, de fato, um único padrão que define tais características ou pontuações em testes. No entanto, pode concluir que há pontos marcantes, que incluem: 1. evidência de uma discrepância entre o esperado e a realização real; 2. evidência de um talento ou habilidade excepcional e 3. evidência coincidente de um déficit de processamento que considera o processamento definido amplamente como a capacidade de interpretar percepções de ordem superior, como no processamento auditivo (p. 8, tradução nossa, grifo nosso).

Morrison e Omdal (2000) salientam que a identificação e o atendimento aos/às estudantes que apresentam comportamento talentoso associado a uma deficiência não têm estado presentes nas discussões científicas. E, para além disso, destacam que essa queixa se arrasta desde 1977, na obra de Johnson, Kames e Carr (1977), passando pela de Petersoru (1997).

No contexto brasileiro, de acordo com Alves e Nakano (2015), o termo Dupla Excepcionalidade é usado para categorizar a pessoa talentosa ou que apresenta um elevado potencial ou habilidade ocorrendo concomitantemente com uma desordem, seja ela psiquiátrica, sensorial, física e/ou educacional.

Quanto à terminologia, *Twice-Expectional* e/ou *Dual-Exceptionality* e/ou *abreviação em 2e* tem tradução livre, para português, como *Dupla Excepcionalidade* (Silverman, 2009; Foley-Nicpon; Assouline; Colangelo, 2013; Taucei; Stoltz, 2018). Apesar de ainda não serem termos universalmente aceitos, nomeiam pessoas que têm altas habilidades/superdotação (AH/SD) associadas a uma deficiência, e/ou transtorno (Reis; Baum; Burke, 2014, Bracamonte, 2010).

1.2 Dupla Excepcionalidade: a jornada no contexto brasileiro

No Brasil, o termo Dupla Excepcionalidade foi utilizado pela primeira no ano de 2001, pela professora Cristina Delou. À época, Delou atuava no Projeto Dupla excepcionalidade: Altas Habilidades com Transtorno de Asperger – um modo próprio de ser autista (Ogeda, 2020), sendo que dois anos mais tarde, em 2003, Delou realizou o primeiro diagnóstico e atendimento de estudante com Dupla Excepcionalidade (Pinho, 2016).

No cenário brasileiro, encontramos três termos mais usuais, que foram: 1. dupla necessidade educacional especial (Costa; Rangni, 2010; Vieira; Simon, 2012; Bulhões, 2018); 2. dupla condição (Dal Forno; Negrini, 2021; Pigatto; Negrini, 2021; Júnior; Bergamin; Negrini, 2021); e 3. dupla excepcionalidade (Delou, 2021; Nakano, 2020; Nakano, 2021a; Nakano, 2021b; Taucei; Stoltz, 2018; Souto, 2019; Silva; Rangni, 2019; Alves; Nakano, 2015; Guimarães; Alencar, 2012; Ogeda, 2020; Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar, 2016; Silva; Sobrinho; Gauche, 2021).

Sobre a nomenclatura, nesta Tese, como já informamos, optamos por utilizar Dupla Excepcionalidade (DE), por entender que essa terminologia é mais usual no Brasil e no contexto internacional.

Em síntese, podemos compreender que as pesquisas nacionais, assim como as internacionais, demonstram que a pessoa com DE é aquela que apresenta uma condição de existência expressa por uma notável habilidade e/ou talento em uma ou mais áreas do conhecimento humano, concorrendo com as dificuldades que possam estar relacionadas à existência de deficiência e/ou transtorno.

Nakano, Batagin e Fusaro (2021) identificaram que o primeiro artigo produzido sobre DE no Brasil foi em 2005; enquanto Medeiros, Pancieira e Pavão (2024) identificaram que as primeiras dissertações sobre DE foram defendidas no mesmo dia: 31 de março de 2015 nas cidades de Brasília-DF e Curitiba-PR. Os trabalhos tinham como títulos Altas Habilidades/ Superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição (Rocha, 2015) e Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades (Taucei, 2015), defendidas, respectivamente, na Universidade Católica de Brasília e na Universidade Federal do Paraná.

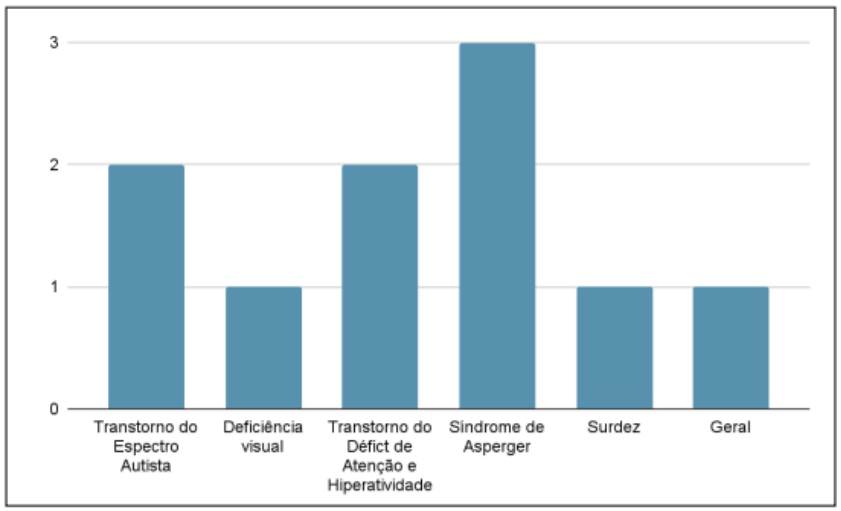
A pesquisa de Medeiros, Pancieira e Pavão (2024) reforça a evidência de escassez de pesquisas na área de DE no Brasil, tendo encontrado apenas onze trabalhos na pesquisa bibliográfica que fizeram, considerando a área de Ciências Humanas do Banco de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Além disso, evidenciaram que a maior parte das pesquisas é empírica e todas tratam tipos de Dupla Excepcionalidade, conforme pode se verificar na Figura 2.

Os resultados da pesquisa de Medeiros, Pancieira e Pavão (2024) mostram uma tendência, no Brasil, de a DE ser apresentada por meio de tipos: AH/SD e TEA

– Transtorno do Espectro Autista; AH/SD e TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou ainda, AH/SD e Dislexia (Hakim, 2016; Nakano; Alves, 2015).

Figura 2 – Apresenta a distribuição dos tipos de DE que tratam os trabalhos de Mestrado e Doutorado investigados por Medeiros, Pancieira e Pavão (2024).

Gráfico 2 - Tipo de dupla excepcionalidade.



Fonte: Medeiros, Pancieira e Pavão (2024, p. 51).

Nesse sentido, percebemos que essas pesquisas contrariam, por exemplo, o posicionamento de Bracamonte (2010), de que a combinação é tão genuína quanto a quantidade de pessoas com DE no mundo, o que impede classificações tipológicas. Mesmo assim, reconhecemos os trabalhos produzidos como notáveis e relevantes para o avanço das pesquisas sobre DE no Brasil.

Souto (2019) reforça essa ideia do reconhecimento, quando alerta que os estudos empíricos no âmbito nacional se apresentam de forma extremamente reduzida, em oposição ao aumento significativo de pessoas identificadas com essa condição de existência.

Temos ciência de que esta seção da tese ficou de tamanho reduzido em relação às outras, mas destacamos a necessidade dela para a visibilidade da escassez de investigações de cunho histórico sobre a DE no Brasil.

1.3 O fenômeno 3e

Kristina Henry Collins é referência em educação para estudantes talentosos/as. Atualmente, ministra cursos na área de educação para estudantes superdotados/as na Universidade do Texas, nos Estados Unidos.

Collins, em sua trajetória profissional, tem se dedicado a investigar o fenômeno de estudantes talentosos/as que apresentam marcadores sociais e, também, deficiência e/ou transtorno. Ou seja, ela investiga estudantes com DE que compõem minorias sociais.

O termo 3e, isto é, três vezes excepcional, foi introduzido por ela em 2021, para tratar a interseccionalidade entre a presença das Altas Habilidades/Superdotação associada com um transtorno e/ou deficiência, quando essa pessoa está posta em uma categoria considerada socialmente marginalizada (Collins, 2021).

Em 2021, ela publicou o modelo da figura 3, no qual demonstra que há categorias culturais, sociais e emocionais que interferem na forma de ser e estar no mundo de pessoas com DE na quais há condicionantes sociais associados. Pelo modelo, inclusive, notamos que a autora qualifica estudantes com 2e aqueles/as que têm talento e excepcionalidades culturais e, igualmente, aqueles/as que têm deficiência e excepcionalidades culturais.

Nas palavras da autora:

> com base neste modelo, cada aluno superdotado de um grupo culturalmente sub-representado também é inerentemente um aluno 2e e, portanto, devem ser fornecidas acomodações adequadas e serviços de apoio adicionais. Quando todos os três estão presentes, eles devem ser chamados com mais precisão de 3e (Collins, 2021, web).

Figura 3: Modelo 3e.

Fonte: Collins (2021, web) [7].

[7] Tradução livre: *Macroculture* – Macrocultura; *Learning Exceptionality: Gifted* - Excepcionalidade de Aprendizagem: Talentosa; *Learning Exceptionality: [Dis]Ability* – Excepcionalidade de Aprendizagem:

Para fins desta pesquisa, 2e ou Dupla Excepcionalidade é entendido como o fenômeno no qual a pessoa tem altas habilidades associadas a um transtorno e/ou deficiência. No entanto, consideramos relevantes as ideias de Collins (2021) sobre a inserção de categorias sociais que se refletem em condicionantes do lugar social da pessoa que ocupa.

De acordo com Collins (2021), estudantes com DE, como entendidos nesta pesquisa, e que também apresentam outras necessidades, são nomeados/as como pessoas 3e. Elas demandam estratégias de intervenção adicionais, que dizem respeito à busca pela superação das desigualdades sociais.

A partir dessa compreensão, a autora criou um modelo intitulado Sistema de Suporte Multi-hierárquico Culturalmente Responsivo de Collins. É um modelo que tem a pretensão de atender as necessidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais de estudantes 3e. Ele considera, ainda, o perfil de aprendizagem de cada estudante, considerando, simultaneamente, as áreas de dificuldade e as áreas de talento, vislumbrando a superação de desigualdades.

O sistema proposto por Collins compreende, três níveis, que são: nível 1 – considerado nível universal, os/as estudantes são desafiados/as a interpretar informações relacionadas a temas culturais e que fazem parte do currículo em todos os níveis de desenvolvimento cognitivo.

No nível 2, os/as estudantes 2e ou 3e aplicam os conhecimentos culturais e demonstram suas áreas de talentos pessoais por meio de exemplos concretos. Com isso, precisam se posicionar criticamente e de forma responsiva às ideias abstratas que tiveram. O Nível 2 é considerado um tipo de enriquecimento.

Por fim, o Nível 3 é considerado o nível de apoio intensivo. Tem como objetivo oferecer suporte para as áreas de dificuldade de estudantes 3e, a partir de atividades que conectam situações da vida pessoal. Por meio de uma abordagem social, visa intensificar a valoração pessoal, aumentar o interesse e engajamento dos/as estudantes em ações por justiça e mudança sistêmica.

Para concretizar seu modelo educacional, Colllins (2021) defende a necessidade de um modelo e planejamento de aulas flexíveis e acessíveis, com base no nível de suporte demandado por cada estudante.

[In]habilidade; *Cultural Exceptionality: Other Social Categories – Excepcionalidade Cultural: outras categorias sociais.*

Mayes e Moore (2016), ao empreenderem um estudo sobre estudantes afro-americanos/as com DE de escolas urbanas e suas famílias acerca de identidades sociais e educacionais no campo da intersecção deficiência, superdotação e raça, identificaram que estudantes afro-americanos/as com dupla excepcionalidade encontram desafios no processo de escolarização, pois a expectativa em relação a esse público é negativa por parte dos/as professores/as. Em consequência, quando estes/as estudantes percebem que não são identificados/as e/ou valorizados/as, há uma grande tendência a apresentarem baixo rendimento ou até mesmo evasão escolar.

Por meio do estudo, identificou-se que “pouca atenção tem sido dada à intersecção do status de raça e habilidade na educação superdotada, em particular estudantes afro-americanos duas vezes excepcionais” (Mayes; Moore, 2016, p. 171-Tradução livre).

Famílias e estudantes com DE que são afro-americanos/as tendem a enfrentar isolamento e racismo no processo de escolarização. Em síntese, os/as participantes da pesquisa revelaram vivenciar o estigma da inferioridade intelectual da raça negra, arraigado na sociedade, estigma este reforçado e evidenciado a partir das interações sociais com seus pares e professores/as (Mayes, Moore, 2016) impactando negativamente a vida pessoal e acadêmica desses/as estudantes.

Sem fazer menção à terminologia 3e, Pinney (2021) alerta que os/as professores/as tendem a encontrar dificuldades quando se trata de necessidades específicas, isto é, áreas de dificuldades em função de uma deficiência e/ou transtorno ou área de habilidade em estudantes com dupla excepcionalidade que pertencem as culturas da diáspora africana, afro-latina e hispânica. Nesse caso, a criação de uma barreira cultural pode prejudicar a carreira acadêmica desse público.

Para Pinney (2021), “é imperativo criar salas de aula que respeitem as preferências de aprendizagens influenciadas culturalmente pelos alunos para garantir que os alunos dos chamados contextos culturais não majoritários sempre se sintam bem-vindos e apoiados em suas salas de aula” (p. 323.)

Para a autora, currículos baseados na cultura para estudantes pretos/as e pardos/as identificados/as como estudantes com DE é fundamental para melhorar o desempenho acadêmico desses/as estudantes que são sub-representados/as em programas para superdotados/as e super-representados/as em programas para

estudantes com deficiências e/ou transtornos, evitando, dessa forma, uma negligência educacional sistêmica.

A autora alerta, ainda, que estudantes afro-americanos/as e hispânicos/as com DE “podem lidar com emoções negativas devido ao estigma acadêmico em torno de sua excepcionalidade e etnia, como agrupamento de pares, sentimentos de pertencimento e autoeficácia” (Pinney, 2021, p 328).

Considerando que alunos/as afro-americanos/as e hispânicos/as com DE, ao lidarem com situações relacionadas à identidade racial e ética, tendem a internalizar fatores sociais negativos por não terem suas diferenças culturais reconhecidas. Disso pode resultar baixo rendimento ou até mesmo abandono escolar. Esses/as alunos/as demandam práticas pedagógicas que considerem suas demandas comportamentais, afetivas, culturais e acadêmicas (Pinney, 2021).

Embora não tenhamos encontrado pesquisas no cenário brasileiro que abordassem a condição 3e, entendemos que a temática DE e interseccionalidade entre relações de gênero, raça, classe social e/ou etnia é extremamente importante num país desigual como o Brasil. Portanto, “reconhecemos intersecções para defender um ponto de vista, o de que a educação inclusiva, mais do que uma perspectiva, “tornou-se irrenunciável para uma educação especial que não se deixe capturar por expectativas segregadoras” (Freitas; Santos, 2021, p. 4).

Entendemos que não podemos negar que, assim como no cenário internacional, vivenciamos, no chão das escolas brasileiras, concepções e práticas ideológicas discriminatórias e estigmatizadoras, quando se trata de estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em uma perspectiva interseccional (Guimarães, 2024).

A mesma autora, em seu estudo intitulado *Resistência e Reconhecimento: marcadores sociais da diferença e suas implicações na educação especial e inclusiva,* pontua que

> a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas deve, portanto, reconhecer e abordar as maneiras pelas quais as desigualdades de raça, gênero, classe social e habilidade se entrelaçam, afetando diferentemente o acesso, a participação e o sucesso educacional dos estudantes. Isto implica em um compromisso com a criação de ambientes educacionais que não apenas acomodem as diferenças físicas ou cognitivas, mas que também sejam sensíveis às nuances culturais, socioeconômicas e de identidade de gênero dos estudantes (Guimarães 2024, p.8).

Compreendemos que esse argumento encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), considerando que constitui uma das Competências Gerais da Educação Básica:

> ...exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p 10).

Nesse aspecto, é imprescindível que nós, professores e professoras, tenhamos uma atuação pedagógica engajada e intencional sem desconsiderar a concepção interseccional inclusiva que reconhece as categorias sociais raça, gênero e classe como determinantes sociais que interferem no processo educativo de pessoas com desenvolvimento atípico. Esse reconhecimento está ligado ao propósito de valorizar, respeitar e atender as necessidades educacionais específicas de todos/as os/as estudantes, especialmente de estudantes com DE, que são uma minoria invisível dentro das escolas.

– Capítulo 2 –

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO

> *Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.*
>
> PAULO FREIRE

O reconhecimento da possibilidade de duas condições ocorrerem concomitantemente, gerando uma única forma de ser e atuar no mundo, trouxe a consideração de que o apoio educacional deve considerar a pessoa em seus talentos e dificuldades. É preciso prever, então, enriquecimentos pedagógicos e intervenções, visando à compensação das dificuldades (Baldwin *et al.*, 2015). Essa compreensão tem influenciado positivamente as pesquisas e práticas educacionais para estudantes com DE em diferentes locais do mundo.

Amran e Majid (2019), fundamentados nas pesquisas realizadas por Baldwin, Baum, Pereles e Hughes (2015) e Buic e Popovici (2014), mencionam que os/as estudantes com DE podem ser reconhecidos em três dimensões diferentes.

> (a) Os alunos são identificados como superdotados (sem deficiência diagnosticada): As deficiências desses alunos são mascaradas pelos talentos do aluno. Além disso, os alunos são frequentemente considerados insatisfatórios devido ao autoconceito ruim, falta de motivação ou vistos como preguiçosos.
> (b) Os alunos são diagnosticados com deficiência (sem superdotação identificada): A superdotação desses alunos é coberta por sua deficiência. Eles raramente são encaminhados para serviços de superdotados, pois muitas vezes são subestimados ou seu potencial não é identificado.
> (c) Os alunos não são identificados como deficientes, nem como superdotados: Esses alunos são considerados medianos, portanto, nem superdotação nem deficiência são claramente distinguíveis e geralmente se sentam em salas de aula comuns. Deixar de reconhecer e identificar a dupla excepcionalidade, os alunos negam seu direito de usufruir de tratamentos ou programas eficazes para acomodar suas limitações e fortalecer seus potenciais (Amran; Majid, 2019, p. 955).

Para fins abrangentes, os/as estudantes com DE apresentam características tanto de estudantes com altas habilidades/superdotação quanto de estudantes com deficiência e/ou transtorno, eles/as têm suas próprias singularidades, precisam ser

tratados/as como uma população específica no âmbito educacional (Bracamonte, 2010). Portanto, compreender estudantes com DE constitui uma tarefa complexa, visto que a definição das partes não nos permite compreender a pessoa em sua complexidade (Hamzić; Bećirović, 2021). Para que o processo educativo seja inclusivo, é necessário e compreender que cada pessoa com DE é única e demanda serviços educacionais específicos tanto na sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (Silverman, 2008).

Segundo Fleith e Alencar (2016) e Piske e Collins (2021), tem havido um investimento de destaque em pesquisas no âmbito da educação para estudantes com DE. Os resultados demonstram que esses/as estudantes, na maioria das vezes, encontram barreiras que podem impactar de forma negativa seu percurso escolar e/ou pessoal, tais como: tendência ao aprendizado mecânico; frustação diante da falta de estímulo nas áreas de interesse, desatenção, hiperatividade, falta de motivação; isolamento, dificuldade de organização e concentração (Kurup; Dixit, 2016). Essa assincronia está relacionada ao confronto entre a/as área/as de talento e as limitações relacionadas à deficiência e/ou aos transtornos.

Kurup e Dixit (2016) sistematizaram vinte características comumente apresentadas por estudantes com dupla excepcionalidade na Índia, e ponderam que a criação dessa lista, com perfil real de estudantes com DE na Índia, pode ser considerado um avanço importante para dar visibilidade e promover estratégias de atendimento para esses/as estudantes. As características enumeradas estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características de estudantes com Dupla Excepcionalidade.

1	Pensamento divergente, abordagem inovadora para resolução de problemas, raciocínio abstrato e habilidades analíticas excepcionais (Ferri *et Al*., 1997; Rivera, Murdock; Sexton, 1995).
2	Vocabulários extensos (Deshler; Bulgren, 1997; Ferri *et.al*. 1997).
3	Boa Memória (Ruban; Reis, 2005).
4	Boa compreensão auditiva e capacidade de se expressar bem (Hishinuma; Tadaki, 1996).
5	Forte pensamento crítico e muitas vezes gosta de interesses ou hobbies (Ruban; Reis, 2005; Reis *et al*. 2014).
6	Desejo de conhecimento, desejo de explorar e descobrir (Ruban; Reis, 2005).
7	Alto nível de criatividade e grande interesse em hobbies fora do ambiente escolar (Baum, 1988; Reis *et al.* 2014).
8	Aptidão específica (estética, literária ou mecânica) e compromisso com a tarefa para

	áreas de interesse (Ruban; Reis, 2005).
9	Grandes áreas de interesse (Ruban; Reis, 2005).
10	Bom senso de humor (Ruban; Reis, 2005).
11	Perfeccionismo, autoexpectativas irreais (Ruban; Reis, 2005).
12	Altamente sensível às críticas, aos sentimentos dos outros (Ruban; Reis, 2005).
13	Frequentemente entediado com atividades de nível de série, repetitivo, aprendizado mecânico e frustrado com a falta de entrada e estímulo nas áreas de sua excelência (Dix; Schafer, 1996).
14	Sentimento de frustração, infelicidade e isolamento (Baum; Owen, 1988; Norton, 1996; Silverman, 1989).
15	Hiperativo, desatento, impulsivo, agressivo, defensivo, retraído (Mendaglio, 1990; Dix; Schafer, 1996; Van Tassel-Baska, 1991; Reis *et al*. 2014).
16	Poucas habilidades de escuta e concentração (Reis *et al.* 2014).
17	Falta de habilidades organizacionais, Falha em concluir tarefas/atribuições (Ruban; Reis, 2005, Reis *et al*. 2014).
18	Comportamento disruptivo em sala de aula, falta de motivação para o aprendizado (Reis; Colbert, 2004).
19	Baixa autoestima, baixo autoconceito (Van Tassel-Baska, 1991; Ruban; Reis, 2005; Whitemore, 1980).
20	Privação de habilidades sociais (Ruban; Reis, 2005; Waldron, Saphire; Rosenblum, 1987; Reis *Et Al.* 2014).

Fonte: Kurup e Dixit (2016, p. 13, tradução livre).

Kurup e Dixit (2016) definem que estudantes com dupla excepcionalidade ou 2e constituem uma população de indivíduos em que talentos e deficiências coexistem concomitantemente. No mesmo estudo, os autores denunciam a falta de iniciativas, no contexto educacional indiano, para esses/as estudantes que necessitam de atendimento único, em que ocorra, simultaneamente, potencialização das habilidades e intervenção para superação das barreiras que dificultam a aprendizagem (Kurup; Dixit, 2016).

A complexidade da pessoa com DE exige programas educacionais que operem estimulando as habilidades e minimizando as limitações relacionadas à deficiência e/ou aos transtornos (Schultz, 2012). Isto é, a educação escolar deve ser sustentada no princípio de que “a pessoa com biotipo incomum desenvolve-se por meio da criação e do percurso de caminhos próprios, culturalmente não convencionais, em sua convivência social” (Raad; Tunes, 2011, p. 38).

Para tanto, as intervenções educativas devem atender as manifestações singulares da pessoa com DE (Foley-Nicpon; Assouline, 2010; 2020; Amran; Majid, 2019). Afinal, como bem pontua Leal (2017), as igualdades não são idênticas, nem as diferenças são iguais. Nesse sentido, o crucial é olhar para o/a estudante, para

suas necessidades e suas potencialidades, haja vista que a dupla excepcionalidade “envolve fraqueza e força, poder criativo que possibilita formas inesperadas de existência que resultam o brilho, a diversidade e complexidade da existência humana” (Andrade; Bezerra; Azoni, Hazin, 2021, p. 209).

Isto é, estudantes com DE são únicos/as e demandam intervenções pedagógicas únicas (Assouline; Foley-Nicpon; Huber, 2006; Foley-Nicpon; Assouline, 2010; 2020), que implicam reconhecer talentos, potencialidades e dificuldades. Para tanto, os elementos pedagógicos podem favorecer tanto a suplementação pedagógica quanto a complementação, por meio de interações que possibilitem a compensação das consequências da deficiência e/ou transtorno (Vigotski, 2011). Por elementos pedagógicos, entendemos as estratégias e/ou recursos utilizados pelo/a professor/a para possibilitar contextos de aprendizagem. As estratégias pedagógicas são de natureza relacional e construídas com a intencionalidade de gerar novas aprendizagens. Tende a favorecer uma atuação estudantil protagonista (Tacca, 2006).

Reforçamos que, apesar das tentativas de compreender as nuances da educação para estudantes com DE, tanto no Brasil, quanto em outros países, ainda lidamos com um número reduzido de estudos com ênfase no processo educativo de estudantes com Dupla Excepcionalidade. Essa constatação se contrapõe ao aumento discreto, mas sucessivo, de estudantes identificados/as com essa condição (Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar, 2016; Taucei; Stolz, 2018). Essa constatação, notadamente, sugere a necessidade de produzir novos conhecimentos sobre práticas pedagógicas de atendimento educacional especializado para o/a estudante com DE.

No relatório *Reports by National Correspondents of ECHA*, na edição de 2018, países como Canadá, Croácia, Finlândia, Alemanha, Romênia e Eslovênia discutiram a inclusão de estudantes com DE e questionam o processo educativo:

> [...] a inclusão no verdadeiro sentido deve significar que as necessidades das crianças superdotadas intelectualmente também devem ser atendidas. O problema pode ser agravado pelo fato de que essas crianças também podem ter dificuldades, **quer dizer, apresentar uma deficiência e/ou transtorno associado.** Não é suficiente que as pessoas fiquem satisfeitas quando crianças brilhantes alcançam o mínimo que o sistema escolar exige delas (Heinbokel, 2018, p. 12, tradução livre, grifo nosso).

Esse relatório coaduna com o posicionamento de Baum *et al*. (2017) que explicam que a DE perpassa a compreensão de um conceito em si, é uma condição de existência complexa, com variáveis que impactam desde a identificação ao atendimento eficaz de duas condições que, ao se juntarem, **circunscrevem outro fenômeno** (grifo nosso).

Nesse cenário, mais uma vez, percebemos a relevância desta pesquisa que investiga as concepções sobre a DE e os desdobramentos delas nas políticas públicas educacionais e no processo educativo no contexto da Educação Inclusiva.

– Capítulo 3 –

DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O PROCESSO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

> A educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos.
>
> MARIA TERESA ÉGLER MANTOAN

3.1 Educação Inclusiva: posicionamentos iniciais

A Educação Inclusiva é pensada de forma a prover condições de aprendizagem, considerando as singularidades de cada estudante, conforme prevê a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2006). Desse modo, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil 2008, 2023) se baseia no pressuposto de que todos/as os/as estudantes estejam matriculados/as, preferencialmente, em escolas regulares e que suas necessidades específicas sejam atendidas, considerando a importância da interação entre pares em ambientes heterogêneos, onde todos e todas possam aprender juntos e juntas. Assim, temos como princípio que

> a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (Brasil, 2010, p. 8).

Partindo de uma concepção interacionista de aprendizagem e desenvolvimento (Bisinoto, 2014; Marinho-Araújo, 2014), a Educação Inclusiva reconhece as diferenças como inerentes ao enriquecimento do ato pedagógico. Para tanto, os/as profissionais devem estar em constante questionamento, por meio da prática reflexiva sobre seu fazer e pensar, com vistas a construir práticas pedagógicas que atendam as demandas de cada estudante e do conjunto deles/as (Mantoan, 2003).

Historicamente, o conceito de Educação Inclusiva foi pactuado por diferentes países do mundo em 1994, com a Declaração da Salamanca (ONU, 1994), mas, desde a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1947), tem havido um *zeitgeist* apropriado para a ruptura de concepções e práticas segregadoras no processo educativo.

Considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), estar na sala comum Inclusiva configura-se direito de todas as crianças e adolescentes em idade escolar. É um direito conquistado pelo povo brasileiro e todos os demais povos que assinaram a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). É uma conquista relacional, que envolveu embates, conflitos e superação de muitos pré-conceitos e estigmas que subjugavam as pessoas com deficiência e/ou transtornos e/ou altas habilidades (Mantoan, 2003; Magalhães; Dias, 2005).

Para González-Rey (2011), incluir estudantes com deficiência, transtornos e/ou altas habilidades perpassa aceitá-los/as na escola, o que requer a criação de espaços em que as experiências sejam tecidas e partilhadas socialmente entre todas as pessoas. Mais que aceitação, trata-se do cumprimento de um dever moral e um compromisso ético com a educação digna para todas as pessoas.

Para isso, é fundamental que as pessoas com desenvolvimento atípico, como defende Vigotski (1995), tenham acesso a mediações que garantam sua participação no processo educativo. Isso implica desde o direito a entrar e estar na escola, compartilhando espaços e equipamentos, como bebedouros, por exemplo, até Atendimento Educacional Especializado com profissionais devidamente capacitados/as para a atuação nas Salas de Recursos e em outros espaços de aprendizagem.

3.2 A inclusão escolar de estudantes com Dupla Excepcionalidade

Estudantes com DE constituem uma população negligenciada (Hornby, 2021; Medeiros; Pavão; Negrini, 2024; Medeiros; Pancieira; Pavão, 2024) entre o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nos Estados Unidos, esses/as estudantes começaram a ser atendidos/as na escola comum em 1920, quando a pesquisadora e professora Leta Stetter Hollingworth empreendeu um conjunto de intervenções com estudantes com DE na

sala regular (Silverman, 1992). Nesse momento histórico, ainda não se tinha a Educação Inclusiva como uma sistematização filosófica e pedagógica do processo educativo. Foi uma longa caminhada até a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994 (ONU, 1994), quando o conceito Educação Inclusiva foi sistematizado.

Pesquisas sobre o processo de inclusão de estudantes com DE são muito escassas (Alves; Nakano, 2015; Nakano, 2021; Medeiros; Pavão; Negrini, 2024). Não conseguimos encontrar pesquisas que relatassem o processo educacional inclusivo de estudantes com DE em sua completude: da sala comum inclusiva ao atendimento educacional especializado.

Nesse cenário, encontramos estudos que ou tratam atendimentos especializados ou fazem descrições de casos específicos na escola. Devido a isso, nesta pesquisa, optamos por relatar os casos que encontramos na literatura internacional e que nos ajudaram a compreender o processo de inclusão de estudantes com DE na escola comum inclusiva.

Essa escolha se justifica pelo fato de, no Brasil, a maioria dos estudos ser sobre identificação e diagnóstico (Alves; Nakano, 2015; Nakano, 2021; Medeiros; Pavão; Negrini, 2024) e não contemplar o processo de inclusão de estudantes com DE na escola inclusiva.

Walmsley e Carrière (2019) primam pela construção e desenvolvimento de programas de atendimento holísticos em sua abordagem para atender estudantes com Dupla Excepcionalidade. As autoras destacam que programas realmente inclusivos devem prever ações interventivas que contemplem tanto as habilidades quanto as dificuldades (Walmsley; Carrière, 2019). Para exemplificar processos educativos inclusivos de estudantes com DE, citamos, ao longo desse capítulo, os casos Mason, Sarah, Melanie e Adam.

D’Aunoy (2021) compartilha a experiência que teve com Mason, um estudante da terceira série que considerava curioso, com admirável senso de humor e muito criativo. D’Aunoy (2021) descreve que Mason era daqueles estudantes que sempre finalizava as atividades antes dos/as colegas. No entanto, paradoxalmente aos pontos fortes do estudante, este era também considerado desatento e produtor de um barulho que, constantemente, desafiava a paciência de seu professor. Mason apresentava dificuldades sensoriais.

D’Aunoy (2021) discorre que, um certo dia, ao subir as escadas de uma das instituições de ensino em que trabalhava, deparou-se com Mason fazendo o mesmo trajeto. Diante do barulho estridente que Mason fazia ao bater os pés nas escadas, D’Aunoy, de forma serena, perguntou a Mason o porquê de bater os pés daquele jeito nas escadas. Ao responder que aquelas batidas eram como massagens para os seus pés, D’Aunoy (2021) relatou que, ao refletir sobre essa resposta, foi possível entender Mason. Os desafios não estavam relacionados aos movimentos corporais produzidos por Mason em sala de aula, os quais desafiavam sua paciência (D’Aunoy, 2021).

Em outras palavras, naquele dia, ao subir as escadas juntamente com Mason, seu professor entendeu que o barulho que o afrontava em sala de aula era produzido porque o ambiente não atendia às necessidades específicas de Mason. Dessa experiência, Mason e D’Aunoy desenvolveram, juntos, uma placa com textura, que foi testada com diferentes materiais, até que encontrassem um que atendesse às necessidades de Mason. A placa confeccionada para ser usada sobre a mesa de Mason também permitiu estratégias de assentos flexíveis (D’Aunoy, 2021).

Para D’Aunoy (2021), considerar, no *feedback,* as preferências de Mason foi crucial para que ele, além de se sentir pertencente, tivesse suas necessidades sensoriais atendidas, possibilitando-o a continuar perseverante em suas áreas de interesse. D’Aunoy (2021) reforça que escutar os/as estudantes e seus pais foi fundamental para a tomada de decisão sobre como apoiar estudantes com DE.

O caso de Mason nos mostra a relevância de recursos de Tecnologia Assistiva para a mediação da aprendizagem da pessoa com DE. Para esclarecimento, recursos de Tecnologia Assistiva abrangem desde recursos simples, como um lápis engrossado, materiais pedagógicos ampliados e/ou em alto relevo, mouses e teclados alternativos, pranchas de comunicação alternativa a adaptações arquitetônicas como rampas e elevadores, para citar algumas opções (Bersch, 2017; Lavoratto, 2018).

Outra possibilidade são os recursos de Tecnologia Assistiva de Baixo Custo (TABC), que são recursos construídos pelos/as professores/as, utilizando materiais de baixo custo, como materiais de papelaria, de sucata ou outros materiais acessíveis (Agnol, 2020).

A descrição do caso Mason não nos permite identificar se foi um recurso de TABC que foi criado, mas, com certeza, D'Aunoy (2021) criou um recurso de tecnologia assistiva para mediar o processo educativo com Mason.

Do caso Mason, destacamos, ainda, a escuta atenta como uma ação empática, fraterna, responsável e fundamental para o processo inclusivo de qualquer estudante na escola. A escuta atenta tem a função de permitir a fala sem julgamento, com o objetivo de gerar conexão entre as pessoas participantes do diálogo (Brown, 2020).

A pesquisa intitulada *Inclusion for Children with Dual Exceptionalities* (Konza, 1998) analisa uma intervenção realizada com três estudantes que apresentam dupla excepcionalidade e conclui que as intervenções foram bem-sucedidas, conforme descrevemos nos parágrafos seguintes, devido ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva, trabalho em equipes multiprofissionais e à adequação curricular feitos pelos/as docentes responsáveis pelo processo educativo.

Sarah é uma estudante com diagnóstico de paralisia cerebral atetóide severa e habilidade acima da média na área de Matemática e conhecimentos gerais. O uso de recursos como computadores e uma atuação intencionalmente planejada para atender as suas necessidades trouxeram outra realidade de vida para Sarah, que teve um prognóstico de que seria uma pessoa profundamente incapacitada intelectualmente.

Para Sarah, a escola e a família providenciaram um interruptor de queixo acoplado em uma cadeira de rodas elétrica, um *headpointer* com um computador portátil e um *software Easy Keys,* utilizado para prover a independência de Sarah na comunicação escrita. Esses foram os Recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que permitiram quebrar as barreiras que impediam Sarah de ter acesso ao conhecimento (Konza, 1998). Esses recursos foram os suportes necessários para superar as dificuldades que Sarah possuía, permitindo-a avançar nas áreas de notável habilidade.

Novamente, os recursos de TA foram essenciais para o processo de mediação da aprendizagem da estudante com DE Sarah. No caso dela, foi acrescentado um recurso de acessibilidade ao computador. Lavorato (2018) explica que esses recursos incluem dispositivos de entrada, como mouses; dispositivos apontadores, como o *headpointer* usado por Sarah; *software* de reconhecimento de

voz, como DOSVOX (Silva, 2022); *softwares* leitores; dispositivos de saída, entre outros.

Melanie é uma criança talentosa com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apesar de não ter sido realizado um diagnóstico formal, tanto a família quanto a escola tinham consenso de que ela apresentava características de Dupla Excepcionalidade.

Melanie foi incluída em uma escola de ensino médio por meio do modelo de restituição *Gossen*[8]. A aplicação desse modelo de gestão do comportamento ajudou Melanie assumir o controle do seu comportamento hiperativo e impulsivo, resultando no bom desempenho acadêmico. A aplicação do modelo não aconteceu de forma impositiva. Essa estratégia foi apresentada para Melanie como alternativa de reparação a danos ocasionados a várias pessoas em virtude do seu comportamento impulsivo e hiperativo.

Diante da proposta, Melaine aceitou participar desse programa que trouxe resultados positivos para ela, visto que ela desenvolveu recursos socioafetivos capazes de gerenciar seu comportamento. Recursos socioafetivos são: “características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e à construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva” (Marinho-Araújo; Almeida, 2016, p. 6).

Durante sua estada na escola, Melaine aprendeu a ter tempo para refletir sobre as ações impulsivas e, com base na autorregulação, percebia os impactos de sua ação e de sua omissão aos outros que estavam ao seu redor. Com isso, conseguiu fazer reparação dos danos causados por meio de pedidos de desculpas, escrevendo cartas às pessoas que se sentiram ofendidas com suas ações e, assim, os comportamentos tidos como impulsivos foram reduzidos e o desempenho acadêmico teve uma melhora significativa ao longo do ano (Konza, 1998).

Adam é uma criança que apresenta habilidades na área de linguagem, escrita e conceitos numéricos. Apresenta, também, características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Seu processo inclusivo considerou, primordialmente, a

---

[8] O modelo de restituição Gossen é uma técnica baseada na Terapia da Realidade que tem como objetivo auxiliar as pessoas no processo de gestão do comportamento. O modelo possibilita a pessoa realizar uma autoavaliação do que pode fazer para reparar os erros. “A ênfase não está em se comportar para agradar outras pessoas ou para evitar consequências desagradáveis. A ênfase está em se tornar a pessoa que se quer ser” (Konza, 1998, p. 8).

identificação de seus estilos de aprendizagem, para que as intervenções focassem em ação colaborativa. Com Adam, os/as profissionais fizeram um currículo adequado e ações que favorecessem a aceitação das diferenças na turma. Nesta Tese, defendemos que os estilos de aprendizagem são as maneiras de aprender de cada estudante (Samarakoon; Fernando; Rodrigo; Rajapakse, 2013).

Ainda na idade pré-escolar, foi notável que Adam apresentava combinação de pontos fortes e fracos (Konza, 1998). Embora apresentasse relevante dificuldade em mudanças de rotina, fala incompreensível para muitas pessoas, pouca habilidade social, Adam engajou em jogos de computadores que desafiavam crianças bem mais velhas que ele. Essa atividade favoreceu sua interação com seus pares e pessoas mais experientes que ele. Com o uso do computador, em poucas semanas, Adam já era capaz de administrar a rotina da escola (Konza, 1998).

Conforme discorre a autora, os resultados positivos foram decorrentes dos esforços empreendidos para atender as necessidades individuais de cada estudante, considerando a turma como um todo e Adam com suas especificidades. Ao fazer esse trabalho do grupo e do indivíduo e das interações possíveis, os/as profissionais envolveram diferentes núcleos da comunidade escolar, incluindo as famílias dos/as estudantes. Todos/as atuaram para o processo de inclusão de Adam.

Essa estratégia de atuação multiprofissional, comunitária, com foco na colaboração “superou equívocos sobre a gama de habilidades que as pessoas com deficiência podem ter, e desenvolveu novas percepções sobre como habilidades especiais podem ser expressas” (Konza, 1998, p. 4).

Konza (1998) concluiu que o uso de recursos adequados, o envolvimento das famílias e a modificação de práticas pedagógicas para atender as necessidades de cada estudante foram combinações essenciais para o sucesso na inclusão educacional de Adam e seus/suas colegas.

Os casos de Adam e Melanie sugerem a atuação conjunta de profissionais de equipes multidisciplinares. Na Educação Inclusiva, o trabalho colaborativo e entre diferentes profissionais tem sido indicador de sucesso (Sisla; Souza, 2017; Ferro; Caixeta, 2020).

Na Educação Inclusiva, é possível contar com docentes atuando juntos/as em Codocência (Philippsen, 2023; Carvalho, Gauche, Tuxi, 2023). A Codocência acontece quando um/a docente atua com o/a outro/a na sala comum inclusiva para

garantir acessibilidade ao/à estudante com Dupla Excepcionalidade. No caso de estudantes Surdos/as, por exemplo, Carvalho, Gauche e Tuxi (2023) explicam que a Codocência é uma experiência de colaboração profissional essencial para a acessibilidade do/a estudante.

Também, é possível o ingresso de Acompanhantes Terapêuticas e/ou Profissionais de Apoio Escolar que têm como objetivo promover acessibilidade de comunicação, comportamento adaptativo, atividades de higiene e alimentação e acesso às atividades acadêmicas (Brasil, 2013; Brasil, 2015; Governo de Goiás, 2023).

A adequação curricular é um recurso previsto pela Educação Inclusiva e expresso no caso de Adam. Ela tem favorecido a inclusão de estudantes com DE (Germano, 2021).

> As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2003, p.34).

De acordo com Carvalho (2020), as Adequações Curriculares são documentos, resultantes da reflexão e do compromisso docente com o ato de ensinar para todos e todas na Educação Inclusiva. São registros de atividades, estratégias e recursos de ensino diversos para atender estudantes com diagnóstico ou não, uma vez que não necessitamos de diagnóstico para intervir (Brasil, 2014). As adequações curriculares envolvem a previsão de ações que devem estar presentes no fazer pedagógico cotidiano para que a inclusão seja realidade para cada estudante.

No caso de estudantes com DE, o trabalho de Germano (2021) demonstra que o Plano Educacional Individual (PEI) é um documento muito relevante para organizar as adequações curriculares, que podem ser: i) alteração de tempo para realizar atividade; ii) mudança de atividade, sem alteração de conteúdo; iii) mudança de linguagem ou utilização de várias linguagens – imagética, gestual, oral, escrita; iv)

redução de conteúdo; v) multiplicidade de recursos de ensino, como recursos de TA e TABC e vi) multiplicidade de estratégias de mediação.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido para estudantes com DE, Winebrenner (2003) apresenta orientações relevantes para nós, docentes:

> 1. Ensine os alunos a apreciar as diferenças individuais; 2. Esteja ciente de que muitos alunos com dificuldades são aprendizes globais que preferem recursos visuais e formatos tátil-cinestésicos para o sucesso da aprendizagem; 3. Sempre ensine o conteúdo ensinando os conceitos primeiro e detalhes em segundo lugar; 4. Ensine aos alunos como definir metas realistas de curto prazo e considere o critério por atingir essas metas, mesmo se apresentarem apenas uma parte da totalidade da tarefa; 5. Ensine de uma maneira que vincule o aprendizado passado a novos aprendizados; 6. Mergulhe todos os sentidos na aprendizagem; 7. Forneça instruções específicas em organização técnica; 8. Encontre e use qualquer tecnologia disponível para melhorar a produtividade do aluno e 9. Permita que os alunos façam testes em ambientes separados, onde possam ler o teste em voz alta para si mesmos ou peça para outra pessoa ler para eles (p. 133-135).

Em síntese, temos que as estratégias educacionais para atender as necessidades específicas dos/as estudantes com DE são “nutrir os pontos fortes e interesses do aluno; promover seu desenvolvimento social/emocional; melhorar sua capacidade de lidar com habilidades mistas; identificar lacunas de aprendizagem e fornecer instruções explícitas e objetivas e utilizar estratégias compensatórias” (Bracamonte, 2010, p. 10, tradução nossa).

Por outro lado, Winebrenner (2003) denuncia que, historicamente, no contexto da sala de aula, a atenção tem recaído sobre as limitações relacionadas às deficiências e/ou transtornos, deixando de reconhecer e atender as habilidades e talentos desses/as estudantes. Na mesma direção, Foley-Nicpon, Allmon, Sieck e Stinson (2011) defendem que ofertar apenas desafio acadêmico, aos/às estudantes com DE, não constitui intervenção eficaz para atender suas singularidades. Em oposição a isso, Winebrenner (2003) destaca que “[...] esses alunos podem melhorar drasticamente quando aprendem a usar técnicas de compensação apropriadas” (Winebrenner, 2003, p. 132), que favorecem, inclusive, a estimulação de seus talentos.

Compensação, como explicado por Dainez e Smolka (2014), inspiradas em Vigotski (1995), é “(...) a produção de uma luta social que está relacionada com o

modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais (p.1102)". Em outras palavras, "o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural" (Vygotsky, 2011, p. 869).

Explicamos que, pesquisas sobre DE têm usado o conceito acomodação ao invés de compensação. Em síntese, D'Aunoy (2020) define acomodar como a ação de tornar o processo educativo acessível e equânime. Em outras palavras, significa disponibilizar recursos, serviços e/ou estratégias com a intenção de permitir ao/à estudante ter acesso ao conhecimento. Nesta tese, entendemos que os conceitos de compensação e acomodação são diferentes, mas apresentam interações que podem favorecer o processo educativo do/a estudante com DE na escola.

Retornando, Schultz (2012), ao investigar sobre o acesso de estudantes com DE em programas de níveis avançados, alerta-nos para a necessidade de programas que não sejam concentrados apenas nos pontos fortes dos/as estudantes com DE, sugerindo a necessidade de criação de programas inclusivos, com instruções para acolher as necessidades múltiplas de estudantes que apresentam condição complexa de existência. No mesmo estudo, Schultz (2012) concluiu que, apesar de alguns/mas estudantes apresentarem altas habilidades intelectuais, os pontos fortes de alunos/as duas vezes excepcionais foram contestados, concentrando-se apenas em suas dificuldades, prejudicando o/a estudante com DE.

Nesse contexto, Almahrag (2021) destaca que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, se apresenta como uma excelente estratégia de atendimento às necessidades desses/as estudantes, reforçando que o programa de atendimento deve ser único, no sentido de desafiar as forças e compensar as consequências das dificuldades por meio de estratégias pedagógicas e a interação entre pares.

Conforme Mantoan (2003), a Educação Inclusiva se assenta na concepção de que o processo educativo para todos e todas requer itinerários flexíveis e recursos de ensino adequados às suas necessidades. Nesse sentido, uma importante inovação da Educação Inclusiva, segundo Silva (2015), é o Atendimento

Educacional Especializado e as Salas de Recursos Generalistas, temas do próximo capítulo.

– Capítulo 4 –

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SALAS DE RECURSOS E DUPLA EXCEPCIONALIDADE

> A diversidade garante que crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.
>
> MALALA YOUSAFZAI

Os serviços educacionais especializados são compreendidos como os serviços que os países sistematizam para atender as necessidades educativas de estudantes admitos/as em programas de Educação Especial ou Educação para Superdotados (Reis; Baum; Burker, 2014). Essas necessidades podem circunscrever três aspectos diferentes: (i) a superação das dificuldades advindas da deficiência e/ou transtorno (ii) a potencialização da/s área/s de talento, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação e (iii) a necessidade de atendimento tanto no serviço de superação das limitações quanto no serviço de potencialização do talento para estudantes com DE (Rizza; Morrison, 2007; Reis; Baum; Burker, 2014).

No entanto, tem havido, pelos resultados de pesquisas, como as de Rizza e Morrison (2007), Hamziÿ e Beÿirovÿ (2021) e Hornby (2021), na maioria das vezes, posto como prioridade a necessidade do atendimento para complementaçao pedagógica, excluindo assim o enrequecimento e/ou os dois serviços ocorrendo de forma simultânea.

4.1 A oferta do AEE para estudantes com Dupla Excepcionalidade

A oferta do AEE para estudantes com DE implica a necessidade de enriquecimento das áreas de interesse e superação das dificuldades, que podem comprometer o desempenho tanto acadêmico quanto pessoal. Entendemos por dificuldades, inspiradas em Ferreira (2019), quaisquer atividades ou interações ou manipulações do objeto de conhecimento ou recurso de ensino que torne “difícil, custosa, penosa, árdua, nos seus mais diversos graus” (p.7) a ação do/a estudante, “impondo obstáculos e/ou impedimentos” (p.7) a sua participação no processo educativo.

Alves e Nakano (2015) ponderam que o AEE, para estudantes com DE, deve ofertar, de forma simultânea, enriquecimento das habilidades e intervenção visando à superação das dificuldades. Isso porque estamos tratando de uma pessoa com associações e combinações únicas entre AH/SD, transtornos e/ou deficiências. Essas associações e combinações podem implicar potencialidades de determinadas características, anulação de outras e/ou compensação de outras (Pfeiffer; Foley-Nicpon, 2018).

Hamzić e Bećirović (2021) salientam que qualquer que seja o programa para atender as necessidades educacionais de estudantes com DE deve ser sustentado no tripé: (1) desafios para atingir o potencial; (2) aumento do nível de instrução diferenciada de acordo com as habilidades e (3) atividades que respeitem as habilidades e capacidades de cada um/a.

Sobre o atendimento educacional para estudantes com DE, Hamzić e Bećirović (2021) sugerem que esses/as estudantes podem se tornar bem-sucedidos/as, desde que recebam um apoio acadêmico compatível com os reais estilos de aprendizagem. O suporte, nesse caso, deve ser estendido visando contemplar o potencial e minimizar as dificuldades.

Oliveira (2021) enfatiza que ouvir o/a estudante é crucial para a construção de práticas educativas em sintonia com as necessidades e interesses dos/as estudantes com DE. É nessa escuta que temos a oportunidade de conhecer melhor a realidade vivenciada pelo/a estudante, conhecer seus pontos fortes e suas dificuldades e assim ofertar um atendimento que atenda suas singularidades.

4.2 O Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Dupla Excepcionalidade no Brasil

De acordo com a legislação educacional brasileira, pessoas com deficiências, transtornos e/ou altas habilidades/superdotação são público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015). Portanto, é garantido ao/à estudante com AH/SD, deficiência e/ou transtorno, por lei, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

O Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. No primeiro parágrafo do Art. 1.º, o

Decreto define AEE como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (s/p).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, colocam que o AEE visa complementar e/ou suplementar a formação de estudantes visando à sua autonomia e à sua independência, dentro e fora da escola, definindo que são público-alvo desse serviço:

> a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009a, p. 2).

O AEE deverá ocorrer nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra que ofereça o serviço, em horário contrário ao da escolarização regular (Brasil, 2011), podendo ser:

> 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/superdotação (Brasil, 2011, Art. 2.º, § 1.º).

A partir dessa definição, percebemos que o/a estudante com DE tem direito ao atendimento complementar e, também, ao atendimento suplementar. Tais atendimentos são feitos, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

4.2.1 Salas de Recursos Multifuncionais: um serviço do AEE

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) constitui “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e

equipamentos específicos” (Brasil, 2010, p. 7). Nesses espaços, é ofertado atendimento educacional especializado aos/às estudantes matriculados/as na rede regular de ensino. E, embora de oferta obrigatória, a matrícula, por parte da família, é facultativa. O atendimento deve ser realizado, preferencialmente, no contraturno ao período da escolarização na classe comum e pode acontecer tanto na própria Unidade Escolar (UE), quanto em outra UE, polo ou centro especializado que atenda a necessidade educacional específica do/a estudante (Brasil, 2009).

A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009, determina que a atuação no AEE deve ser realizada por profissionais que tenham formação inicial e específica com habilitação para o exercício da docência na esfera da Educação Especial e institui, em seu Art. 13, como atribuições para este/a profissional:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

As SRM foram implantadas por meio do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007c), com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente os sistemas públicos de ensino regular. É uma política pública efetiva.

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no período de 2005 a 2017, revelam que já foram

implementadas 41.801 Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2017). Atualmente, esse número corresponde a apenas 36% das Instituições que dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais no País.

Em 2023, o Ministério da Educação publicou o Plano de Ampliação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com o intuito de ampliar o número de SRM de forma a alcançar a marca de 72% das Unidades Escolares contempladas com Salas de Recursos Multifuncionais no país para atender a complementação pedagógica de estudantes com deficiências e transtornos e suplementação pedagógica de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2023).

Conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008), dentre as ações, realizadas por profissionais que atuam no AEE, estão: a utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva (TA), a orientação e mobilidade, as atividades de vida autônoma, a adequação e produção de recursos pedagógicos e as atividades de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação.

As SRM são classificadas em dois tipos, descritas a seguir.

Salas do Tipo I são aquelas que possuem equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos para atendimento generalista, isto é, para atendimento de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtornos do neurodesenvolvimento. O Quadro 3 apresenta os recursos que compõem essa sala.

Quadro 3 – Recursos que compõem as SRM do tipo I.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010, p. 11).

Salas do Tipo II são aquelas que possuem todos os recursos disponíveis na Sala do Tipo I, acrescidos de recursos específicos para atendimento aos/às estudantes com deficiência visual, como por exemplo, impressora em Braille, alfabeto em Braille, *scanner* com voz, globo terrestre tátil, calculadora sonora, bolas com guizo, máquina de escrever em Braille (Brasil, 2010).

O Quadro 4 apresenta descrição dos recursos.

Quadro 4 – Recursos específicos para estudantes com deficiência visual, que compõem as SRM do tipo II.

Equipamentos e Materiais Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografa Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban

01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil (2010, p. 12).

Na SRM acontece o Atendimento Educacional Especializado, nas modalidades complementar, que visa atender complementação pedagógica de estudantes com deficiência ou transtornos ou na modalidade suplementar, com o objetivo de atender a suplementação pedagógica de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009, 2011). O AEE é um tipo de serviço que integra um conjunto de outros serviços educacionais e de saúde responsáveis por atender as especificidades de cada estudante, que é o apoio da sala de recursos multifuncional, a flexibilização e/ou adaptação do currículo escolar, atuação de profissionais especializados/as no trabalho com Educação Especial, articulação do trabalho realizado na SRM com o trabalho do/a professor/a que atua no ensino regular, na sala comum inclusiva, e a articulação do trabalho escolar com demais serviços desenvolvidos em centros especializados como os Núcleo de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e ou Centros de Apoio e Inclusão (Brasil, 2009; 2015).

– Capítulo 5 –

ENSINO DE CIÊNCIAS, DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A ciência e a vida cotidiana não podem e não devem ser separadas.
ROSILAND FRANKLIN

O Ensino de Ciências pode contribuir para a participação dos/as estudantes nas múltiplas decisões que impactam a vida humana, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo para que o indivíduo seja capaz de atuar e transformar o mundo em um lugar melhor para si e para o outro.

Pesquisas que estejam na interface entre o Ensino de Ciências e a Dupla Excepcionalidade são extremamente raras (De Paula; Caixeta, 2023). Devido a isso, destacaremos, nesta tese, a única pesquisa que encontramos que entrelaça investigação sobre Dupla Excepcionalidade no Ensino de Ciências.

Sumida (2010) realizou, no Japão, uma pesquisa com 86 crianças que frequentavam escolas primárias em áreas urbanas. Dessas, 50% apresentavam Dupla Excepcionalidade, com a presença de comportamento de superdotação associado a alguma outra necessidade educacional específica, sendo uma dificuldade de aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e/ou Transtorno do Espectro Autista.

O objetivo do estudo consistiu em elaborar critérios para a verificação de superdotação na área de Ciências e estabelecer como acontecia a aprendizagem de crianças do ensino fundamental (Sumida, 2010). A partir da análise realizada, a pesquisadora identificou três dimensões diferentes no que diz respeito aos estilos de aprendizagem em Ciências desses/as estudantes: (a) Estilo Espontâneo, (b) Estilo Especialista e (c) Estilo Sólido.

Para caracterizar cada estilo, a autora considerou três critérios específicos, sendo do **Estilo Espontâneo** o grupo de estudantes que obteve uma pontuação menor em competência geral em Ciências e competência em Ciências sobre as coisas naturais e maior pontuação no fator competência criativa em Ciências. Do **Estilo Especialista**, pontuação superior nos três fatores considerados: 1. competência geral em Ciências; 2. competência em Ciências sobre as coisas naturais; e 3. competência criativa em Ciências. E do **Estilo Sólido**, o grupo de

estudantes que obteve pontuação menor em competência criativa em Ciências e maior pontuação em competência geral em Ciências e competência em Ciências sobre as coisas naturais.

Para tanto, o processo de identificação dos/as estudantes aconteceu por meio de dois métodos distintos, sendo que inicialmente o método utilizado foi para rastreio do transtorno e o segundo, para rastreio da superdotação. Esse processo de identificação ocorreu em três etapas:

Etapa 1 - foi realizada uma triagem de todos/as os/as estudantes por meio de uma lista de verificação com critérios gerais com o objetivo de identificar características compatíveis com transtornos do desenvolvimento.

Etapa 2- triagem dos/as estudantes identificados/as na etapa 1, por meio de uma lista de verificação com ênfase nos possíveis transtornos do desenvolvimento notados na etapa anterior.

Etapa 3 – foi realizada uma avaliação sistematizada, utilizando por exemplo, a escala Weschler Inteligence Scale for Children Trird Edition (WISC-III), Japanese Kaufman Assessment Battery for Children (K = ABC), registros acadêmicos, investigação sobre o comportamento no ambiente domiciliar e investigação sobre as fases do desenvolvimento (Sumida, 2010). “As listas de verificação foram aplicadas por professores de ciências, especialistas em educação especial que atuavam na escola primária japonesa, membros do conselho de educação local e professores universitários de ciências” (Sumida, 2010, p. 7, tradução livre). A imagem seguinte apresenta os critérios utilizados em cada fator que compôs a escala aplicada (ver figura 4).

Em seguida, foi feita uma análise fatorial nos dados das listas de verificação coletados nas escolas. O fator que considerou Competência Geral em Ciências agrupou proposições cujos resultados evidenciaram compreensão rápida dos conteúdos abordados nas aulas de Ciências e capacidade de relatar resultados de um experimento e/ou experimento.

O fator Competência em Ciências e sobre Coisas Naturais, o critério utiliza agrupou proposições cujos resultados mostraram o gosto por colecionar animais, plantas e/ou rochas.

Figura 4: apresenta os itens que compõem os fatores encontrados na pesquisa de Sumida (2010).

Table 1. Results of factor analysis of behaviour scales for giftedness in science (factor patterns following promax rotation)

Items	Loading
Factor I. General competence in science	
Reports clearly the result of an observation and experiment	0.957
Understands quickly the content of science classes	0.921
Finds patterns in the results of an observation and experiment	0.912
Understands the causal relations of a natural phenomenon	0.910
Expresses what s/he learned in his/her own words	0.908
Reasons persuasively	0.890
Factor II. Competence in science regarding natural things	
Likes to collect animals, plants, or rocks	0.869
Skilfully collects animals, plants, or rocks	0.828
Classifies animals, plants or rocks by their characteristics	0.774
Knows the names of animals, plants, or rocks in daily life	0.728
Takes care of animals or grows plants with regard to their ecology	0.630
Shows understanding of natural phenomena in his/her daily life	0.585
Factor III. Creative competence in science	
Shows different ways of doing and thinking from others without caring	0.792
Tries to do things in his/her own way, not by the instruction	0.740
Carries out own observations or experiments without concern for 'success'	0.714
Asks unanticipated questions to the teacher	0.702
Has interest in things different from peers	0.683
Becomes too absorbed in an observation and experiment to finish the task in time	0.565

Fonte: Sumida (2010, p. 2103).

O fator Competência Criativa em Ciências considerou a capacidade de o/a estudante pensar criativamente, ou seja, capacidade de pensar e fazer coisas sem seguir instrução, utilizando formas originais do processo criativo (Sumida, 2010).

Os resultados encontrados apontaram que estudantes com Dupla Excepcionalidade apresentam tendência ao Estilo Espontâneo, enquanto entre estudantes que não enquadravam nessa categoria, a tendência foi maior para o Estilo Sólido. A dimensão Especialista, em ambos os grupos, foi a que apresentou menor tendência. Para Sumida (2010), os achados da pesquisa demonstram potencial do Ensino de Ciências para estudantes com Dupla Excepcionalidade, permitindo que se cumpra sua função, desde que as aulas de Ciências sejam

planejadas, considerando o estilo de cada grupo e permitindo que os/as estudantes estejam juntos, interagindo entre pares.

5.1 Atendimento Educacional Especializado em Ciências

O Ensino de Ciências, no Brasil, deve ser ofertado de forma a contemplar as definições da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Considerando os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) destaca como competências específicas para o Ensino de Ciências da Natureza, para esse nível de ensino,

> 1.Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico. 2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. 4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho. 5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. 6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. 7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias. 8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 324).

No campo da Educação em Ciências, Krasilchik e Marandino (2007) apontam que o/a cidadã/o cientificamente alfabetizado/a possui competências para se posicionar frente aos problemas que afetam sua comunidade. Alfabetizar o/a estudante em Ciências é prepará-lo/a para identificar, fazer julgamentos e tomar decisões frente às demandas sociais.

Nesse entendimento, o Ensino de Ciências que considere as singularidades de quem aprende é a alternativa mais assertiva para promover a inclusão escolar, demandando, portanto, uma concepção de Ciências como um tipo de conhecimento historicamente construído por meio da ação colaborativa que se dá a partir da interação entre as pessoas, e, aqui, frisamos, todas as pessoas, e delas com o meio social, cultural e natural no qual estão inseridas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009).

Essa compreensão das Ciências Naturais incide na necessidade de um Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE que inclua elementos pedagógicos na prática docente especialista que, [...] “em muitas situações, seja desafiada – a planejar e organizar a atividade de aprendizagem do aluno mediante apropriação de conhecimentos científicos, considerando seu produto – isto é, conceitos, modelos, teorias – quanto a dimensão processual de sua produção” (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009, p. 184).

O Atendimento Educacional Especializado em Ciências acontece de acordo com o que prevê as políticas públicas educacionais para oferta desse tipo de serviço, isto é, no contra turno ao horário de escolarização na classe comum e pode ser ofertado de diversas formas, como atendimento nas salas de recursos multifuncionais, salas de recursos específicas, como no caso do Distrito Federal (Distrito Federal, 2010; Silva, Caixeta e Gauche, 2023), serviço de professor/a, atuando no modelo de itinerância (Brasil, 2022).

No Distrito Federal, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado em Ciências acontece nas Salas de Recursos Específicas de Altas Habilidades/Superdotação em Ciências da Natureza que agrupam as áreas de Biologia, Química, Física, Robótica e Matematica (Distrito Federal, 2010; Silva; Caixeta; Gauche, 2023).

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes que apresentam foco de interesse na área de Ciências da Natureza pode ocorrer por meio de

diferentes programas, dentre eles (i): a suplementação de atividades, realizadas em contextos de ensino, que se organizam em três possibilidades principais: (1) Programas de Enriquecimento Curricular, (2) Programas de Aceleração e Grupos de Habilidades (Silva, 2013) e (3) pelo programa de enriquecimento, a partir de projetos realizados em parceria com universidades e/ou outras instituições de formação de distintas naturezas (Chagas; Maia-Pinto; Pereira, 2007; Virgolim, 2012; 2015; Brasil, 2022). Exemplo dessa segunda modalidade é o Projeto de Enriquecimento Extracurricular para estudantes da rede pública de Educação do Espírito Santo que apresentam altas habilidades/superdotação em Ciências e Biologia. O Projeto foi desenvolvido de forma articulada entre o Laboratório de Ensino de Biologia – LEB, da Universidade Federal do Espírito Santo, juntamente com a Secretaria de Educação e do Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS/ES) e o Projeto Experimentoteca da UFES (Corte; Santos; Araújo, 2020).

Nos programas de enriquecimento curricular nota-se que “para além da aprendizagem referente ao currículo, [as atividades] (...) propiciam o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, vinculadas às funções executivas, que contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante” (Althaus, Sarzi, Ramos, 2022, p.4).

Nesse sentido, é essencial mencionar trabalhos realizados nessa perspectiva do Enriquecimento Curricular, como:

- Jogo A Épica Corrida ao Ovócito: enriquecimento curricular desenvolvido na disciplina de Ciências. A proposta foi a construção de um jogo de tabuleiro abordando a temática reprodução humana, prevista no currículo de Ciências para as turmas de 5º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (Althaus; Sarzi; Ramos, 2022).
- Projeto Tarde de Pesquisa, desenvolvido no âmbito da Sala de Recurso Especialista em Altas Habilidades/Superdotação em Ciências da Natureza na cidade de Planaltina/Distrito Federal. O Projeto aconteceu em parceria com o professor especialista da Sala de Recursos e estudantes bolsistas da Faculdade UnB, Campus Planaltina/Distrito Federal. O referido projeto teve como objetivo atender estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na área de Ciências e que tinham interesse em Insetos. Para tanto, foi desenvolvido uma tarde de pesquisa acerca do tema Ordens e Famílias da Classe *Insecta* (David; Lima; Sousa, 2020).

- Jogo Cerrária: o reino da diversidade. Nesse jogo, um *Role Playing Game* (RPG) de mesa foi utilizado para trabalhar a percepção ambiental relacionada ao Bioma Cerrado juntos a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na área de Ciências da Natureza em uma Sala de Recursos Específica em Ciências no Distrito Federal. O Jogo foi criado por dois estudantes do Curso de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília e aplicado em parceria com o professor especialista que atua na referida Sala de Recursos (Cardoso; Gonzaga, 2020).

Em contrapartida, no caso de estudantes com DE, as pesquisas sobre o AEE no contexto do Ensino de Ciências têm mostrado que o Atendimento Educacional Especializado, embora atenda esses/as estudantes como público alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é ofertado de forma fragmentada. Ele não contempla de forma simultânea a modalidade complementar e suplementar. O foco consiste em atender apenas a suplementação pedagógica, provendo o enriquecimento da área de talento (Silva; Caixeta; Gauche, 2023, Silva; Caixeta, 2021).

Em uma revisão de literatura empreendida sobre a Dupla Excepcionalidade no Ensino de Ciências no Brasil, Silva, Caixeta, Gauche e De Paula (2023) constararam que o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE acontece de forma incipiente e insatisfatória. Na pesquisa, apenas três trabalhos foram encontrados. Todos mostraram que o atendimento acontece centrado na suplementação, ou seja, na oferta de atendimento que visa ao enriquecimento curricular desses/as estudantes; porém, a complementação pedagógica que visa atender as áreas de dificuldades não é trabalhada, ou quando é, ela acontece em outro espaço e em dias diferentes.

Esses resultados, que buscaram pesquisas desenvolvidas entre 2011 e 2021, evidenciam a necessidade de estudos e práticas educativas em Ensino de Ciências para atender estudantes com DE nesse campo do saber.

PARTE II

METODOLOGIA,
DELINEAMENTOS DE PESQUISA
E
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

- Capítulo 6 -

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática
>
> PAULO FREIRE

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que escolhemos para embasar esta pesquisa de doutorado.

6.1 Metodologia Qualitativa de Investigação

No que tange à abordagem metodológica que guiou a pesquisa, optamos pela qualitativa, por entender que investigamos um fenômeno que é impactado pelo contexto sociocultural: concepções. De forma específica, investigamos, nesta pesquisa, as concepções de Dupla Excepcionalidade e o impacto delas para o Atendimento Educacional Especializado no contexto do Ensino de Ciências. Portanto, desejamos compreender significados que são histórica e socialmente construídos.

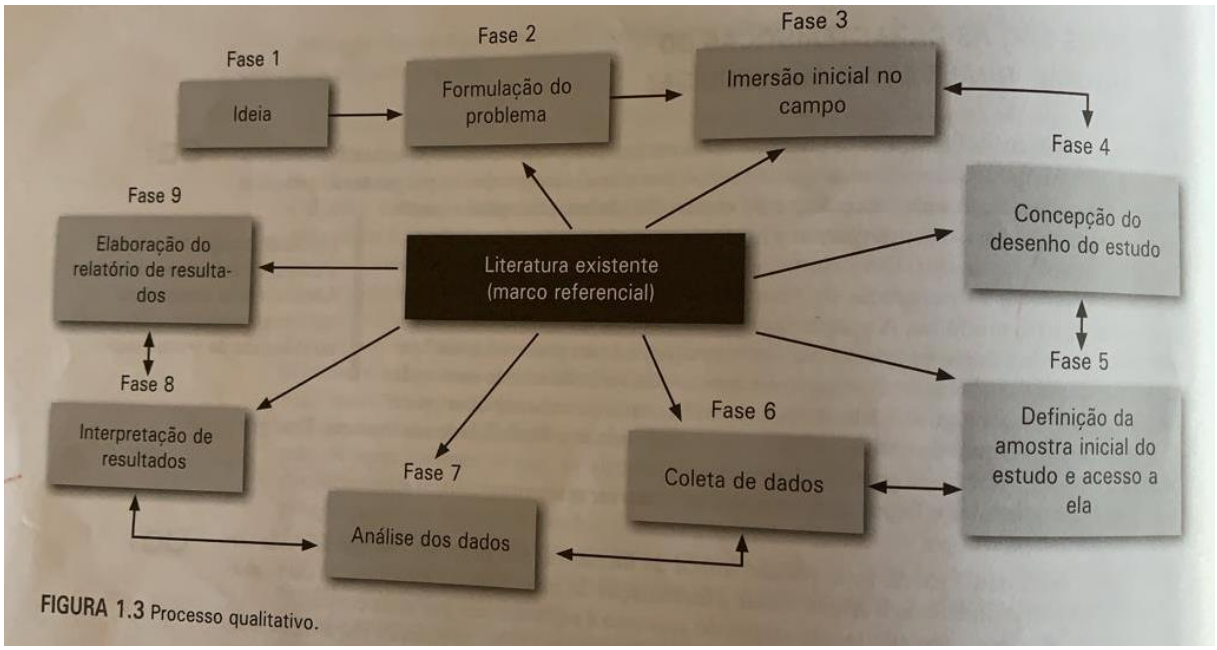
A abordagem qualitativa de pesquisa permite a construção de itinerários flexíveis de investigação, permitindo novos contornos na medida em que nos colocamos como disponíveis para interpretar a interpretação (Geertz, 1998) de significados e sentidos construídos ao longo do processo da pesquisa.

Para compreender sentido e significado, valemo-nos de Vigotsky (1998): sentido é a compreensão construída no ato interativo, no aqui-agora da interação. Por isso, é flexível e variável. Mudam-se as pessoas que se comunicam, muda-se o sentido. É uma concordância que foi negociada num determinado tempo e espaço. O significado é uma generalização. Portanto, a compreensão é mais estável: “o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito” (Vigotsky, 1998, p. 214). Trata-se de uma compreensão negociada coletivamente, que concretiza convicções de um grupo social.

Retornando aos itinerários flexíveis, uma tese impactada pela Pandemia da Covid-19, e pela Epidemia da Dengue, foi beneficiada por tais itinerários. Quando tratamos itinerários flexíveis, podemos recorrer à esquematização do ciclo da

pesquisa qualitativa proposto por Sampieri, Collado e Lúcio (2013), para facilitar a compreensão (ver figura 5).

Figura 5: Ciclo de pesquisa qualitativa.



Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 34).

Ao longo da pesquisa, tivemos muitos percalços, que serão descritos ao longo do Capítulo Resultados e Discussão, haja vista que, por utilizarmos diferentes métodos, vamos apresentar nossas análises a partir de cada objetivo criado para esta tese bem como tecer os desafios para encontrar as respostas para cada um deles. Antes, porém, vamos detalhar o delineamento da pesquisa.

6.2 O Delineamento Principal da Pesquisa

Por se tratar de uma investigação com abordagem qualitativa, tivemos o privilégio de utilizarmos diferentes delineamentos na pesquisa. No entanto, ao final dela, o delineamento preponderante a todo o processo de investigação foi o da Teoria Fundamentada.

A Teoria Fundamentada (TF) ainda pouco explorada no campo das pesquisas em Educação (Prigol; Behrens, 2019) é um tipo de delineamento no qual a pesquisadora se debruça sobre seus resultados com o objetivo de desenvolver uma

teoria autoral e autêntica, fundamentada nas evidências que foi construindo ao longo da prática da pesquisa. O seu caráter exploratório permite uma aproximação íntima da pesquisadora com o problema de pesquisa e autonomia para delimitar os/as participantes e o ambiente para construção dos dados. A TF consiste em uma metodologia que

> capta a diversidade dos fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e multicausalidade dos fenômenos. Além disso, preenche possíveis lacunas que podem surgir entre a teoria e a pesquisa empírica, pois propõe um conjunto de princípios e práticas/diretrizes básicas, como a codificação, a redação de memorandos e a amostragem, orientando o pesquisador nas etapas de pesquisa, bem como o caminho a ser percorrido para a descoberta da teoria (Prigol; Behrens, 2019, p.4).

De acordo com Cassiani e Almeida (1999), a Teoria Fundamentada nos Dados é uma abordagem ou método de pesquisa "originalmente desenvolvida pelos sociólogos americanos: Barney Glaser e Anselm Strauss. Denominaram-na "*grounded theory*", traduzida para a língua portuguesa como teoria fundamentada nos dados" (Cassiani, Almeida, 1999, p. 13). Neste desenho metodológico, o/a pesquisador/a constrói sua Teoria fundamentada nos dados qualitativos construídos e analisados durante o percurso da pesquisa e, que alicerçada em outras teorias, pode trazer conhecimentos inéditos acerca do fenômeno estudado (Cassiani; Almeida, 1999).

As mesmas autoras destacam, ao citarem Strauss (1987), que:

> a Teoria Fundamentada em Dados é um método sistemático de se estudar a riqueza e a diversidade da experiência do ser humano e, ao mesmo tempo, gerar uma teoria capaz de compreender o comportamento dos indivíduos. Ela permite ao pesquisador descrever processos que podem explicar fenômenos complexos como a experiência cotidiana dos indivíduos (Cassiani; Almeida, 1999, p. 13).

É uma abordagem de pesquisa que, embora permeada por diversas outras teorias, se fundamenta nos dados construídos ao longo do estudo, em vez de se basear exclusivamente em um *corpus* teórico preexistente.

. Tem a pretensão de compreender e trazer novas concepções acerca de fenômenos sociais e culturais. Com base em Strauss e Corbin (1990), Cassiani e Almeida (1999) pontuam que "todos os procedimentos da Teoria Fundamentada nos Dados têm o objetivo de identificar, desenvolver e relacionar conceitos. Dessa forma, alguns conceitos básicos necessários para o entendimento e utilização desta

metodologia serão explorados" (Cassiani; Almeida, 1999, p. 14)". Outra característica marcante da TF é a sensibilidade teórica do/a pesquisador/a, que confere condições de identificar e significar os dados, considerando tanto sua experiência de vida pessoal, quanto profissional (Cassiani; Almeida, 1999).

Outros delineamentos utilizados bem como o método de cada processo investigativo serão apresentados nos capítulos subsequentes dessa tese. Para facilitar a apresentação dos delineamentos, métodos, resultados e discussão, seguiremos os objetivos específicos dessa tese. Assim, cada capítulo, a partir de agora, será para descrever o processo investigativo utilizado para construirmos as respostas para cada interesse de investigação.

6.3 Delineamentos Intermediários da Pesquisa

Para que fique compreensível, cada objetivo específico foi alcançado por meio de um delineamento de pesquisa, igualmente, próprio às suas necessidades, O Quadro 5 apresenta os objetivos específicos e o delineamento que foi utilizado para realizar a pesquisa.

Esclarecemos que detalhes quando ao delineamento e o método serão feitos na parte III desta tese.

Quadro 5: lista a correspondência objetivo específico e delineamento de pesquisa.

Objetivo Específico	Delineamento de pesquisa
Identificar, definir e caracterizar concepções de Dupla Excepcionalidade (DE) nos documentos oficiais de ensino do Brasil e do Distrito Federal acerca da oferta do AEE para estudantes com DE.	Pesquisa Documental
Identificar e caracterizar o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências, na literatura científica nacional.	Revisão Integrativa da Literatura
Identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Ciências Naturais, ou melhor, Exatas (Distrito Federal, 2010), sobre a DE e o AEE ofertado para os/as estudantes.	Pesquisa Narrativa
Identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais Generalista sobre a DE e o AEE ofertado para esses/as estudantes.	Pesquisa Narrativa
A partir dos resultados dos objetivos específicos de 1 a 4, construir uma proposição de AEE, no Ensino de Ciências, para estudantes com	Teoria

DE, descrevendo a concepção que o sustenta.	Fundamentada

Fonte: Autora (2024).

6.4 Análise de Dados

Para os procedimentos de análise de dados optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) por entender que esse procedimento é adequado ao objetivo da pesquisa. A Análise Textual Discursiva foi criada pelo pesquisador Roque Moraes e pela pesquisadora Maria do Carmo Galiazzi (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006, 2011), ambos da área do Ensino de Ciências.

A técnica foi executada em três etapas, sendo elas:

1. **Unitarização**: considerando o/s objetivo/s da pesquisa e a fundamentação teórica para a compreensão dos fenômenos investigados, nesta etapa, o objetivo foi ler os dados repetidas vezes para encontrar unidades de sentido que nos interessam como pesquisador/a.

2. **Categorização**: nesta etapa, acontece o agrupamento das unidades de sentido identificadas na etapa anterior em categorias. Ao agrupá-las, nós conseguimos organizar o texto original de uma maneira mais complexa, de forma a desenvolver significados complexos ao fenômeno que estamos investigando, a partir da concepção/opinião das pessoas ou documentos envolvidos no processo de pesquisa.

A categorização, seguindo os pressupostos da ATD, se difere da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009), porque admite que um significado, uma palavra ou uma situação seja organizada em mais de uma categoria ao mesmo tempo.

Na ATD, nessa etapa, quando o/a pesquisador/a já tem as categorias com as quais vai trabalhar, construídas a partir da literatura estudada e de seus interesses de pesquisa, a categorização é dedutiva. Agora, ela pode ser indutiva, quando o/a pesquisador/a constrói os agrupamentos, a partir de sua compreensão dos discursos analisados.

Nesta Tese de Doutorado, a categorização utilizada foi a indutiva. A partir do que encontramos nos documentos e nos textos resultantes das transcrições das entrevistas, construímos os agrupamentos de concepções.

As categorias podem ser modificadas ao longo do processo de análise, haja vista o aprofundamento que o/a pesquisador/a vai tecendo sobre seu objeto de investigação e o caráter flexível da metodologia qualitativa (Sampieri *et al*., 2013).

3. **Teorização**: nesta etapa, acontece a construção da teoria. A autora e o autor denominam esse processo de metatexto, ou seja, é quando o/a pesquisador/a vai escrever o que aprendeu a partir de sua análise, relacionando as diferentes categorias criadas e aprofundando sua compreensão, por meio da discussão dos resultados.

Entendemos que essa técnica de análise é muito adequada a um delineamento de pesquisa da Teoria Fundamentada nos Dados. Com o metatexto, teremos a tessitura de um *corpus* teórico a partir das informações que encontrarmos a cada caminhada desta pesquisa.

PARTE III

AS PESQUISAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa de Doutorado começou a ser planejada em 2019, ainda durante a realização das disciplinas do curso. Nosso principal desafio, desde o início da jornada, tem sido compreender o fenômeno Dupla Excepcionalidade. De fato, foram muitos estudos da literatura, participação em congressos e encontros com pesquisadoras/es da área para termos condição de iniciar o planejamento desta pesquisa empírica.

Nossos estudos iniciais indicavam que a Dupla Excepcionalidade é um fenômeno que implica somatório de condições de existência: AH + Autismo; AH + TEA; AH + Dislexia. No entanto, havia algo nesse entendimento que nos incomodava a mente, o corpo e as emoções.

Não fazia sentido, para nós, o estudo, em separado, das AH e, depois, do Transtorno do Espectro Autista e da Dislexia, temas mais frequentes nas publicações nacionais (Nakano; Alves, 2015). Não fazia sentido, porque se entendermos AH como a manifestação de comportamentos talentosos; quando a pessoa deixasse de manifestá-los, então, ela não seria mais uma pessoa com Dupla Excepcionalidade?!

Isso não nos soava razoável. Da mesma forma, não soava razoável aplicar essa concepção aos familiares com os/as quais convivemos há anos e que têm DE.

Nossa jornada tem sido permeada por muitas dúvidas e inquietações.

Ao ler a literatura, a partir dessa concepção que nomeamos Somatória, não conseguíamos ver os diversos casos com os quais convivíamos. Desse estranhamento, decidimos ampliar nossas investigações para a literatura internacional e pensar em uma pesquisa que pudesse abranger diferentes atrizes e atores do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade, cujas AH fossem na área de Ciências Naturais.

Começamos, em 2019, uma intensa pesquisa na literatura internacional, e começamos nossos movimentos para delinear uma pesquisa que identificasse docentes especialistas e docentes da sala comum inclusiva, da área de Ciências, que atuassem em cidades satélites que fizessem parte das Regiões de Influência do Campus (RIC), mas dentro do Distrito Federal (UnB, 2005). Com esses requisitos, priorizaríamos cidades satélites próximas de Formosa, Goiás, cidade onde resido.

Daí, decidimos que seriam três cidades satélites do RIC II: Planaltina, Brazlândia e Sobradinho.

Em resumo, nossa intenção seria contatar todos/as docentes que atuavam no âmbito das Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades/Superdotação na área de Exatas do Distrito Federal, docentes que atuassem nas Salas de Recursos Generalistas que atendessem estudantes com DE, docentes de Ciências Naturais que atuassem com Estudantes com DE atendidos/as em Salas Específicas em Altas Habilidades/Superdotação na área de Exatas e nas Salas de Recursos Generalistas, além de familiares desses/as estudantes e os/as próprios/as estudantes.

Nosso plano parecia e era ambicioso, mas muito motivador para nós. Afinal, seria a primeira pesquisa que mapearia uma região do Distrito Federal sobre estudantes com DE e o AEE no contexto do Ensino de Ciências.

No entanto, uma sucessão de eventos impactou e tem impactado o desenvolvimento da pesquisa: a Pandemia da Covid-19, na qual o isolamento social era condição de sobrevivência (OMS, 2020); a retomada das atividades de trabalho, com o enfrentamento das consequências da Pandemia da Covid-19: quadros de *stress*, ansiedade, fobia social, entre outros.

De 2022 a 2024, enfrentamos a Epidemia de Dengue (Distrito Federal, 2024). De acordo com informações disponíveis na página eletrônica da Secretaria de Saúde do Distrito Federal, em fevereiro de 2024, o Distrito Federal ocupava o primeiro lugar em incidência de casos de dengue no Brasil[9]. Nesses anos, o crescente número de casos causou super ocupação nos leitos dos hospitais, deixando a população em alerta.

Eram docentes impossibilitados de atuarem no trabalho e, também, estudantes.

Na vida pessoal, destaco o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em 2021, as perdas de familiares em 2021 e 2023; o agravamento de problemas de saúde dos meus pais em 2023; o agravamento da saúde de meus dois filhos menores e o agravamento de minha própria saúde.

---

[9] Disponível em: https://info.saude.df.gov.br/informacoesdengue/.

Somados a esses determinantes de saúde e sociais, tivemos mudanças nas regras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a realização de pesquisas empíricas.

A SEEDF passou a exigir uma autorização específica para a realização de pesquisa com membros de seu corpo docente e discente. Assim, tem sido exigência, da SEEDF, o preenchimento, via requerimento no SEI, um pedido de solicitação de autorização para realização da pesquisa junto a cada unidade de ensino que atendesse aos critérios da pesquisa.

Essa exigência foi uma adequação à Lei de Proteção de Dados (Brasil, 2018) e às recorrentes ondas de violências nas escolas em várias partes do Brasil (Jural *et al*., 2024), inclusive, no Distrito Federal. Portanto, o desenvolvimento da pesquisa só seria possível após contato com a Gerência de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Esses cenários complexos nos levaram a reorganizar a pesquisa empírica para o campo da possibilidade. Assim, a pesquisa com estudantes e familiares foram canceladas, porque não conseguimos acesso a eles e a elas, mesmo com nosso esforço.

Modificamos os objetivos para contemplarmos as concepções sobre DE, porque fomos percebendo, a cada avanço na pesquisa, que há concepções que precisam ser compreendidas para entendermos a forma como o AEE é organizado no Brasil e no DF.

Com esse novo foco, avançamos no diálogo com profissionais que poderiam nos ajudar a entender o complexo fenômeno da Dupla Excepcionalidade e do AEE para estudantes com DE, cujas AH são na área de Exatas. Para isso, ampliamos nosso campo para as RIC II e III e contamos com profissionais próximos a nós para conseguirmos entrevistar docentes que atuavam nas Salas de Recursos com estudantes com DE.

Desenvolver esta tese tem sido uma jornada de superação das adversidades colocadas pelo momento histórico, social e epidemiológico que nos encontramos.

- Capítulo 7 -

CONCEPÇÕES DE DUPLA EXCEPCIONALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PAUTA

> A diversidade garante que crianças possam sonhar, sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas.
>
> MALALA YOUSAFZAI

Nesse capítulo, apresentamos a pesquisa documental que realizamos para identificar, definir e caracterizar as concepções de DE nos documentos oficiais de ensino do Brasil e do Distrito Federal acerca da oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE.

7.1 Delineamento: Pesquisa Documental

No campo dos estudos qualitativos, os documentos são relevantes materiais de construção de informações (Sampiere; Collado; Lucio, 2013). Estes autores organizam os documentos em duas grandes categorias que abarcam outras dimensões cada uma. Na categoria individuais, estão os documentos pessoais escritos; os materiais audiovisuais; os artefatos individuais e os arquivos pessoais. Na categoria grupais, estão os documentos grupais; materiais audiovisuais grupais; artefatos e construção de grupos; documentos e materiais organizacionais; registros em arquivos públicos e pegadas, rastros, vestígios, medidas de erosão ou desgaste e de acumulação.

Os materiais que nos interessam para análise desta investigação são documentos oficiais de caráter nacional e distrital que tratam o Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de Leis, Resoluções, Notas Técnicas, Cartilhas oficiais que tratam o AEE, de preferência, associado à Dupla Excepcionalidade.

Assim, compuseram *corpus* de análise desta pesquisa, os documentos cujos escritos faziam menção ao Atendimento Educacional Especializado. O Quadro 6 apresenta o conjunto de documentos no nível nacional e distrital.

Quadro 6 - apresenta a lista de documentos dos governos federal e distrital sobre o Atendimento Educacional Especializado

Documentos Nacionais	Documentos Distritais
Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988)	Orientação Pedagógica: Educação Especial (Distrito Federal, 2010)
Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990)	Textos do site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, link Educação Especial: https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)	Portaria nº 14 (Distrito Federal, 2021a).
Orientação para implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) (Brasil, 2007)	Portaria nº 435 (Distrito Federal, 2021b).
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	Portaria nº 1.199 (Distrito Federal, 2022).
Decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008)	
Resolução nº 04/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (Brasil, 2009)	
Decreto n.º 6.949 (Brasil, 2009)	
Manual de Orientação do Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010)	
Decreto n.º 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011)	
Lei n.º 12.764 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).	
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013)	
Nota Técnica nº 46 – Assunto Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2013)	
Nota Técnica nº 055 – Assunto: Orientação à atuação dos Centros de	

AEE, na perspectiva da educação (Brasil, 2013).	
Nota Técnica nº 04 – Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014).	

Fonte: Autora (2024).

7.2 O AEE nos Documentos Oficiais Nacionais de Ensino

Ao todo, foram analisados 16 documentos do governo federal. A partir da análise, chegamos a quatro categorias: i) AEE como Direito; ii) Tipos de AEE; iii) Funcionamento do AEE e iv) Concepção de Dupla Excepcionalidade.

i) AEE como Direito

Em todos os documentos do Governo Federal, o Atendimento Educacional Especializado aparece como um Direito das pessoas com deficiência, transtorno ou altas habilidades. Portanto, não é um privilégio, uma concessão, um benefício.

De acordo com a legislação educacional brasileira, pessoas com deficiências, transtornos e/ ou altas habilidades/superdotação são público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2008; 2015). Esse público, para ter suas necessidades educacionais específicas atendidas, necessita de programas de Atendimento Educacional Especializado complementar, no caso de estudantes com deficiências e/ou transtornos, e suplementar, no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação.

A Constituição Federal (CF), em seu Art. 208 afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988, p. 124).

Aqui é importante comentar que a Constituição Federal (Brasil, 1988) é de caráter inclusivo. A nossa Lei Maior assegura o direito de todas as pessoas, sem distinção de qualquer natureza, a estarem incluídas na escola comum, no ensino regular e de receber atendimento educacional que atenda suas singularidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reitera a CF (Brasil, 1988), inclusive, com o mesmo texto, escrito no Art. 54: “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]” (Brasil, 1990, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Brasil, 1996; 2012) assinala, também, que a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que tem como principal objetivo complementar a educação básica. Portanto, não a substitui. Trata-se de uma modalidade de ensino de caráter transversal à educação básica e superior e às demais modalidades de ensino previstas na legislação: ensino indígena, quilombola, educação do campo, educação de jovens e adultos e o ensino superior: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2012, Art. 58).

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reforçou o caráter da Educação Especial como modalidade de ensino, que não substitui a educação regular nas escolas comuns em todos os níveis e modalidades de ensino, tendo como “objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2008b, p. 19).

O Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. No Art. 24, que trata a Educação, ele prevê um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e ao longo da vida, objetivando:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
> c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
> d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2009b, Art. 24).

Em 2015, a Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforça a CF, o ECA e atualiza os direitos da pessoa com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades e, pelo Art. 28, reforça que, para garantia desse direito, é de incumbência do

> [...] poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] (Brasil, 2015).

Os documentos nacionais demonstram que o AEE é Direito, com características específicas, conforme demonstra as próximas duas categorias.

ii) Tipos de AEE

Nesta categoria, apresentamos os tipos de AEE definidos nos documentos oficiais de ensino que foram analisados: Decretos n.º 6.571 (Brasil, 2008); 6.949 (Brasil, 2009) e 7.611/2011 (Brasil, 2011), pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009) Nota técnica 046/2013 (Brasil, 2013) e Nota Técnica nº 055.

Nos Decretos (Brasil, 2008, 2009, 2011) ficam expressos dois tipos de atendimentos educacional especializado: o complementar, para estudantes com deficiências e/ou transtornos, e suplementar, para estudantes com altas habilidades/superdotação.

A Resolução nº 4 de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, coloca que o AEE é um serviço que visa complementar e/ou suplementar a formação de estudantes visando à sua autonomia e à sua independência, dentro e fora da escola.

Em seu Art. 2º, está escrito: “o AEE tem como função complementar **ou** suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena

participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1, grifo nosso).

O Manual de Orientação do Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) reforça os documentos anteriores: o AEE pode ser ofertado de dois tipos,

> 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; II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011, p. 2).

Na Nota Técnica 046/2013, o Atendimento Educacional Especializado, para atender estudantes com altas habilidades/superdotação, “caracteriza-se em um conjunto de atividades, visando atender as especificidades educacionais de tais estudantes, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades” (Brasil, 2013, p.91). Para esse público, o AEE deve ser ofertado na modalidade suplementar.

Identificamos que a Nota Técnica nº 055/2013 trata as orientações para a atuação dos Centros de AEE. Na perspectiva da Educação Inclusiva, coloca que o AEE é “ofertado de forma complementar ou suplementar” (Brasil 2013, p. 95) e, enfatiza que esse tipo de atendimento é de natureza pedagógica e de oferta obrigatória aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Em resumo, no sistema educacional de ensino, há dois tipos de AEE que têm, como pressuposto, o desenvolvimento de um trabalho que requer metodologias, estratégias e recursos diferenciados das realizadas no ensino regular, ou seja, o atendimento é realizado de acordo com a necessidade específica de cada estudante, o que caracteriza a ação pedagógica como atendimento educacional especializado.

iii) Funcionamento do AEE

Nesta categoria, apresentamos o funcionamento do AEE definidos nos documentos oficiais de ensino que foram analisados: Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012),

Decretos n.º 6.571 (Brasil, 2008) e 7.611/2011 (Brasil, 2011) e pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) e Caderno de Orientação do Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010).

Conforme consta no Decreto nº 6. 571/2008, o funcionamento do AEE deve estar organizado institucionalmente na proposta pedagógica da Unidade Escolar e ser "prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (Brasil 2008, p.1).

De forma semelhante, o Decreto 7.611/2011 prevê que:

> O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 2).

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE deverá ocorrer "em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino" (Brasil, 2013, p. 299). O documento define como público-alvo desse serviço estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Manual de Orientação ao Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010) apresenta a redação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). As Diretrizes destacam:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.
>
> Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo

> respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.
> Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas 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 da pesquisa, das artes e dos esportes.

As mesmas Diretrizes definem que são público-alvo desse serviço:

> a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
> b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009a, p. 2).

No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Art. 3.º, prevê que, se constatada a necessidade, a pessoa com TEA tem o direito a um acompanhante especializado em sala de aula no ensino regular (Brasil, 2012).

Esse apoio especializado representa possibilidades de inclusão deste/a estudante, visto que a pessoa com TEA tende a apresentar prejuízos de comunicação e/ou interação social que podem impactar de forma negativa o processo de aprendizagem, e esse/a profissional especializado/a tem como objetivo favorecer a autonomia do/a estudante no ambiente escolar.

iv) Concepção de Dupla Excepcionalidade

O termo Dupla Excepcionalidade foi encontrado somente no capítulo 4 do Caderno de Orientações sobre Estratégias de Ensino para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, organizado por Fleith (2007).

Nele, as autoras Ourofino e Guimarães (2007) apresentam a DE como uma condição de associação:

> deve-se considerar também que alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar **alguma condição associada** que camuflam suas reais potencialidades, como o caso dos alunos com dupla excepcionalidade. Por ser **uma condição específica** que constitui uma exceção, e não uma regra no desenvolvimento da superdotação (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 50, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que a DE é apresentada como uma condição de associação específica entre talentos e dificuldades, o livro de Orientação, no capítulo 4, desenvolve o conceito como uma condição que implica somatório de características das AH/SD e da dificuldade ou transtorno:

- "Altas Habilidades/Superdotação e Dificuldades de Aprendizagem": "esses alunos podem encantar com sua fluência verbal, porém sua escrita e ortografia contradizem essa imagem. Algumas vezes esses alunos, que parecem saber tudo, se mostram esquecidos, desorganizados e desinteressados" (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 62).
- "Altas Habilidades/Superdotação com a Síndrome de Asperger": "o aluno com altas habilidades/superdotação que apresenta esta síndrome expressa ainda características como fluência verbal, excelente memória e grande interesse por um tópico em especial" (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 62).
- "Altas Habilidades/Superdotação/Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (SD/TDAH)": "crianças com SD/TDAH diferem de crianças superdotadas e de crianças hiperativas de vários modos, principalmente em relação ao impacto de avaliações que afetam o planejamento de sua vida social e escolar, bem como critérios de tratamento e intervenção" (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 63).

Apesar de as autoras, representantes do Ministério da Educação, tratarem, no capítulo 3 do Caderno de Orientações, a DE como uma condição específica de existência que implica associação de talentos e dificuldades; logo no capítulo 4, as mesmas autoras defendem uma concepção de soma, quando apresentam tipos de quadros de DE: AH/SD e Asperger ou AH/SD e TADH ou AH/SD e Dificuldades de Aprendizagem.

As autoras fazem a defesa de que a identificação do quadro de DE é essencial para o processo educativo:

> a avaliação deve ser seguida de adaptações curriculares apropriadas e utilização de técnicas instrucionais diversas que correspondam ao conhecimento avançado, estilos de aprendizagem diversos e vários tipos de inteligência. Consideração cuidadosa e avaliação profissional apropriada são necessárias antes de concluir se a criança possui ou não dupla excepcionalidade (Guimarães; Ourofino, 2007, p. 63).

No capítulo 4, não houve menção ao Atendimento Educacional Especializado, apesar de o Caderno ser para orientar docentes para essa atuação (Dutra, 2007, p. 3, Apresentação):

> a proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Com base nesses dados, questionamos o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE.

7.3 Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais Nacionais: por um Metatexto

A análise dos documentos oficiais nacionais demonstra que há uma prevalência da concepção de Dupla Excepcionalidade como uma condição resultante de somatórios de características das AH/SD com dificuldades advindas de dificuldade de aprendizagem ou transtornos. A condição da deficiência associada às AH/SD não foi apresentada nos documentos oficiais.

Demos o nome Concepção Somatória ao conjunto de significados que compõe a convicção de que a Dupla Excepcionalidade é uma condição de existência resultante da soma das AH/SD com a deficiência ou transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

Demos o nome Concepção Excludente ao conjunto de significados que compõe o Atendimento Educacional Especializado como um serviço **OU** de complementação **OU** de suplementação.

Quando analisamos os documentos quanto ao Atendimento Educacional Especializado, percebemos que essa concepção Somatória de DE está presente na definição do serviço que pode ser complementação **OU** suplementação. Portanto, para a condição de estudante com deficiência **OU** transtorno, o/a estudante frequenta a complementação. Para a condição de AH/SD, o/a estudante frequenta a suplementação.

Trata-se, então, de uma Concepção Excludente de AEE, porque ela exclui a possibilidade de combinação e associação de serviços.

Situações de associações entre AH/SD **e/ou** deficiência **e/ou** transtorno **e/ou** dificuldade de aprendizagem não foram abordadas nos documentos oficiais.

Na Resolução 4 (Brasil, 2009), por exemplo, foram encontradas menções relacionadas a dois tipos de atendimento: o atendimento na modalidade complementar e o atendimento na modalidade suplementar. Portanto, o serviço não prevê o atendimento às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes com DE, visto que o AEE na modalidade complementar tem como objetivo a complementação pedagógica de estudantes com deficiências ou transtornos e o AEE na modalidade suplementar tem como objetivo atender as necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades. Assim, notamos que o AEE para estudantes com DE é negligenciado na legislação educacional brasileira, que não contempla um serviço de complementação e suplementação simultâneo.

Esses resultados lançam luz à necessidade de um terceiro tipo de serviço de AEE. Um modelo de atendimento específico para estudantes com DE, fundamentada em uma concepção Agregadora. Chamamos Concepção Agregadora aquela na qual a DE é compreendida como uma combinação única e genuína de características opostas de existência que envolvem as AH/SD e deficiências e/ou transtornos.

Essa concepção resultaria em políticas públicas de AEE pautadas numa Concepção Inclusiva, na qual é possível a existência de um atendimento complementar e suplementar ao mesmo tempo, afinal, estudantes com DE apresentam especificidades que diferem dos/as estudantes que são atendidos/as na modalidade complementar **ou** suplementar.

Atualmente, nos documentos oficiais, temos a concepção excludente, porque, mesmo que o serviço de AEE seja ofertado para estudantes com DE, eles acontecem de forma separada, já que a legislação assim prevê o atendimento.

Entendemos que o estudo das concepções se faz necessário, pois, conforme já apontado, o/a estudante com DE possui necessidades únicas, ou seja, de um atendimento que contemple simultaneamente a complementação e a suplementação pedagógica (Almahrag, 2021).

Silva, Rech e Roama-Alves (2021) sublinham que a legislação relacionada à educação brasileira não reconhece a Dupla Excepcionalidade como uma condição específica de existência, já que não é citada nos documentos que regulamentam a educação nacional.

Não se trata de refutar os aspectos que envolvem o AEE complementar e suplementar, previstos atualmente, intencionamos ir além, prospectando um formato de atendimento equitativo, ampliando-o para os/as estudantes com DE. Entendemos que essa intencionalidade encontra respaldo nos princípios da Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que prevê uma Educação para atender a diversidade de características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens dos/as estudantes.

7.4 O AEE nos Documentos Oficiais de Ensino do Distrito Federal

A legislação educacional do Distrito Federal segue a legislação nacional (Brasil, 2008; 2009; 2010; 2011). Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado é um Direito do/a estudante com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades que estuda no Distrito Federal. Esse atendimento também acontece de forma complementar ou suplementar e nas salas de recursos multifuncionais em turno contrário, conforme exige a legislação nacional. Porém, há diferenças nos tipos de Salas de Recursos e no funcionamento delas. Por isso, nesta seção, vamos apresentar as categorias: i) Tipos de Salas de Recursos do Distrito Federal e ii) Funcionamento do AEE no Distrito Federal (DF).

i) Tipos de Salas de Recursos do Distrito Federal

Assim como a legislação nacional recomenda, o AEE do DF acontece nas Salas de Recursos (Brasil, 2011).

Nesta categoria, apresentamos os nomes e qualificamos cada uma das Salas de Recursos que compõe a organização do AEE do Distrito Federal.

São dois tipos de sala: Salas de Recursos Generalista e Salas de Recursos Específicas (Distrito Federal, 2010; 2021).

- Sala de Recursos Generalista (SRG) ou Generalista Bilíngue (SRGB)

São salas que possuem recursos humanos especializados e recursos de tecnologia assistiva para prover atendimento aos/às estudantes com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento (Distrito Federal, 2010; 2021).

São atendidas, nestas salas, estudantes com Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista.

Já na Sala Generalista Bilíngue, há o atendimento de estudante com essas deficiências ou transtorno e que são, também, Surdos/as ou têm Deficiência Auditiva.

No site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, as seguintes definições estão disponíveis:

> Salas de Recursos Generalista (SRG): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em Unidade Escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA (Distrito Federal, 2023, web).

> Salas de Recursos Generalista Bilíngue (SRGB): Espaço pedagógico exclusivamente oferecido na Escola Bilíngue por professor bilíngue (Libras e LP), especializado e com aptidão, cuja finalidade é de oferecer AEE aos estudantes que têm deficiências associadas, além da S/DA em todas as etapas da Educação Básica e na Modalidade de EJA (Distrito Federal, 2023, web).

- Sala de Recursos Específica

São salas de recursos específicas em condições singulares de existência, que exigem o processo de ensino de códigos linguísticos específicos e/ou de programas específicos de estimulação e enriquecimento.

Estas salas são subdivididas em: 1 - Sala de Recursos Específica para Atendimento ao/à Estudante Deficiente Auditivo e Surdocego; 2 - Sala de Recursos Específica para Estudante com Deficiência Visual; 3 - Sala de Recursos em funcionamento nos Centros de Línguas e Escolas Parques e 4- Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação (Distrito Federal, 2010).

No site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, encontramos:

> Salas de Recursos Específica (SRE): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, que tem por finalidade oferecer AEE aos estudantes que apresentam comportamento de AH/SD, com SC, DV, S/DA, e com outras deficiências associadas, matriculados em todas as etapas da Educação Básica, na Modalidade da EJA, na Educação do Campo e na Educação Profissional e Tecnológica (Distrito Federal, 2023, web).

As Salas de Recursos Específicas para suplementação pedagógica para estudantes com AH/SD ainda se subdividem em áreas do conhecimento. Dessa forma, no Distrito Federal, há as Salas de Recursos Específicas para as áreas de Ciências Humanas e Linguagem, Artes Visuais, Artes Cênicas; Exatas e Robótica. A área acadêmica é ofertada para estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2010; 2021a).

ii) Funcionamento das Salas de Recursos

O funcionamento das Salas de Recursos no Distrito Federal é organizado de forma diferente dos demais estados da federação. Enquanto nos estados e municípios brasileiros, a oferta do AEE acontece em Salas de Recursos Multifuncionais; no Distrito Federal, a legislação (Distrito Federal 2010; 2021a; 2021b; 2022) prevê um formato de AEE de estudantes com deficiência, transtorno e/ou altas habilidades/superdotação em Salas de Recursos Específicas ou Generalistas, que contemplam as condições de existência em lócus específicos de atendimentos e podem ser realizados individualmente ou em grupos. Os atendimentos são realizados por profissionais especialistas na área (Santos, 2020).

> As Salas de Recursos Específicas de Altas Habilidades/ Superdotação, de cada CRE, devem ser organizadas, preferencialmente, em um único polo, no qual serão abertas as diferentes turmas da área acadêmica e/ou de talento artístico, conforme a demanda (Distrito Federal, 2021, p. 26).

O AEE acontece em horário contrário ao da escolarização no ensino regular, como preconizado nos documentos oficiais federais. É ofertado por professores/as especialistas, que atuam na complementação pedagógica para atenderem estudantes com Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla ou Transtorno do Espectro Autista. Há docentes especialistas que também atuam na suplementação pedagógica, quando atendem estudantes com Altas Habilidades ou Surdez/ Deficiência Auditiva para o ensino de Libras; atendimento substitutivo, em Português como segunda língua ou simultâneo no caso de Língua Portuguesa – Libras (Distrito Federal, 2010; 2021).

De acordo com a Portaria nº 14/2021, a oferta do AEE no âmbito das Escolas Públicas do Distrito Federal nas Salas de Recursos Generalistas e nas Salas de Recursos Especialistas acontece em três dias na semana, sendo diários e com duração de cinquenta minutos (Distrito Federal, 2021a).

Para atuar nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades/Superdotação, o/a profissional deve pertencer à carreira efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal, participar de processo de seleção interna, na qual tem que comprovar qualificação por meio de certificações específicas em AEE, com carga horária de 120 horas ou curso de Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado com carga horária de 180 horas e curso específico em Altas Habilidades/Superdotação, com carga horária de 80 horas. Para atuação em Salas de Recursos Generalistas ou Específicas em qualquer área, além de comprovar qualificação via documental, os/as profissionais passam por um processo de aptidão realizado em duas etapas, sendo a primeira documental e a segunda a apresentação de um plano de trabalho (Distrito Federal, 2021b; 2022).

7.5 Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais do Distrito Federal: por um Metatexto

A concepção de AEE nos documentos oficiais do Distrito Federal, como esperado, segue o mesmo significado dos documentos oficiais nacionais.

Assim, temos que a concepção do AEE, nesses documentos, é excludente: **ou** há a complementação **ou** há a suplementação. Por outro lado, mesmo sem

mencionar a condição da Dupla Excepcionalidade em nenhum documento, fazendo com que haja uma exclusão total dessas pessoas da previsão regulamentatória do Distrito Federal, é possível inferir que, sendo o atendimento segregado, a concepção mais provável de DE é a Somatória, afinal, esta concepção sustentaria um atendimento específico para as deficiência ou transtorno num dia e o atendimento específico para os talentos em outro.

A partir dessa análise, constatamos que, com essa organização, temos que o/a estudante com DE não encontra uma Sala de Recursos Específica para sua condição, mas que precisa ser matriculado/a em diferentes salas.

Se há um/a estudante com AH/SD na área de Exatas, por exemplo, ele/a será atendido/a nessa sala específica, com um/a docente especialista nessa grande área de conhecimento, que será responsável por fazer o enriquecimento pedagógico dele/a. No entanto, se for necessária, também, uma complementação pedagógica, podemos pensar que ela ocorre em Salas de Recursos Generalistas, no caso de haver um transtorno, como o Transtorno do Espectro Autista; ou nas Salas de Recursos Específicas para Surdez/Deficiência Auditiva ou Deficiência Visual, conforme organização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2010; 2021a; 2021b, 2022), ou ainda, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no caso de dificuldades de aprendizagem (Distrito Federal, 2021a).

7.6 Considerações Entrelaçadas sobre Concepções de Dupla Excepcionalidade nos Documentos Oficiais

A concepção de DE que está evidenciada nos documentos nacionais é a Somatória. Ela expressa o entendimento de que há um somatório de características das AH/SD com as deficiências, dificuldades e transtornos, apesar de a palavra associação ter sido usada em um trecho do documento (Guimarães; Ourofino, 2007).

Nos documentos nacionais, as sobreposições relativas às AH/SD são praticamente invisíveis. Apenas um documento do Governo Federal (Fleith, 2007) trouxe trechos sobre a Dupla Excepcionalidade. No Governo Distrital, não houve nenhuma menção.

Com isso, podemos nos indagar: qual o lugar do AEE para estudantes com DE?! Será que vários lugares, com tempos e espaços separados para complementação e suplementação, é o mais adequado para acontecer o AEE para quem tem uma condição de existência tão singular?!

Esses questionamentos são especialmente importantes, quando notamos que o/a estudante com DE pode apresentar desenvolvimento acadêmico divergente, ou seja, o fato de o alto potencial em áreas isoladas ou combinadas poder mascarar a área de maior dificuldade (Prior, 2013; Gilman; Peteer, 2018; Kaufman, 2018; Pfeiffer, 2015; Alves; Nakano, 2015; Nakano, 2021). Para tanto, é essencial a identificação dessa pessoa como alguém que tem uma condição complexa de existência, na qual talentos podem esconder consequências do transtorno, deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem ou vice-versa, ou seja, as dificuldades podem esconder talentos.

Esse contexto nos alerta para a importância da identificação, diagnóstico e do atendimento corretos, o que nos permitirá conhecer as características específicas daquela pessoa, com vistas a promover o AEE adequado para ela, na sua forma singular de existência, valorizando todas as suas características. Com isso, o AEE poderá prover intervenções favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento (Prestes; Tunes, 2021), ao mesmo tempo em que operem minimizando as limitações da atuação social (Ottone-Cross; Gelbar; Dulong-Langley; Root; Avítia; Bray; Courville; Pan, 2019). Para isso, temos que questionar a concepção de DE que se apresenta nos documentos e investigar as concepções que se apresentam na produção científica nacional e nos posicionamentos de docentes especialistas que atuam com estudantes com DE, de forma a termos um corpus de informações complexo, que nos ajude a orientar avanços nas teorias e nas políticas públicas brasileiras.

- Capítulo 8 -

CONCEPÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DE NA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS, NA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL

> Palavra não é privilégio de algumas pessoas, mas o direito de todos.
>
> PAULO FREIRE

Neste capítulo, vamos apresentar a Revisão Integrativa da Literatura que realizamos com o objetivo de identificar e caracterizar as concepções que sustentam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências, na literatura científica nacional.

8.1 Delineamento Revisão Integrativa da Literatura

A Revisão Integrativa de Literatura é um método que consiste em fazer uma síntese dos resultados obtidos acerca de um determinado fenômeno pesquisado (Ercole; Melo; Alcorado, 2014).

É realizada, considerando seis etapas: (1) identificação do tema; (2) estabelecem-se os critérios para inclusão e exclusão da pesquisa; (3) delimita-se as informações que serão selecionados; (4) é feita uma avaliação dos estudos selecionados; (5) acontece a interpretação dos resultados e (6) realiza-se a apresentação da revisão do conhecimento (Ercole; Melo; Alcorado, 2014).

Para Ercole, Melo e Alcorado (2014), a revisão integrativa de literatura é intitulada integrativa porque

> [...] fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular (p. 9).

Para compor o *corpus* de análise da pesquisa integrativa de literatura no Brasil, foram utilizadas as seguintes plataformas de pesquisas gratuitas: Periódicos Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes; Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), sites que disponibilizam Anais de eventos científicos na área de Ensino/Educação em Ciências, tais como: Anais do Encontro

Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Anais da Sociedade Brasileira de Química/Biologia/Física, Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT – Educação Inclusiva e GT – Ensino de Ciências).

Como filtro de pesquisa referente à temática, foram utilizados as seguintes *strings:* “dupla excepcionalidade” AND “Ensino de Ciências”; “dupla necessidade educacional” AND “Ensino de Ciências”; “dupla condição” AND “Ensino de Ciências” “dupla excepcionalidade”, “atendimento educacional especializado” AND “Ensino de Ciências”; “dupla necessidade educacional” AND “atendimento educacional especializado” AND “Ensino de Ciências”; “dupla condição” AND “atendimento educacional especializado” AND “Ensino de Ciências”; “dupla excepcionalidade” AND “estratégias de ensino” AND “Ensino de Ciências”; “dupla necessidade educacional” AND “estratégias de ensino” AND “Ensino de Ciências”; “dupla condição” AND “estratégias de ensino” AND “Ensino de Ciências”.

Como critério de seleção, foram consideradas pesquisas completas realizadas nos anos 2011 a 2022, disponibilizadas integralmente em língua portuguesa. Como critérios de exclusão, produções duplicadas, disponibilizadas parcialmente e/ou que não contemplavam o objetivo da pesquisa.

Inicialmente, procedemos à análise dos títulos e resumos das obras para, a partir daí, selecionar as que tiverem relação direta com a temática de interesse nessa etapa da pesquisa, que é fazer um levantamento e análise de pesquisas que versam sobre o AEE para estudantes com Dupla Excepcionalidade na área de Ensino de Ciências.

8.2 Produções Brasileiras acerca da Dupla Excepcionalidade no contexto do Ensino de Ciências

A escassez de publicação sobre DE no contexto do Ensino de Ciências, no Brasil, ficou evidente nesta pesquisa.

Ao aplicarmos os critérios de inclusão dos artigos na pesquisa, obtivemos três obras que atendiam aos critérios da pesquisa, conforme descrito no quadro 6.

Quadro 7: apresenta a base de dados, ano de publicação, título e autoria das obras recuperadas nas etapas iniciais da Revisão Integrativa da Literatura.

Base de dados	Ano de publicação	Título	Autores
Google Acadêmico	2021	Síndrome de Asperger: enriquecimento curricular em Ciências da Natureza para o Ensino Médio	Deienno, Augusto Cisconi
	2021	Duplo AEE para estudantes com dupla excepcionalidade: concepções de professores	Silva, Raimunda Leila José da.; Caixeta, Juliana Eugênia.
Biblioteca Digital de Dissertações e Teses	2017	Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química.	Dias, Ane Maciel.

Fonte: A autora

A pesquisa intitulada Síndrome de Asperger: enriquecimento curricular em Ciências da Natureza para o Ensino Médio é um Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Química da Faculdade de Ciências – UNESP Campus Bauru, publicado em 2021.

A pesquisa Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química é uma Dissertação de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, publicado em 2017.

O artigo Duplo AEE para estudantes com dupla excepcionalidade: percepções de professores, publicado na Revista Educação Inclusiva, em 2021, visou analisar o AEE para estudantes com Dupla Excepcionalidade a partir da concepção de professores/as especialistas que atuam em Salas de Recursos Específicas para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na área de Ciências Exatas na Rede Pública do Distrito Federal.

8.3 Concepções do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências: o que expressa a literatura científica nacional

Retomando o que defende Bisinoto (2014) sobre as concepções influenciarem as práticas pedagógicas, buscamos analisar, a partir das práticas pedagógicas enunciadas nos trabalhos científicos investigados, as concepções do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade no Ensino de Ciências. Isso foi feito, porque todos os trabalhos científicos encontrados versavam sobre práticas pedagógicas, ou seja, ações planejadas e intencionais para mediar conceitos científicos para estudantes com DE no AEE.

Na pesquisa *Síndrome de Asperger: enriquecimento curricular em Ciências da Natureza para o Ensino Médio*, o autor se propôs a elaborar um Plano de Enriquecimento Curricular em Ciências da Natureza para estudante com Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades em Ciências da Natureza. O interesse do autor foi elaborar um plano, a partir do Modelo de Enriquecimento Curricular proposto por Renzulli (2018). Tal modelo, composto por três tipos de enriquecimento, pode ser visto na figura 6.

Figura 6 – Figura representativa do Modelo Triádico de Enriquecimento.

Fonte: Renzulli (2018, p. 24).

O Enriquecimento do Tipo I abarca atividades mais amplas, que visam à estimulação externa do indivíduo, incluindo, por exemplo, visitas a museus, exposições, participação em palestras, minicursos, uso de materiais diversificados, como filmes, programas de televisão e uso de recursos de tecnológicos variados. O Enriquecimento do Tipo II contempla atividades de “treinamento, tanto individuais quanto grupal, em uma variedade de habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas” (RENZULLI, 2018, p. 32). É nesse tipo de Enriquecimento que os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas áreas de talentos, captadas no Enriquecimento do Tipo I. Renzulli (2018) apresenta cinco categorias de atividades do Tipo II, que podem ser consideradas como focalizadas em habilidades processuais, sendo elas: “(a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de como aprender, (d) procedimentos de pesquisa e referências; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral e visual” (p. 32).

Sobre o Enriquecimento do Tipo III, Renzulli (2018) destaca que as atividades desenvolvidas abarcam quatro objetivos para os/as estudantes, a saber:

> (a) adquirir um entendimento em nível avançado do conhecimento e da metodologia usados em disciplinas particulares, áreas de expressão artística e estudos interdisciplinares; (b) desenvolver produtos ou serviços autênticos que sejam, sobretudo, orientados para que chegue a um impacto desejado em um ou mais públicos específicos; (c) desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, busca e foco do problema, administração, cooperação, tomada de decisão, autoavaliação; e (d) desenvolver o comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentimentos de realização criativa e a habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes e adultos com quem compartilham metas e interesses comuns (p. 33).

Nos projetos desenvolvidos no Enriquecimento do Tipo III, os/as estudantes desenvolvem projetos autorais, compartilham conhecimentos com pesquisadores/as mais experientes e socializam resultados com o público em geral.

Deienno (2021), desenvolveu um Plano de Enriquecimento Curricular em Ciências da Natureza (PEC-CN) que tem características de Enriquecimento dos Tipos I e II. Além disso, o PEC-CN foi projetado para ser executado em ambiente

presencial ou mediado por tecnologias, o que o caracteriza como uma ação pedagógica híbrida. O PEC-CN compõe um documento composto por cinco capítulos:

- Capítulo 1. Apresenta a justificativa do Programa de Enriquecimento proposto e a sugestão de aumento de carga horária para o Ensino Médio de Tempo Integral, ampliando a quantidade de aulas para 4 aulas semanais.
- Capítulo 2. É apresentado os recursos, as estratégias e os tipos de aula sugeridas para os/as docentes que adotarem o programa, de modo que podem ser ministrados tanto para um grupo de estudantes quanto para todos/as da turma. O Programa de Ensino cita como estratégias possíveis, o Trabalho em pares, Atividades de Enrique- cimento Curriculares de acordo com o Modelo Triádico de Enriquecimento, Autoavaliação e Resolução de Problemas. Como recursos, elenca-se Visitas a Museus de Ciências da Natureza, físicos ou online. - Google Meet, Zoom - Google Classroom
- Recursos Multimídia. Como tipos de aulas, estão Aula dialogada expositiva, Aula com abordagem histórico-crítica, Experimentação no Ensino de Química e Ensino por Investigação.
- Capítulo 3. Fundamentando em Luckesi, apresenta concepções de avaliação Diagnóstica, Processual e Conclusiva.
- Capítulo 4. Apresenta a Bibliografia Básica utilizada para construção do Plano de Atendimento.
- Capítulo 5. Apresenta a Grade Curricular de Enriquecimento dos componentes curriculares Química, Física e Biologia.

A concepção de AEE proposta por Deienno (2021) é fragmentada, porque o foco do PEC-CN é a suplementação pedagógica. Não há menção à complementação pedagógica em nenhuma parte do trabalho.

Na pesquisa *Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química, a autora* elaborou um guia digital para docentes e discentes intitulado *Asperger e a Química: compreensões de um novo mundo.* No Guia, a ênfase é conferida a materiais didáticos para o ensino de Química e às legislações que amparam a inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de Síndrome de Asperger, a partir dos pressupostos da epistemologia interacionista.

O Guia contempla quatro aulas que abordam objetos do conhecimento relacionados ao componente curricular de Química. Sendo:

Aula 1. Modelos atômicos: nessa aula, os estudantes devem assistir ao vídeo *Tudo se Transforma, História da Química, História dos Modelos Atômicos*, disponibilizado no *YouTube*. Os vídeos abordam o que é um modelo e os modelos atômicos. Na aula, deve-se discutir sobre o assunto Modelos Atômicos. Em seguida, os/as estudantes devem confeccionar uma revista em quadrinhos e um cartaz, apresentando os modelos atômicos estudados.

Aula 2. Teoria Cinética dos Gases: nessa aula, o/a docente começa apresentando, brevemente, a Teoria Cinética dos Gases. Em seguida, os/as devem realizar experimentos para responder perguntas: 1º gás exerce pressão? 2º compressão e expansão do gás? e 3º o gás ocupa espaço?. Ao final do diálogo sobre os experimentos, o/a docente deve propor mais duas questões: a. por que os pneus “perdem” pressão? b. por que não podemos calibrar pneus quentes? A expressão da aprendizagem deve ser feita de acordo com a preferência dos/as estudantes.

Aula 3. Funções Inorgânicas e Reações Químicas: para começar a aula, os/as estudantes serão incentivados/as a construir cartazes, abordando conceitos gerais de ácidos, bases, óxidos e sais. Os cartazes serão utilizados na Sala de Aula Regular e na Sala de Recursos. Recomendamos que docentes da Sala de Recursos desenvolva jogos como Jogo da Memória, para que os/as estudantes relacionem o nome da substância a respectiva função inorgânica.

Aula 4. Jogo ‘Revisitando a Química’. “Esse jogo foi elaborado para ajudar os alunos com síndrome de Asperger que cursavam o do 2° ano do Ensino Médio a estudarem para prova do 2° trimestre, o jogo serve como uma revisão dos conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula” (Dias, 2017, p. 130). A Figura 7 ilustra o jogo.

Figura 7: ilustra o Jogo Revisando a Química.

BEM VINDO AO JOGO “REVISANDO A QUÍMICA

Esse jogo foi elaborado para ajudar os alunos com Síndrome de Asperger a estudarem para prova do 2° trimestre do 2° ano de Química, o jogo serve como uma revisão dos conteúdos trabalhados pela professora em sala de aula. O jogo pode ser usado por toda turma como uma forma de integração dos alunos e ainda possibilita ao professor utilizar com qualquer conceito, basta modificar as questões das cartinhas.

O jogo é composto de um tabuleiro, 20 cartas, 4 cartas desafio, 5 peões (tampinhas de garrafa),dado, papel, lápis, borracha, calculadora e cronômetro. O jogo pode ser jogado individualmente ou em pequenos grupos, o tempo de resposta é de 30 segundos (com exceção das cartas desafio), cada carta tem o número de casas que podem ser avançadas caso o jogador acerte a resposta, caso ele erre fica parado no mesmo lugar até a próxima rodada. Os jogadores podem utilizar papel e lápis para auxiliar nas respostas.

Embaralhe as cartas, decida a ordem em que o jogo começa, atire o dado, avance o número de casas que o dado indicar, a leitura das questões das cartas é realizada pelo grupo seguinte, pois as mesmas contêm as respostas, boa sorte.

Caro professor caso ache necessário adapte as regras do jogo para sua turma.

Fonte: Dias (2017, p.69).

Até a fase de elaboração do Guia, houve cinco fases: 1- a realização de uma pesquisa documental, com o intuito de conhecer a organização institucional no que diz respeito à inclusão escolar; 2- levantamento de percepções e dificuldade de professores/as que atuavam no Ensino de Química e no AEE, acerca do ensino e aprendizagem de estudantes com TEA; 3- observação da mediação do processo de ensino tanto de professores/as de Química quanto do AEE com dois estudantes com TEA que cursavam a 2ª série do Ensino Médio, com registro em diário de campo; 4- construção de materiais adaptados para os estudantes participantes da pesquisa de forma colaborativa entre professor/a Química e do AEE com registro no diário de campo e 5- etapa de análise do material adaptado construído. A análise foi realizada pela mestranda, professor/a de AEE e professor/a de Química. Após essas etapas o Guia foi construído.

A concepção de AEE apresentado no trabalho de Dias (2017) também parece Fragmentado, uma vez que não houve consideração da complementação e da suplementação pedagógica ao mesmo tempo.

O artigo D*uplo AEE para estudantes com dupla excepcionalidade: percepções de professores* traz análise de entrevistas com três docentes do Atendimento Educacional Especializado ofertado na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades do Distrito Federal. A pesquisa evidenciou que os/as estudantes com DE são atendidos/as em dois espaços distintos, isto é, tem o serviço de suplementação realizado por profissionais que atuam nas Salas de Recursos Específicas para AH/SD e a complementação ofertada por professores/as que atuam nas Salas de Recursos Generalistas. Esses/as professores/as, apesar de demonstrarem interesse em atuar colaborativamente, não se conhecem e não dialogam sobre as necessidades únicas dos/as desses/as estudantes que atendem.

A concepção do AEE preponderante nos resultados da pesquisa de Silva e Caixeta (2021) demonstra, também, uma concepção fragmentada do AEE: **OU** é complementação **OU** é suplementação.

8.4 Concepções de Dupla Excepcionalidade e Atendimento Educacional Especializado na Revisão Integrativa da literatura no Brasil pelo recorte do Ensino de Ciências: por um Metatexto

A partir da Revisão Integrativa da Literatura que teve como objetivo identificar e caracterizar as concepções do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE na área de Ensino de Ciências, na literatura científica nacional, entre os anos de 2011 a 2021, notamos uma escassez de pesquisas nesse recorte temporal específico. Essa ausência de pesquisas que contempla essa área do conhecimento retrata a invisibilidade desses/as estudantes nas escolas brasileiras, visto que esse público representa uma das populações estudantis mais subidentificadas e negligenciadas no chão da escola.

No que diz respeito às Concepções de DE no Brasil no âmbito do Ensino de Ciências, a partir das estratégias pedagógicas identificadas na Revisão Integrativa da Literatura empreendida, notamos que não tem havido esforços para incluir estudantes com DE. As concepções, assim como as identificadas nos Documentos Oficiais de Ensino analisados são excludentes. Nos estudos analisados, o atendimento acontece de forma suplementar.

O atendimento suplementar não é capaz de atender às singularidades do/a estudante com DE. Ele é parte integrante do programa que defendemos nesta Tese de Doutorado. No entanto, programas baseados apenas no desenvolvimento de talentos não consideram as características peculiares dos/as estudantes com DE (Winebrenner, 2003; Bracamonte, 2010; Foley-Nicpon; Allmon; Sieck; Stinson, 2011; Schultz, 2012; Pfeiffer, 2015**;** Hamzić; Bećirović, 2021; Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2023)**,** o que nos leva a inferir que o AEE para estudantes com DE deve incluir, simultaneamente, o caráter suplementar e o complementar do AEE.

Destacamos, no entanto, que a ênfase das pesquisas recai sobre o caráter suplementar ou complementar de forma fragmentada, ou seja, é como se o/a estudante com DE pudesse ser dividido/a em duas partes, a que precisa de complementação e a que precisa de suplementação, sendo que ambos os atendimentos especializados acontecem em dias e locais diferentes, realizados por profissionais diferentes, sem articulação de um trabalho realizado de forma colaborativa.

Esse entendimento justifica a concepção de Somatório que identificamos, e que não é a adequada para que a oferta do AEE contemple as singularidades específicas dos/as estudantes com DE. Nossa defesa, nessa Tese, é de que aos/às estudantes com DE devem ser ofertado Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar de forma concomitante, um tipo de atendimento fundamentado nos princípios da potencialização dos talentos e na compensação das dificuldades (Kurup; Dixit, 2016; Walmsley; Carrière, 2019; Almahrag, 2021; Hamzić; Bećirović, 2021; Piske; Collins,2021).

A partir das inquietações que nos desafiaram a empreender essa revisão, podemos constatar que pesquisas que versam sobre o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade na área de Ensino De Ciências ainda são embrionárias. Apesar de os estudos sobre a DE datar de aproximadamente um século atrás (Baum, Schader,Owen, 2017), esses achados corroboram com o que a literatura científica apresenta, apontando que pouco se sabe sobre práticas interventivas que contemplem, simultanemante, as potencialidades e acomodando as áreas de maior dificuldade dos/das estudantes com DE (Foley-Nicpon, Allmon, Sieck, Stinson, 2011).

- Capítulo 9 -

CONCEPÇÕES DE DOCENTES ESPECIALISTAS DAS SALAS DE RECURSOS ESPECÍFICA EM ALTAS HABILIDADES NA ÁREA DE EXATAS SOBRE DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O saber que não vem da experiência não é realmente saber.

LEV VYGOTSKY

Neste capítulo, vamos apresentar a pesquisa empírica que desenvolvemos com o objetivo de identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Ciências Naturais, ou melhor, Exatas (Distrito Federal, 2010), sobre a DE e o AEE ofertado para os/as estudantes.

9.1 Delineamento Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa é um tipo de investigação qualitativa que valoriza a voz do/a participante quanto ao relato sobre determinado evento (Yin, 2016). Implica valorizar a subjetividade e "admitir que a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social" (Bueno, 2002, p. 19). Uma história social que se relaciona com uma história individual, na qual o sujeito se apropria do mundo social por meio de práticas que demostram a sua subjetividade, e permite conhecer o social a partir da práxis individual.

No texto "O Narrador", Walter Benjamin considera que "a experiência da arte de narrar está em vias de extinção" (2006, p. 197) que no mundo moderno, cheio de notícias, consideradas por ele como meras informações, que se apresentam novas todos os dias, mas perdem o seu valor quando deixam de ser novas. Já a verdadeira narrativa, para o autor, não se entrega, mas "conserva suas forças e depois de muito tempo é capaz de se desenvolver" (p. 204), uma forma artesanal de comunicação que não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. "Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (Benjamin, 2006, p. 204).

9.2 A Pesquisa Empírica

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa empírica que desenvolvemos com docentes especialistas, que atuam em Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades/Superdotação no Distrito Federal e atendem estudantes com dupla excepcionalidade na área de Ciências, sobre concepções de Dupla Excepcionalidade.

Participantes da Pesquisa

Compuseram o grupo de participantes da pesquisa três docentes que atuam em Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Mais precisamente, docentes que atuam na Região de Influência do Campus II e III: docentes de Planaltina, Sobradinho e Ceilândia participaram da pesquisa.

São nossos três narradores: Linnaeus, Matthias e Darwin. A escolha pelos nomes se deve ao fato de que todos os três participantes serem licenciados em Biologia. Por isso, a opção em homenageá-los, nomeando-os, na pesquisa, com nomes de ilustres cientistas, que se destacaram nesse campo da ciência.

Tivemos que ampliar a busca por profissionais que atuavam na RIC III, que envolve as cidades satélites de: Ceilândia, Taguatinga, Riacho Fundo, Recanto das Emas, Samambaia e Águas Claras (UnB, 2005), porque não estávamos conseguindo contato com profissionais da RIC II.

Para chegar aos participantes, tivemos uma jornada árdua que esbarrou em burocracias típicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa jornada, descrevemos a partir do próximo parágrafo.

Após contato via telefone, a pesquisadora foi pessoalmente à Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Na ocasião, foi aberto um processo via Sistema Eletrônico de Informações – SEI, em que foi gerado número 00080-00099584/2023-79. O registro do protocolo teve como objetivo receber as instruções por e-mail de como seria feita a solicitação. O recebimento do e-mail aconteceu em maio de 2023, em que fui informada de que deveria abrir um processo contendo Carta da Instituição me apresentando como pesquisadora, em papel timbrado, assinada pelo Orientador, o projeto de pesquisa e protocolar no Setor de Inscrição e Documentação da EAP, via e-mail e aguardar por

um período de até 10 (dez) dias úteis para ser analisado. Porém, dada a morosidade do processo e, os demais fatores já anteriormente mencionados, optamos por realizar a pesquisa com dois docentes, com quem já tínhamos contato. Então, tivemos que optar por uma Amostra de Conveniência (Oliveira, 2001), que é a possibilidade de a pesquisadora fazer contato com pessoas que são mais próximas de serem acessadas.

Nesse caso ambos os docentes eram da área de influência do Campus II.

A RIC II possui três Salas Específicas em Altas Habilidades na Área de Exatas, porém, mesmo após várias tentativas tanto via ligação telefônica, mensagem de *WhatsApp* e visita *in lócus*, não conseguimos êxito para realizar a pesquisa com o/a docente da terceira sala.

A escolha pela RIC II se justifica pelo fato da proximidade da cidade da minha residência e, portanto, facilidade de acesso. No entanto, em conversa informal com uma colega do Grupo de Pesquisa Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempos de inclusão, conseguimos contato com um docente do RIC III, que inclui a cidade satélite de Ceilândia (UnB, 2005). Após conversar com o docente, este se apresentou solícito e disponível a participar da pesquisa.

As Entrevistas

O contato para agendar as visitas para a realização das entrevistas aconteceu por meio do aplicativo *WhatsApp*. Cada entrevista teve duração média de 2 horas e 15 minutos. No dia da entrevista, os participantes preencheram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, conforme especificaremos no detalhamento que fizemos da técnica entrevista.

Para esta Tese, inspiramo-nos nas obras de Jovchelovitch e Bauer (2003) e Flick (2003) para organizar a entrevista semiestruturada que usamos na pesquisa. Inspiradas na Entrevista Narrativa, de Jovchelovitch e Bauer (2003), e na Entrevista Episódica, de Flick (2003), elaboramos as fases da entrevista, com o objetivo de ter uma técnica de pesquisa que nos permitisse, a um só tempo, ouvir as experiências narradas pelos participantes, mas, também, orientar narrativas sobre aspectos específicos de seus posicionamentos e trabalhos. Assim, nossa técnica de construção das informações seguiu 6 fases:

Fase 1: Acolhimento

Neste momento, a pesquisadora recebeu o participante para uma entrevista individual. Explicou o objetivo da pesquisa para o participante e agradeceu sua participação. Explicou que, para a participação, era obrigatória a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice 1).

O Termo contém, além do contexto geral da pesquisa, a explicação sobre a necessidade do gravador, destino dos dados analisados e direitos de cada participante.

Fase 2: Início da Conversa

Para começar o diálogo com o participante, a pesquisadora partiu para perguntas que permitissem à pessoa contar o que ela entendia por Dupla Excepcionalidade e sobre a experiência que tinha com estudantes com essa condição de existência.

1. Para você, o que é Dupla Excepcionalidade? 2. Ao olhar para a sua carreira na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades, quando foi a primeira vez que você recebeu um/a estudante com DE? Me conta, por favor, como foi essa experiência.

Fase 3: Mapeando Contexto

Nesta fase da entrevista, a pesquisadora fez perguntas que permitiam o participante explorar o território onde atuava e, também, sua atuação.

É importante lembrar que entrevistas narrativas prezam pela fala espontânea da pessoa, ou seja, o que ela quer contar e da forma como deseja contar.

3. Descreve, por favor, o funcionamento da Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades em Exatas (SRAHE) para estudantes com DE.

Fase 4: Questionamentos

Nesta fase da entrevista, a pesquisadora fez perguntas mais específicas, que tinham o objetivo de aprofundar o entendimento sobre o trabalho desenvolvido com estudantes com DE na Sala de Recursos Específica para AH.

4. Quais são as contribuições do trabalho da SRAHE para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com DE?

5. O que esta SRAHE tem feito para atender as necessidades específicas da pessoa com DE?

5. Você pensa que a SRAHE atende as necessidades do processo educativo do estudante com DE? Por quê?

6. Quais são os recursos de ensino que os/as estudantes com DE podem contar na SRAHE?

7. O que você pensa sobre esses recursos?

8. No AEE para estudantes com DE, você precisa fazer parceria com outros/as profissionais?

Se sim, pode descrever, por favor.

Se não, por que não?

9. Na sua opinião, o que poderia acrescentar ou agregar à SRAHE para atender o/a estudante com DE?

Fase 5: Finalização

Nesta fase de Finalização, a pesquisadora perguntou aos participantes informações relevantes sobre formação acadêmica e trajetória profissional.

Formação:

Curso específico para atuar no AEE em AH/SD:

Tempo de atuação:

Tempo de atuação no AEE:

Tempo de atuação na SRAHE:

Conte sua história sobre o que o/a motivou para ingressar à SRAHE...

Na sua graduação, o que você estudou sobre deficiência, transtornos, altas habilidades e dificuldades de aprendizagem?

Fase 6: Despedida

Nesta fase, a pesquisadora informou que a entrevista estava sendo encerrada e se colocava à disposição para ouvir o participante no que quisesse narrar.

Após o posicionamento do participante, a pesquisadora encerrava a entrevista e parava a gravação.

Caso o participante continuasse a falar, essa informação bem como seu conteúdo era registrado em diário de campo da pesquisadora.

Utilizamos a ferramenta transcrever do pacote Office para fazer a transcrição das entrevistas.

A análise de dados foi feita pela Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), tendo como foco as experiências narradas, que são subjetivas (Larrosa, 2018; Oliveira; Satriano; Silva, 2020).

9.3 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação na área de Exatas para estudantes com DE

Apresentaremos as categorias emergentes das narrativas dos docentes, para, em seguida, desenvolvermos o Metatexto, que faz a tessitura das informações compartilhadas e construídas no diálogo conosco neste processo de investigação.

9.3.1 Docentes Especialistas

Essa categoria apresenta informações sobre os docentes especialistas entrevistados. Nós a subdividimos em duas subcategorias: Formação Acadêmica e Trajetória Profissional.

a) Formação Acadêmica

Os três participantes da pesquisa possuem graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas. Além da formação em nível de graduação, dois participantes possuem especialização *lato sensu* e dois possuem pós-graduação *stricto sensu*. Todos têm curso de aperfeiçoamento para atuar no Atendimento Educacional Especializado com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Percebemos um elevado nível de formação acadêmica dos docentes: dois têm Mestrado e um, doutorado. Apenas um ainda não possui Pós-Graduação Stricto Sensu e o docente que possui Doutorado não fez cursos de Pós-Graduação na área de Ensino.

Sobre o tempo de atuação no AEE e na Sala de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Exatas, todos os docentes especialistas atuam há mais

de cinco anos no AEE em AH/SD. Um dos docentes ingressou diretamente no AEE para estudantes com AH/SD; os outros dois atuaram no AEE complementar e, posteriormente, migraram para o AEE em AH/SD. Essas informações podem ser observadas pela transcrição dos trechos das entrevistas e apresentadas a seguir:

Linnaeus – "*Eu sou biólogo, com graduação em Ciências Biológicas, licenciatura. Fiz um Mestrado em Biologia Animal e fiz um Doutorado em Ecologia. [...] todas as pessoas que atuam em salas de recursos, elas têm uma formação em Atendimento Educacional Especializado e outro específico para atender estudantes com altas habilidades. E aí a gente tá sempre fazendo alguma coisa, sempre que é possível a gente volta à UnB, recorre aos parceiros, principalmente lá do Instituto de Psicologia. Eu tenho sete anos nessa sala de recursos para altas habilidades, mas eu tenho um tempo de atendimento com outros estudantes. Passei mais ou menos um ano em outra sala de recurso para estudantes com deficiência auditiva, então na sala de recurso, de forma geral, eu tenho oito anos".*

Mathias – "*Eu sou biólogo e estou terminando um Mestrado em Educação Ambiental e tenho Especialização na área de Meio Ambiente, Gestão Ambiental, Tecnologia. [...] e tive que fazer o curso para o SAEE e tive que fazer o curso em altas habilidades. E aí, todo curso, que a Secretaria disponibiliza sobre altas habilidades, eu faço. Estou na carreira docente desde 2003 e na sala de recursos para altas habilidades desde 2010. Vim direto para o AEE para altas habilidades".*

Darwin – *Minha formação é em Biologia e fiz uma Especialização na área de Tecnologias em Educação. Eu fiz um curso específico para atendimento em sala de recursos para altas habilidades. [...] anteriormente, também fiz curso em Atendimento Educacional Especializado. Nossa velho. Eu acho. Agora não tenho certeza, mas eu sei que tem mais de seis anos. [...] Eu vim direto para as altas habilidades.*

Os docentes especialistas têm uma formação na área de Biologia, embora a Sala de Recursos Específica em Altas Habilidades/Superdotação seja na área de Exatas e atendam estudantes cujas áreas de interesse podem ser na área de Biologia, Química, Física, Robótica, Matemática, Mecânica e Astronomia (Distrito Federal, 2021c).

Ao nosso ver, o Distrito Federal (2021c) poderia alterar o nome Exatas para Ensino de Ciências, haja vista o novo documento oficial que orienta os componentes

curriculares da Educação Básica, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

É possível que os docentes tenham que atuar em parceria com diferentes profissionais e institutos para desenvolverem seu trabalho.

Nenhum dos profissionais cita já ter participado de formação específica em Atendimento Educacional Especializado para estudante com Dupla Excepcionalidade. É possível que essa ausência de formação reflita o que temos identificado nesta tese: a invisibilidade da DE como condição de existência na escola e em diversos espaços sociais.

b) A Trajetória Profissional até a Sala de Recursos para Altas Habilidades na área de Exatas

Nesta categoria, apresentamos a trajetória de cada docente até a Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação, na área de Exatas.

Linnaeus – "*Inicialmente, foi uma orientação que eu prestei através do Centro de Educação à Distância da UnB, ainda em 2008. [...] Tinha um estudante que ele tinha sido rejeitado por quatro orientadores. Nenhum orientador queria abrir para a linha de pesquisa dele e ele insistia em fazer sobre altas habilidades, porque ele atuava em sala de altas habilidades e ninguém entendia do assunto. Aí, eu fui conversar com ele, e ele deixou claro que não iria mudar de tema. Aí eu disse que naquele momento eu não poderia dar grandes contribuições no assunto que ele iria tratar, que muitas vezes eu ia ter que me restringir e ele aceitou. [...] Foi quando eu entrei em contato pela primeira vez com esse atendimento e descobri que todas as regionais de ensino, as coordenações regionais de ensino do Distrito Federal têm esse atendimento. E eu fiquei realmente muito interessado, mas aí a vida vai dando voltas e tal, e demorou cerca de nove anos para que eu, de fato, viesse a atuar nessa sala de recurso. Se eu soubesse que eram tão boas, eu teria vindo mais cedo".*

Mathias – "*Eu era professor dessa escola do ensino regular. Aí o professor de altas habilidades me chamou para dar uma palestra para os alunos sobre Zoologia. Não, eu dei palestra sobre manejo de primatas e, eu dei uma outra palestra sobre e, segurança em Zoológico. [...] Aí, ele aposentou, e outro professor assumiu. Aí esse que aposentou falou assim: se você precisar de alguma ajuda para a área de*

Biologia, pode chamar o professor Mathias. Ele dá aula aqui na escola, aí esse professor, ele fez justamente isso. Aí, no final do ano, ele falou assim: olha, eu não me identifiquei, eu vou indicar você para assumir essa turma de altas habilidades. Aí, eu vim".

Darwin – "*Era meu projeto mesmo, vir para o atendimento na sala de recursos de altas habilidades. Eu atuava em outras áreas da Secretaria de Educação, sala de aula e professor no núcleo de tecnologia".*

A trajetória dos professores mostra as experiências sociais que os levaram para a atuação na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação. Apenas Darwin já tinha pretensão de atuar na Sala. Os outros docentes aproveitaram as oportunidades que os direcionaram até esta experiência.

9.3.2 Atuação Docente com Estudantes com DE na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação na Área de Exatas (SRAHE)

Nessa categoria, apresentamos a atuação que os docentes têm com estudantes com DE nas SRAHE, onde atuam.

Linnaeus – "*Eu tenho estudantes que eles vão funcionar, eles vão ficar mais à vontade no atendimento em uma turma serena. [...] Vamos dizer assim, que não vai ter barulho excessivo. [...] Dentro das nossas orientações pedagógicas a gente lança mão dessa possibilidade, de uma turma reduzida ao invés de atender todo mundo que precisa ser atendido naquele horário. Naquele dia, a gente vai ter essa atenção, esse olhar. [...] As variações individuais são muitas, se é necessário a gente lança mão sim, dessa possibilidade de turma reduzida. [...] Eu costumo dizer que a sala de altas habilidades, ela também tem um caráter, vamos dizer assim, terapêutico. De certa forma, ela acaba sendo terapêutica, porque é aquele espaço onde, ao invés de seguir um conteúdo, ele pode escolher um determinado assunto, pode trabalhar com tranquilidade. As pessoas não vão ser taxados de esquisitos, de estranho, de extraterrestre porque gosta de assuntos que ninguém tá nem aí, que ninguém se importa, então acaba tendo também essa questão de um lugar de pertencimento. É um lugar de acolhida antes de qualquer coisa".*

Mathias – "*Eu procuro tomar muito cuidado com a linguagem que eu uso, tá? [...] tem uma aluna autista que ela é muito severa. Ela usa o protetor auricular, ela*

tem muita dificuldade assim, ela é hipersensível, né? Todo dia ela vem me visitar. Aí, ela me tira da cadeira. Eu saio da cadeira pra ela sentar na minha cadeira. Ela tem que sentar na minha cadeira todo dia. [...] não sei por que todo dia ela tem que sentar na minha cadeira. Faz parte da rotina dela aqui na escola. E outra coisa bem interessante dessa escola é que é uma escola muito inclusiva, praticamente todos os pais de autistas que conhecem nossa escola mudam o seu filho para cá, porque a gente tem um programa de inclusão muito interessante. [...] a gente tirou as salas ambientes por causa dos autistas, são muitos autistas aqui. [...] muitos alunos autistas que não têm altas habilidades, eles podem vir aqui, frequentar, olhar".

Darwin –"*[...] o acolhimento, eu acho que aqui é um ambiente que a gente promove o acolhimento. [..] nossa base legal, a nossa Portaria, diz que a gente pode reduzir a turma para atender menos. [...] No primeiro acolhimento de uma criança com dupla excepcionalidade, com espectro autista, é, é nesse momento eu busco oportunizar para a criança, para o estudante expressar quais são suas necessidades e se ele precisa de ambiente mais silencioso, menos iluminado, se ele precisa sair, se ele precisa se deslocar. [...] é nessas conversas que a gente vai se conhecer melhor e entender a necessidade de cada um".*

As narrativas dos participantes evidenciaram que estudantes com Dupla Excepcionalidade necessitam de adequações específicas para que o AEE seja realizado. As adequações dizem respeito à organização do espaço físico (onde a pessoa vai se sentar), à organização do espaço social (quantas pessoas atendidas ao mesmo tempo na sala; qual nível de barulho a pessoa suporta) e à condução das atividades.

Destacamos, nas narrativas, o cuidado dos docentes com a escuta atenta, porque se trata de estudantes diferentes, que requerem intervenções específicas para as suas necessidades: "*Naquele dia, a gente vai ter essa atenção, esse olhar. [...] As variações individuais são muitas"* (trecho da entrevista de Linnaeus), ou ainda, "*é nessas conversas que a gente vai se conhecer melhor e entender a necessidade de cada um"* (trecho da entrevista de Darwin).

A escuta sensível, segundo Barbier (2007), é aquela na qual o ouvinte está disponível para a partilha, sem julgamento. Está numa posição de parceria e de cuidado, porque há uma conexão. A conexão é a característica fundamental da empatia (Brown, 2020). A escuta sensível só é feita com conexão.

Quando os docentes narram: eu saio da minha cadeira e a entrego para minha aluna (Mathias), quando o docente fala: eu ouço que o/a estudante quer sair, quer se deslocar, quer menos luz, quer menos barulho (Darwin), ou ainda, que o espaço da sala pode ser compreendido como um espaço terapêutico, por permitir a expressividade de forma genuína (Linnaeus), podemos compreender que têm uma atuação docente promotora de acolhimento e inclusão. Acolhimento como uma ação deliberada de estar junto com o outro para uma ação que tenha significado para todas as pessoas envolvidas e nas quais se sintam pertencentes ao contexto (Caixeta *et al*., 2024).

Oliveira (2021) aponta que ouvir o/a estudante é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades e interesses dos/as estudantes com DE. É nessa escuta sensível que temos a oportunidade de conhecer melhor a realidade vivenciada pelo/a estudante, conhecer seus pontos fortes e suas fragilidades e assim ofertar um atendimento que atenda suas peculiaridades.

Nas narrativas dos docentes, foi possível observar que as necessidades sensoriais se destacam entre os/as estudantes com DE. Esse resultado pode ser pelo fato de os docentes terem se lembrado de estudantes específicos/as, durante a entrevista, ou pode ser que, para os/as estudantes que atendem, as maiores necessidades sejam as de trazer mais conforto sensorial.

No entanto, nas narrativas, foi possível identificar que dois docentes conhecem outros tipos de atendimentos que seus/suas estudantes com DE podem participar. Um não sabe que seus/suas estudantes com DE podem frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais Generalista.

Mathias – “Esses estudantes, eles não podem frequentar a sala de recurso generalista. Ou é altas habilidades ou é generalista. Não, não pode. Eles podem frequentar CIL[10], né? Que é escola de línguas, eles podem frequentar outras salas de recursos de altas habilidades, como música, arte”.

Linneaus – “Dependendo da outra excepcionalidade os estudantes podem frequentar a sala de altas habilidades e a sala generalista. Mas, atualmente, eu não tenho nenhum estudante nesse caso”.

---

[10] Centros Interescolar de Línguas.

Darwin – “Eles podem frequentar tanto a sala para altas habilidades quanto a generalista. Vai depender da necessidade”.

Dos três docentes, o Professor Darwin trouxe narrativas que chamam a atenção pelo fato de lançar luz às limitações que existem na SRAHE, por sua própria constituição de ter um único docente especialista.

Darwin – *“Seria interessante se a gente tivesse um corpo mesmo, vários profissionais que pudessem atuar de forma mais, mais específica. De acordo com cada perfil de estudante. [...] seria importantíssimo de tivesse uma equipe multidisciplinar, não é? Acompanhando o trabalho, junto com o professor mesmo e com a família e com o estudante.*

Tem algumas dessas crianças com dupla excepcionalidade, elas relatam o que elas querem. Buscam isso assim, entender melhor como pessoa mesmo, dentro da família, dentro da escola, dentro da sociedade. E eu vejo que, nós somos uma sala muito limitada em relação a isso. A gente deveria ter mais, mais pessoas para dar suporte. Atender não só uma área específica, né. Eu vejo que nós, nós carecemos disso, dessa visão mais humanizada, entende? Menos acadêmica.

Uma equipe multidisciplinar, seria o ideal, utópico né? Uma equipe multidisciplinar com profissionais de diferentes áreas. Um professor especialista, um pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional. Esses profissionais seriam fundamentais”.

O Professor Mathias concorda, mostrando que seu trabalho exige uma articulação com diferentes profissionais aos quais pode ter acesso em sua escola e na SEEDF.

Mathias – “*Eu faço parceria com todos os profissionais, um monte de profissional. Eu tiro muita dúvida, principalmente sobre o autismo. Como é que eu devo interagir com eles. Com professores da sala de recursos generalista e com outros professores de alta habilidade. [...] a psicóloga, eu tiro muita dúvida com a psicóloga”.*

A narrativa do Professor Darwin reforça nossa convicção de que um espaço para Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE deveria constituir-se de profissionais de diferentes áreas, como: Fonoaudiólogo, Fisioterapeutas, Pedagogos, Psicólogos, Musicoterapeutas, para citar alguns. Por

outro lado, Professor Mathias demonstra que, na sua prática, ele necessita de parcerias para a executar seu trabalho.

Essa ideia de equipe multiprofissional se fundamenta no princípio de que a inclusão é uma conquista relacional e não individual (Sousa *et al*., 2016). Portanto, o AEE para estudantes com DE exige uma articulação de diferentes profissionais. Essa articulação vai desde o processo diagnóstico da DE até o Atendimento Educacional Especializado (Benito, 2009; Alencar; Guimarães, 2013; Alencar; Fleith; Rezende, 2016; Souto, 2019; Nakano, 2021; Pfeiffer; Prado, 2021; Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar, 2016).

Essa necessidade de um trabalho multiprofissional e colaborativo tem a ver com intervenções que contemplem tanto o enriquecimento curricular, quanto a compensação das dificuldades (Baldwin *et al.,* 2015), ou seja, acomodar as necessidades complexas e únicas do/a estudante com DE é tornar acessível o processo de ensino (D'Aunoy, 2020).

De acordo com Almahrag (2021), os programas de atendimento devem ser únicos, potencializando as áreas de interesse e intervindo nas áreas de dificuldades, tanto por meio de estratégias pedagógicas quanto da interação entre pares. Bracamonte (2010) e Schultz (2012) concordam.

9.3.3 Concepção de DE para Docentes Especialistas da SRAHE

Nesta seção, dedicamo-nos a responder o objetivo específico de identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Exatas (Distrito Federal, 2010), sobre Dupla Excepcionalidade.

As narrativas dos docentes permitiram identificar a prevalência da Concepção Somatória de DE, que é aquela na qual esta condição de existência é compreendida como resultado da soma das AH/SD com a deficiência ou transtorno. Percebemos o uso do conceito adição pelo uso das palavras: "mais" (Linnaeus e Mathias), "adicional" (Linnaeus) e "tanto"... "quanto" (Darwin).

Darwin – *"Uma pessoa com dupla excepcionalidade é quando ela apresenta tanto características, comportamentos de superdotação, altas habilidades, quanto do espectro autista né? E eu imagino que no caso do [...] espectro autista precisa de um diagnóstico mesmo, médico associado".*

Linnaeus – *“Então, dupla excepcionalidade partindo da realidade que eu atendo né? Colocando como primeira condição as altas habilidades, situação em que o estudante, ao mesmo tempo que ele apresenta aquilo que o modelo teórico do Distrito Federal. Adota que é um modelo que resume que é quem tem alta criatividade, motivação e a questão do compromisso com a tarefa né? [...] e adicionalmente alguma outra condição especial, que seria, seria um transtorno né? Seria esse, esse estudante que simultaneamente apresenta essas características de altas habilidades, de superdotação mais esse quadro adicional de alguma outra área”.*

Mathias – “*dupla excepcionalidade é quando eles têm altas habilidades mais uma outra característica, como por exemplo, auditivo, locomotor, quando tem essas características eu acho que é tem dupla excepcionalidade”*.

Chamou-nos atenção o posicionamento de Linnaeus, porque, em sua narrativa, ele coloca como primeira condição as altas habilidades. Acreditamos que essa ênfase se deva ao fato de atuar na SRAHE, um local que é para estudantes com AH/SD.

Sabemos que as AH/SD são condição essencial para descrever a DE; no entanto, reiteramos que as possibilidades de associação delas com os transtornos e/ou as deficiências são tantas quantas indivíduos com DE existem.

A concepção de DE numa perspectiva que sugere a soma de características não causa estranhamento, primeiro, porque o documento oficial nacional trata a DE a partir dessa concepção (Fleith, 2007); depois, a maioria das pesquisas brasileiras discute a DE como o resultado de um somatório de características das AH/SD, transtorno e deficiência (Hakim, 2016; Alves; Nakano, 2015; Nakano, 2021) e, terceiro, o Atendimento Educacional Especializado, no Brasil (2008; 2009; 2010; 2011) e no Distrito Federal (2010; 2021), é feito em salas de recursos separadas.

Nas narrativas, é possível identificar que os professores possuem conhecimento sobre o conceito de Dupla Excepcionalidade. No entanto, numa concepção fragmentada. O professor Darwin, por exemplo, mencionou a DE relacionada ao somatório das AH/SD com o Transtorno do Espectro Autista. Provavelmente, essa resposta tem a ver com sua experiência de atendimento na SRAHE onde atua.

9.3.4 Concepção de AEE para Docentes Especialistas da SRAHE

Continuando nossa missão de atingir o objetivo específico nº4, nesta seção, vamos identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Ciências Naturais, ou melhor, Exatas (Distrito Federal, 2010), sobre o AEE ofertado para esses/as estudantes.

As narrativas dos docentes expressaram que o Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/ Superdotação é um espaço privilegiado de trabalho. Linnaeus fala que se soubesse que era tão bom, teria ido antes; Mathias fala em uma escola modelo, cuja SRAHE pode ser visitada por todos/as os/as estudantes e Darwin fala de um local onde sempre quis atuar.

Para os docentes, o AEE é um serviço de adequação curricular. Todos entendem que seu trabalho é mobilizar recursos humanos, sociais e didáticos para que seus/suas estudantes tenham um espaço de enriquecimento, mas, também, de acolhimento. Para isso, fazem adequações de ordem física e social na sala para que consigam construir acolhimento.

Linnaeus - "As pessoas não vão ser taxados de esquisitos, de estranho, de extraterrestre porque gosta de assuntos que ninguém tá nem aí, que ninguém se importa, então acaba tendo também essa questão de um lugar de pertencimento. É um lugar de acolhida antes de qualquer coisa".

As narrativas dos docentes pouco ou nada enfocam a necessidade de complementação pedagógica. Elas trazem as adequações que eles mesmos fazem ou as articulações que tecem para cumprir com seus objetivos na SRAHE, qual seja: possibilitar o enriquecimento para estudantes com AH/SD (Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2023; Silva; Caixeta, 2021).

As narrativas não trataram demandas relacionadas à complementação pedagógica. Walmsley e Carrière (2019) enfatizam a necessidade de um acompanhamento escolar numa perspectiva holística para estudantes com DE. A oferta somente do desafio acadêmico não constitui intervenção eficaz para atender a peculiaridade dos/as estudantes com DE (Winebrenner, 2003; Bracamonte, 2010; Foley-Nicpon; Allmon; Sieck; Stinson, 2011; Schultz, 2012; Pfeiffer, 2015**;** Hamzić; Bećirović, 2021; Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2023).

O professor Darwin entende que há limitações quanto ao trabalho da SRAHE e aponta, em sua narrativa, uma direção de atuação que implica o significado de incorporação de outros/as profissionais e possibilidades: “*E eu vejo que, nós somos uma sala muito limitada em relação a isso. A gente deveria ter mais, mais pessoas para dar suporte. Atender não só uma área específica, né.”*

Schultz (2012) questiona que programas de atendimento educacional centrados na potencialização das áreas de interesse não contemplam as necessidades específicas dos/as estudantes com DE. A mesma autora sugere a necessidade de criação de programas inclusivos que atendam a pessoa em sua complexidade.

Nas narrativas dos docentes, percebemos que eles notam mais a necessidade de adequações no que se refere a aspectos sensoriais: mais ou menos barulho, mais ou menos luminosidade; mas não percebem a necessidade de adequações de conteúdo ou estratégias. Talvez, isso se deva ao fato de que a identificação de estudantes com DE é bem complexa. Portanto, pode ser que os docentes, desta pesquisa, tenham recebido, apenas, estudantes cujas altas habilidades são capazes de compensar suas dificuldades, ficando fora do atendimento especializado para AH/SD aqueles/as estudantes cujas AH/SD não são tão evidentes, ou ainda, nem identificadas. Ourofino e Guimarães (2007), por exemplo, tratam estudantes com AH/SD que camuflam suas reais potencialidades. Bechard (2019) destaca estudantes com DE cujas altas habilidades podem prevalecer, mascarando a deficiência e/ou transtorno; ou ainda, estudantes com DE nos/as quais a deficiência ou transtorno pode prevalecer, mascarando a alta habilidade ou, por fim, ambas condições podem mascarar a existência uma da outra.

Nesse cenário, pode ser que os docentes que entrevistamos não tenham tido experiência com estudantes nos/as quais a deficiência e/ou o transtorno se sobrepuseram às características das AH/SD.

Linnaeus – “*A gente não tem protocolo diferenciado. Ele não é taxado de dupla excepcionalidade. Ele é atendido como qualquer outro estudante. A gente percebe as peculiaridades, mas essas peculiaridades no geral não são tão discrepantes daquele estudante que é considerado apenas altas habilidades, né? No final das contas, é o mesmo protocolo. [...] Dificilmente alguém chega a falar que tem*

dupla excepcionalidade. Talvez se faz uma pesquisa aqui na minha turma, onde eles se encontram, os colegas nem saberiam".

Mathias – "*O que é para um é para todos. Eles acham que não sou muito flexível nesse sentido. Mas eu procuro tomar cuidado com a linguagem que eu uso, com os autistas eu tento não usar muita gíria".*

Compreender o AEE como um serviço de adequação curricular parece-nos frutífero. No entanto, compreendê-lo como a aplicação de um único protocolo não parece adequado para estudantes com DE, cujas especificidades são tantas quantas pessoas que a possui.

Reforçamos os posicionamentos de Assouline, Foley-Nicpon, Huber (2006) e Foley-Nicpon e Assouline (2010; 2020) que estudantes com DE apresentam peculiaridades que demandam intervenções pedagógicas únicas, tanto para atender suas potencialidades quanto as limitações, de forma simultânea.

Em resumo, temos que a concepção de Atendimento Educacional Especializado, para os docentes, tem prevalência da concepção Fragmentada, na qual o estudante, na SRAHE, recebe suplementação pedagógica. No entanto, queremos destacar o fato de haver, nas narrativas, menção à necessidade de ampliação e modificação do serviço para o atendimento adequado a estudantes com DE.

9.3.5 Concepções de Dupla Excepcionalidade e do AEE: Por um Metatexto

Com o objetivo de identificar, definir e caracterizar as concepções de docentes que atuam nas Salas de Recursos Específicas em Altas Habilidades na área de Ciências Naturais/Exatas (Governo do Distrito Federal, 2010), sobre a DE e o AEE ofertado para esses/as estudantes, consideramos:

1º. os docentes especialistas entrevistados têm a concepção somatória de DE, ou seja, trata-se de uma condição na qual há a soma de duas condições opostas.

2º. O AEE é realizado nas Salas de Recursos. No caso deles, na Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/Superdotação.

3º. O AEE é concebido como um serviço de adequação curricular, acolhimento e pertencimento.

4º. A SRAHE é um serviço de enriquecimento curricular para qualquer estudante que a frequenta. Portanto, temos a concepção Fragmentada de AEE sustentando o serviço na SRAHE.

5º. A principal adequação requerida por estudantes com DE, atendidos/as pelos docentes entrevistados, é adequação do ambiente físico em termos de luminosidade e quantidade de pessoas.

6º. O serviço de enriquecimento pedagógico, ofertado na SRAHE, pelos docentes entrevistados refletem suas concepções de DE.

7º. As narrativas dos professores trazem, em determinados trechos, contradições que merecem destaque:

- "*As variações individuais são muitas" (Linnae)*, mas "*a gente não tem protocolo diferenciado. Ele não é taxado de dupla excepcionalidade. Ele é atendido como qualquer outro estudante".*
- *"Pra mim, foi muito difícil entender as necessidades específicas dele"; mas "no primeiro atendimento de uma criança com dupla excepcionalidade eu busco oportunizar à criança, ao estudante, expressar quais são as necessidades dele. Se ele precisa de um ambiente mais silencioso, se ele precisa de um ambiente menos iluminado, se ele precisa sair, se deslocar" (Darwin).*
- *"O que é para um, é para todos. E, eles acham que não sou muito flexível nesse sentido. Mas eu respeito as necessidades de cada um" (Mathias).*

Considerando que as concepções orientam as práticas pedagógicas (Bisinoto, 2014), pontuamos que a concepção de DE que os professores possuem podem impactar na forma como atendem esses/as estudantes. Nesse sentido, se compreendem que o/a estudante com DE acumula duas excepcionalidades distintas, logo esse/a estudante vai demandar dois tipos de serviços que também são distintos, fato identificado tanto na prática desses professores, quanto na legislação que ampara a oferta do AEE (Brasil, 2008, 2009, 2011; Distrito Federal, 2010).

Considerando a nossa tese de que o processo educativo adequado para estudantes com Dupla Excepcionalidade, no Atendimento Educacional Especializado em Ciências, deve se fundamentar em uma concepção Agregadora de Dupla Excepcionalidade, na qual existe uma associação e combinação específicas

de características consideradas paradoxais, que exige um atendimento simultâneo, não encontramos essa possibilidade como uma realidade entre os professores com os quais conversamos nesta pesquisa.

As concepções de DE e de AEE ofertado a eles combinam perfeitamente, porque ambas as concepções são sustentadas na ideia de separação de atendimentos, devido ao somatório de condições. Isso implica que todo o processo educativo do/a estudante com DE, para esses docentes, contempla o enriquecimento pedagógico, havendo adequações para conforto sensorial.

Necessidades de suplementação e de complementação pedagógica para o mesmo sujeito, em um mesmo espaço-tempo, não apareceu como um desejo ou inquietação para os docentes. O que apareceu foi o desejo de um trabalho, na SRAHE, com mais profissionais que atuam na interface da Educação e da Saúde, exemplo: Terapeutas Ocupacionais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Médicos.

A partir da análise empreendida, notamos que o AEE ofertado aos/às estudantes com DE nas SRAHE não está em concordância com a literatura científica internacional que defendemos nesse trabalho. Defendemos um AEE complementar e suplementar para a mesma pessoa ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

O/A estudante com DE demanda um formato de atendimento fundamentado nos pressupostos da complementação pedagógica e da suplementação pedagógica. No entanto, esse atendimento deve ser ofertado a partir do entendimento de que as necessidades especificas e múltiplas desse/a estudante, devem ser atendidas em um programa único, que abarca a área de talento e a área de limitação (Winebrenner, 2003; Bracamonte, 2010; Foley-Nicpon; Allmon; Sieck; Stinson, 2011; Schultz, 2012; Pfeiffer, 2015**;** Hamzić; Bećirović, 2021; Silva; Caixeta; Gauche; De Paula, 2023). Conforme salienta Almahrag (2021), um AEE que seja organizado para desafiar as forças e acomodar as dificuldades, ou, para nós, compensar as dificuldades (Vigotski, 1995), por meio de estratégias pedagógicas e a interação entre pares.

Na mesma linha, Foley-Nicpon, Allmon, Sieck e Stinson (2011) e Kurup e Dixit (2016) denunciam o pouco conhecimento acerca de intervenções educativas que prevejam, simultaneamente, as áreas de talentos e as áreas de fragilidade dos/das estudantes com DE. Esse apontamento foi notável nos assuntos que emergiram da entrevista, visto que evidenciamos que, nas Salas Específicas para

altas habilidades/superdotação nas RIC II e III, na Rede Pública do Distrito Federal, os/as estudantes com DE são atendidos/as de acordo com o mesmo protocolo dos/as estudantes com altas habilidades/superdotação.

- Capítulo 10 -

CONCEPÇÕES DE DOCENTES QUE ATUAM EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS GENERALISTA SOBRE DUPLA EXCEPCIONALIDADE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

> O mundo precisa de diferentes tipos de mentes para trabalhar juntos.
>
> TEMPLE GRANDIN

Este capítulo tem a função de apresentar as concepções sobre DE e AEE por docentes que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais Generalista (SRMG). No entanto, não conseguimos informações sobre tais concepções.

Contatamos cinco Regionais de Ensino que possuem Salas de Recursos Generalistas na tentativa de fazermos contato com docentes especialistas que atuassem nesses espaços. Fizemos contato, também, com docentes indicados por amigos/as; mas, mesmo assim, não conseguimos contato com nenhum/a docente da SRMG.

Procuramos a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – SUBIN, e a justificativa institucional era de que o processo deveria ser via SEI, para solicitar autorização para acessar esses/as profissionais. Mesmo assim, optamos por deixar marcado esse capítulo da tese, pela sua relevância enquanto intenção e por sua relevância enquanto resultado.

Não conseguir é, também, um resultado que necessita de espaço para apresentar. Ele diz sobre muito empenho e, também, frustração, por termos tentado tantos meses e de tantas diferentes formas, até mesmo pelo SEI registrado, sem ter acesso e contato a docentes, colegas, que não se dispuseram estar conosco nesta empreitada investigativa.

Aos/Às colegas mediadoras/es, que tentaram nos ajudar, nossos sinceros agradecimentos! O empenho de vocês não foi em vão. Ele ressoa em todas as pessoas que lerem esta tese. Obrigada!

PARTE IV

DISCUSSÃO TEÓRICA

- Capítulo 11 -

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DE NO DISTRITO FEDERAL: O ENSINO DE CIÊNCIAS EM FOCO

> Existem muitas hipóteses em ciência que estão erradas. Isso é perfeitamente aceitável, eles são a abertura para achar as que estão certas.
>
> CARL SAGAN

Nesta tese, tivemos como objetivo geral identificar, definir e caracterizar concepções de DE que sustentam o AEE para estudantes com DE no contexto do Ensino de Ciências no Distrito Federal.

Após desenvolvermos investigações com diferentes delineamentos de pesquisa, a saber: pesquisa documental, revisão integrativa da literatura e pesquisa narrativa, agrupamos um conjunto de informações que permite afirmar que a concepção Somatória identifica e caracteriza a compreensão da DE e, portanto, o AEE que é ofertado para esses/as estudantes no Distrito Federal.

Com base nos núcleos de sentidos destacados nas categorias das pesquisas anteriormente apresentadas, a concepção de que o/a estudante com DE é uma pessoa que se constitui a partir da soma de duas ou mais condições explica o Atendimento Educacional Especializado fragmentado em complementação **ou** suplementação.

Deriva dessa concepção, a ideia de que a complementação e a suplementação pedagógica são serviços distintos e que são ofertados ao/à estudante por profissionais diferentes, em espaços e horários diferentes.

Essa oferta de atendimento duplo para estudantes com Dupla Excepcionalidade, no contexto do Ensino de Ciências, foi identificada por Silva e Caixeta (2021). Esse resultado demonstra que o Distrito Federal, que é inovador quanto ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com AH/SD, mostra-se conservador na compreensão e na oferta do AEE para estudantes com Dupla Excepcionalidade.

A inovação educacional acontecerá, a nosso ver, quando ampliarmos os estudos e ofertarmos um serviço educacional especializado que seja pautado na

Concepção Agregadora, uma concepção na qual a pessoa com DE é entendida na sua unicidade complexa e idiossincrática.

É urgente desenharmos uma proposta de AEE específico para estudantes com DE no Ensino de Ciências e em outras áreas do conhecimento. No Ensino de Ciências, consideramos essencial, porque é da natureza da Ciência a interdisciplinaridade, a interlocução, a pesquisa, a curiosidade. Uma área do conhecimento que possui interesses e implicações sociais (Silva, 2016).

Nossa tese tem respaldo na literatura internacional (Bracamonte, 2010; Prior, 2013; Kurup; Dixit, 2016; Baum; Schader; Owen, 2017; Pfeiffer; Foley-Nicpon, 2018; Schultz, 2012; Walmsley; Carrière, 2019; Bechard, 2019; Almahrag, 2021; Hamzić; Bećirović, 2021; Piske; Collins, 2021; Collins, 2021; D'Aunoy, 2021). Mas, os dados que obtivemos na legislação e na literatura nacional sobre DE e Ensino de Ciências e nas informações construídas, a partir das narrativas de professores especialistas da SRAHE, demonstraram que a Concepção Somatória da DE e a Concepção Fragmentada do AEE são a força do processo educativo para estudantes com DE no Distrito Federal, na contemporaneidade.

Ao recuperarmos nossas proposições e hipóteses desta tese, fizemos o quadro 8 para apresentar o panorama final do que conseguimos comprovar e como e, também, do que não conseguimos alcançar como resultado, por não termos conseguido acesso aos/às profissionais adequados/as.

Quadro 8 – panorama final.

Afirmativa	Resultado	Comprovações
1°.A Dupla Excepcionalidade é uma condição de associação, ou seja, de ocorrência simultânea das AH/SD e da deficiência e/ou transtorno, na qual a influência de uma especificidade sobre a outra acontece por combinações únicas em cada pessoa.	Esta proposição foi reforçada pela pesquisa teórica desenvolvida na literatura internacional.	Pfeiffer (2015); Rommelse; Van Der Kruijs; Damhuis; Hoek; Smeets; Antshel; Hoogeveen; Faraone (2016); Kurup; Dixit, (2016); Foley-Nicpon; Allmon; Sieck; Stinson (2011); Bracamonte (2010); Arizaga; Conejeros-Solar; Rodriguez; Solís (2016); Pfeiffer; Foley-Nicpon (2018); Collins, (2021); Jolia; Kamarulzamanb; Ishakc; Radzid; Yassine; Anwarf, (2018); Foley-Nicpon; Assouline, (2010; 2020); D'Aunoy (2020; 2021); Konza (1998); Hamzić; Bećirović (2021); Gilman; Peteer (2018); Kaufman (2018); Walmsley; Carrière (2019); Almahrag (2021); Hamzić; Bećirović (2021).
2º. A DE não aparece em documentos legais nacionais e nem distritais, porque a concepção que rege a definição de público-alvo da Educação Especial não contempla, ainda, a condição ou as condições de associação e combinação entre Altas Habilidades e deficiências e/ou transtornos.	Esta hipótese foi comprovada parcialmente.	O documento nacional que trata Dupla Excepcionalidade é o Caderno de Orientações para Processo Educativo de estudantes com AH/SD (Fleith, 2007). Não há menção à DE em documentos distritais.
3°. A concepção prevalente nos documentos oficiais é fragmentada: ou a pessoa tem deficiência ou tem transtorno ou tem altas habilidades. Portanto, há uma impossibilidade de associação e combinação das condições de existência nos documentos legais.	Hipótese comprovada. Sistematizamos a Concepção chamada Somatória, na qual a	Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008);

	pessoa com DE tem AH/SD mais deficiência e/ou transtornos.	Resolução nº 04/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (Brasil, 2009); Decreto n.º 6.949 (Brasil, 2009); Manual de Orientação do Programa de Implementação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010); Decreto n.º 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011); Lei nº 12.796 (Brasil, 2013). Atualização da LDBEN (Brasil, 1996); Lei n.º 12.764 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013); Nota Técnica nº 46 – Assunto Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2013); Nota Técnica nº 055 – Assunto: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação (Brasil, 2013); Nota Técnica nº 04 – Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014).
3°. Como resultado dessa concepção fragmentada de sujeito, o AEE, em termos legais, é separado em serviços de complementação e de suplementação pedagógica.	Proposição comprovada.	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); Decreto n.º 6.571 (Brasil, 2008); Resolução nº 04/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (Brasil, 2009); Decreto n.º 6.949 (Brasil, 2009); Manual de Orientação do Programa de Implementação de Sala de

		Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010); Decreto n.º 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2011); Nota Técnica nº 46 – Assunto Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2013); Nota Técnica nº 055 – Assunto: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação (Brasil, 2013).
4°. Docentes Especialistas da área de Ciências Naturais, que atuam na sala de recursos específica para Altas Habilidades, tendem a ter uma concepção fragmentada de Dupla Excepcionalidade. Portanto, propõem intervenções pedagógicas direcionadas, exclusivamente ou quase exclusivamente, ao talento do/a estudante.	Hipótese Comprovada.	Defendemos uma Concepção chamada Somatória, na qual a pessoa com DE tem AH/SD mais deficiência e/ou transtornos (ver capítulo 9 desta tese). É importante ressaltar que os professores narraram adequações curriculares para aumentar o conforto social do ambiente.
5º Docentes Especialistas que atuam na sala de recursos generalista, tendem a ter uma concepção fragmentada de Dupla Excepcionalidade. Portanto, propõem intervenções pedagógicas direcionadas, exclusivamente ou quase exclusivamente, para a complementação pedagógica do/a estudante.	Não conseguimos ter acesso a docentes que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais Generalista.	-

Fonte: Autora (2024).

O Quadro 7 mostra que conseguimos encontrar respostas para a maioria de nossas hipóteses, exceto para uma, e reforços para nossos pressupostos.

Este resultado nos direciona para o desejo de tecer inovações necessárias para o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com DE no Ensino de Ciências. Esse desejo se pauta na convicção de que o Ensino de Ciências tem potencial para ser *lócus* de questionamento e rompimento de concepções que fundamentam práticas segregadoras ou excludentes.

Esta tese é um exemplo de empenho nessa direção de rompimento e de inovações. Nesse viés, a sistematização das concepções nos direciona para a possibilidade de criação de novos entendimentos e práticas educativas. É nosso desejo criar um atendimento que contemple as necessidades complexas, paradoxais e únicas desses/as estudantes com DE, a partir das informações que sistematizamos nesta tese. Esse novo atendimento tem potencial de permitir um processo educativo direcionado ao fortalecimento da cidadania, promovendo e valorizando a diversidade.

PARTE V

UMA NOVA TEORIA

- Capítulo 12 -

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, ENSINO DE CIÊNCIAS E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: A CAMINHO DE UMA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

> Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.
>
> PAULO FREIRE

Nossa inovação “apresenta-se como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (Cardoso, 1992, p. 94-95). Portanto, ela implica, obrigatoriamente, em mudanças de concepções e de práticas educativas com a finalidade de abraçar os pressupostos mais expressivos da Educação Inclusiva, a saber: a educação como direito de todas as pessoas, concretizada em ambientes escolares inclusivos e pautada em princípios humanistas universais - respeito à diversidade, direito à diferença, atenção às necessidades específicas e equidade de acesso e participação social.

Para nós, o processo educativo adequado para estudantes com Dupla Excepcionalidade, no Atendimento Educacional Especializado em Ciências, deve se fundamentar em uma concepção de Dupla Excepcionalidade que seja Agregadora das especificidades do sujeito. Isso implica que todo o processo educativo deve contemplar as necessidades de suplementação e de complementação pedagógica para o mesmo sujeito, em um mesmo espaço-tempo.

Os resultados de nossa pesquisa mostraram que o atendimento das partes não contempla o todo. O atendimento fragmentado de uma condição que é única se alia a princípios de segregação e negação do reconhecimento e do atendimento da necessidade específica desse/a estudante. Portanto, a inovação que trazemos é um compromisso que temos para com a Educação Inclusiva, que entendemos como uma agenda prioritária, haja vista: i) o aumento de pessoas que têm sido diagnosticadas com DE ou com Transtornos e AH/SD ou Deficiência e AH/SD; ii) as experiências segregadoras que estudantes com DE têm vivido, ao serem encaminhados/as apenas para a Sala de Recursos Multifuncionais Generalista ou para a Sala de Recursos Específica para AH/SD na área de Exatas, ou ainda, iii) aquelas que participam das duas salas, mas com atendimentos fragmentados.

O AEE, tal como é ofertado, não reconhece as possibilidades de configuração das combinações e associações entre as AH/SD e os transtornos e/ou deficiências. Portanto, tem excluído estudantes que têm AH/SD, mas elas não são identificáveis pelo processo avaliativo que temos atualmente, que também apresentam limitações expressivas (Vilarinho-Rezende; Fleith; Alencar,2016; Brasil, 2015). Também exclui estudantes que mascaram suas dificuldades pela articulação de seus talentos e aqueles/as que nem são percebidos por suas dificuldades e nem seus talentos (Hamzić; Bećirović, 2021).

As concepções alicerçam as práticas educativas, que, por sua vez, impactam as formas de organização do conhecimento (Bisinoto, 2014). Acreditamos que o próprio nome Dupla Excepcionalidade ou 2e não tem colaborado com essa concepção Agregadora da DE; mas, ao contrário, tem permitido aumentar a força da compreensão Somatória.

Para defender esse posicionamento, buscamos inspiração nos debates acerca da política identitária do Autismo e nos princípios da neurodiversidade (Wuo; Brito, 2023; Ortega, 2008).

Para os ativistas autistas [...], o transtorno remete a uma questão identitária. Autismo não é alguma coisa (uma doença) que se “tem”, mas algo que se “é”. Não é a “concha” que aprisiona a criança normal. Não podemos separar o transtorno do indivíduo e, se fosse possível, teríamos um indivíduo com uma identidade diferente (Ortega, 2008, p.485).

Ao nos inspirarmos em Ortega (2008) e Wuo e Brito (2023) defendemos que a pessoa e, portanto, o/a estudante com Dupla Excepcionalidade tem uma identidade própria, única. E não duas identidades: uma com características das Altas Habilidades/Superdotação e outra com característica da Deficiência e/ou Transtorno. Portanto, precisamos encontrar uma nomenclatura que se refira à pessoa em condição complexa de existência, cujas combinações e associações são únicas e exclusivas.

Por outro lado, a construção social e histórica que permeia o conceito de Excepcionalidade compreende que as pessoas categorizadas nesse campo pertencem a “uma categoria pensada pela falta, pelo não, pelo que se afasta da "normalidade", pelas potencialidades” (Sant’ Anna, 1988, p. 92). Essas pessoas eram consideradas problemas para a sociedade e, por isso, eram ofertados

atendimentos baseados em concepções aliadas à patologização da deficiência. Atendimentos com cunho terapêutico, assistencial, de cura e de normalização. A educação dos excepcionais expandiu no Brasil nas décadas de 60 e 70 na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Os excepcionais eram considerados grupo de pessoas que precisavam ser ajustados para a convivência em sociedade (Bezerra; Furtado, 2020).

Considerando esse percurso histórico do campo da excepcionalidade no contexto educacional brasileiro, julgamos que pensar em outro termo que tenha uma conexão atual com os paradigmas da Educação Inclusiva pode beneficiar as práticas pedagógicas tanto no ensino regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado para essas pessoas que, na atualidade, são identificadas como pessoas com Dupla Excepcionalidade.

Após a realização de cada pesquisa que compõe esta Tese, construída a partir de diálogos em diferentes espaços sociais, sustentada por diferentes leituras realizadas e nunca dissociada das experiências pessoais e profissionais, pensamos ser apropriado sugerir uma terminologia para nomear essas pessoas e criar um AEE inovador em Ensino de Ciências para Estudantes com DE.

Entendemos que construir um nome que de fato possa caracterizar a pessoa que atualmente é definida como: PESSOA COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE, em suas idiossincrasias constitui uma empreitada complexa e permeada de desafios, que requer mudanças de paradigmas e concepções enraizados em nossa cultura teórica e prática. A construção de uma nomenclatura que abarca o viés da característica identitária (Ortega, 2008; Wuo; Brito, 2023) se faz necessária porque ainda que optássemos por utilizar outra nomenclatura como dupla condição ou dupla necessidade educacional específica, implicaria a compreensão do sujeito na concepção de Somatório.

Pensando na nomenclatura Dupla Excepcionalidade como uma questão sociocientífica, com base nas investigações feitas, defendemos, nessa Tese, que a pessoa possui CONDIÇÕES ASSOCIADAS AGREGADORAS SINGULARES, o que caracteriza ser UMA PESSOA PARADOXALMENTE SINGULAR. Nesse sentido, trocamos pessoa com DE por Pessoa Paradoxalmente Singular (PPS) e, quando tratarmos a condição de existência, preferimos usar CONDIÇÃO PARADOXALMENTE SINGULAR (CPS).

A Pessoa Paradoxalmente Singular exige um Atendimento Educacional Especializado, também, singular, que deve ser ofertado por um AEE que vamos nomear de SUPLECOMPLEMENTAR.

Em outras palavras, o AEE adequado aos/às estudantes com condição paradoxalmente singular é uma nova modalidade: Suplecomplementar. Portanto, nessa Tese, nossa teorização é sobre o AEE Suplecomplementar no contexto do Ensino de Ciências para estudantes matriculados/as nos Anos Finais do Ensino Fundamental e que tenham a Condição Paradoxalmente Singular.

Propomos a reorganização do atual modelo de AEE, porque aquele colocado legalmente (Brasil, 2008; 2009) e na prática educacional do Distrito Federal (2010) não atende as necessidades específicas das associações possíveis dos/as estudantes com a Condição Paradoxalmente Singular.

O termo SUPLECOMPLEMENTAR é resultante da combinação dialética entre suplementação e complementação, e que, ao nosso ver, atende o viés singular e paradoxal da pessoa com DE em uma perspectiva unificada e complexa. Afinal, se a literatura aponta para a necessidade de um AEE que atenda as potencialidades e as necessidades concomitantemente, por que insistirmos em um modelo fragmentado?

O AEE Suplecomplementar requer profissionais especialistas na Condição Paradoxalmente Singular. Para isso, é preciso prever novos processos formativos em serviço, no qual docentes que já são especialistas do AEE e outros/as possam compor grupos de estudos, para o desenvolvimento de intervenções plurais.

Nesse Cenário, e considerando que estamos tratando uma pesquisa que tem como delineamento predominante de investigação a Teoria Fundamentada, o Ensino de Ciências é chamado a cumprir seu compromisso social de colaborar para o desenvolvimento da sociedade na perspectiva democrática, plural e inclusiva, pela criação de uma teoria genuína sobre o AEE para estudantes com Condição Paradoxal Singular na área de Ciências Naturais.

Nessa perspectiva, o Ensino de Ciências, por ser uma área do conhecimento que se fundamenta na investigação de fenômenos naturais socialmente impactados, compromete-se com a transformação de teorias e práticas nas quais nossa condição humana tem sido tecida (Silva; Caixeta, 2021; Silva; Caixeta; Gauche, 2023).

O AEE Suplecomplementar, no Ensino de Ciências, para estudantes com Condição Paradoxalmente Singular diz respeito ao desenvolvimento de projetos

autorais, focados no interesse do/a estudante, mas, também, potencializadores da compensação, uma vez que a prática da investigação é condição essencial para o rompimento de barreiras, dada a oportunidade de reflexão, ação, registros, elaboração e itinerários flexíveis.

Oliveira (2010), inspirada em Vigotski (1989; 1995), sintetiza: “o único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino” (p. 64, grifos da autora). Partindo desse entendimento, o Ensino de Ciências tem potencial para viabilizar contextos favoráveis à construção de processos educativos que favorecem o bom ensino. O Ensino por investigação (Silva; Mól; Caixeta, 2019;); o ensino CTS, Ciência-Tecnologia-Sociedade (Santos; Auler, 2011; Strieder, 2012, Silva, 2016, Strieder; Silva, 2020); as questões Sociocientíficas (Silva; Oliveira. Queiroz, 2011; Bernardo; Vianna; Silva, 2011; Conrado; Nunes-Neto, 2018); Atividades Experimentais (Rotta, 2015; Falcomer, 2019) e outras abordagens metodológicas são passíveis de serem, a um só tempo, espaço-tempo de estimulação de talentos como também oportunidades de intervenções de compensação das dificuldades advindas dos sintomas secundários das deficiências e transtornos (Vigotski, 1995).

Nesse entendimento, o AEE Suplecomplementar em Ensino de Ciências para estudantes com Condição Paradoxalmente Singular constitui uma alternativa assertiva para promover a inclusão escolar desses/as estudantes, demandando, portanto, uma concepção de Ciência como processo historicamente construído e inacabado, uma ação colaborativa que se dá a partir da interação entre as pessoas, todas as pessoas e delas com o meio social, cultural e natural no qual estão inseridas (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009).

O AEE Suplecomplementar, na área do Ensino de Ciências, corresponde a atendimentos especializados que podem contribuir para o protagonismo dos/as estudantes com Condição Paradoxal Singular, na medida em que os/as acolhem em suas especificidades de existência e atuação no mundo.

O Ensino de Ciências é uma área de conhecimento interdisciplinar por sua própria natureza. Portanto, o AEE Suplecomplementar, nesta área, já implica atuação interdisciplinar (Fazenda, 1994; 1995; Reis; Catonio, 2021), que pode ser

potencializada se diferentes profissionais, inclusive, profissionais da Saúde e da Educação, atuarem colaborativamente. Docentes de Ciências, Psicólogos/as, Terapeutas Ocupacionais, Fonoaudiólogos/as, Pedagogos/as podem atuar colaborativamente, no AEE de Ciências Naturais, destaque que damos pelo contexto dessa pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de compromissos sociais (Silva, 2016) entre estudantes atendidos/as, profissionais, comunidade escolar e sociedade em geral.

O AEE Suplecomplementar articulado entre diferentes profissionais tem potencial para ofertar ao/à estudante com Condição Paradoxalmente Singular os contextos adequados para a promoção da Educação Inclusiva prevista em lei e concretizadora da dignidade humana.

O AEE Suplecomplementar, em Ciências Naturais, tem foco na alfabetização científica, permitindo o desenvolvimento de indivíduos criticamente situados em suas realidades pessoais e coletivas. Trata-se de um processo educativo emancipatório, que considera os fatores sociais, políticos, éticos, culturais e ambientais que impactam a sociedade (Silva; Strieder, 2020) e a si mesmo/a, com a intenção de desenvolver atitudes e posicionamentos para transformar o mundo em um lugar melhor para si e para o outro.

Estamos convictos/as de que essa pesquisa constitui um caminhar inicial sobre o AEE Suplecomplementar na perspectiva do Ensino de Ciências para estudantes com Condição Paradoxal Singular. Mas, estamos convictos/as, também, de que se trata de uma nova modalidade de AEE indispensável ao nosso momento histórico e social.

O Atendimento Educacional Especializado SUPLECOMPLEMENTAR configura uma proposta de organização curricular, ofertado por profissionais especializados/as e engajados/as na ação deliberada de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2011) para garantir a igualdade de oportunidades dos/as estudantes com Condição Paradoxal Singular no processo de construção do conhecimento científico.

Destaca-se que não temos a pretensão de contestar os tipos de AEE já consolidados e promotores de justiça educacional aos/às estudantes público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nas escolas brasileiras (Brasil, 1988; 1996; 2001; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013; 2017). Não se trata de questionar

se o modelo é correto e/ou conveniente em aspectos gerais. Questionamos que a criação de um novo modelo de AEE com vistas à inclusão do/a estudante com Condição Paradoxal Singular é questão atual e emergente.

Como já mencionado, os/as estudantes com essa condição representam uma população que tem sido invisibilizada, dada a dificuldade de identificação, e excluída, pelas negligências relativas ao não atendimento ou ao atendimento inadequado às suas especificidades. Acreditamos que o AEE Suplecomplementar amplia as possibilidades de construção de novos olhares e práticas educacionais inclusivas, porque se fundamenta na concepção Agregadora da pessoa, que implica associação e combinação únicas e específicas de altas habilidades e/ou transtornos e/ou deficiências e, também, na Concepção Inclusiva do AEE, que implica a relação dialética entre a complementação e a suplementação pedagógica. O quadro 9 foi criado para dar visibilidade a um comparativo sobre o Atendimento Educacional Especializado Complementar, Suplementar e Suplecomplementar.

A tese "Suplecomplementar" propõe um modelo que integra essas duas abordagens em um único serviço, reconhecendo que estudantes, antes nomeados, com Dupla Excepcionalidade, ou seja, aqueles/as que têm tanto altas habilidades quanto uma deficiência e/ou transtorno, precisam de um atendimento que considere suas necessidades complexas e paradoxais simultaneamente. Isso significa que o/a estudante Paradoxalmente Singular não deve ser visto apenas como alguém que precisa, apenas, de suplementação, ou seja, ações educativas para a potencialização de talentos, ou complementação, com ações educativas para a superação de dificuldades, mas como alguém que requer uma abordagem integrada, que aborde suas habilidades e desafios de forma conjunta e coerente.

O quadro 9 traz esclarecimentos sobre a definição de cada serviço, bem como objetivo e práticas possíveis.

Quadro 9 - Comparativo: Suplementação, Complementação e Suplementação.

Aspectos	**Suplementação**	**Complementação**	**Suplecomplementação**
Definição	Conjunto de serviços e atividades educacionais destinadas a desenvolver e potencializar as habilidades e talentos de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD).	Serviços e intervenções pedagógicas voltados para apoiar estudantes com deficiências e/ou transtornos do neurodesenvolvimento, buscando compensar as dificuldades que eles possam ter no processo de aprendizagem.	Abordagem integrada, que combina suplementação e complementação, atendendo simultaneamente as necessidades de potencialização de talentos e superação de dificuldades em estudantes com a condição antes nomeada “Dupla Excepcionalidade” (DE) e, a partir dessa tese, Estudantes Paradoxalmente Singulares.
Objetivos	Oferecer desafios adicionais que vão além do currículo regular, atendendo as necessidades específicas desses/as estudantes em áreas onde eles/as demonstram grande potencial.	Adaptar e modificar o currículo regular, proporcionando estratégias pedagógicas específicas para superar barreiras e facilitar a aprendizagem desses/as estudantes.	Adequar o currículo para a estimulação dos talentos e, também, superação das dificuldades, proporcionando um processo educativo completo e inclusivo.
Exemplos de práticas	Projetos de enriquecimento curricular, Oficinas e programas de extensão em áreas como ciências,	Adaptações curriculares, que podem ser: redução dos conteúdos, adequação das atividades de aula e de casa – diminuir	Projetos educativos que valorizem as áreas de talentos, aproveitem motivação e interesse

artes, tecnologia etc., mentorias com especialistas, acesso a recursos educacionais avançados, como laboratórios especializados.

atividades, alterar atividades, utilização de materiais de ensino concretos, utilização de palavras mais simples, uso de recursos de Tecnologias Assistivas.

para intervir nas habilidades ainda em desenvolvimento da pessoa em condição paradoxalmente singular.

Projetos que simultaneamente desenvolva habilidades avançadas e ofereça suporte para dificuldades, como adaptação curricular integrada com projetos de enriquecimento e apoio de uma equipe multidisciplinar.

Reconhecemos que a Tese apresenta oportunidades que demandam novas reflexões e interpretações e, evidentemente, aponta para novas investigações, especialmente pela escassez de estudos sobre “Dupla Excepcionalidade”[11] entrelaçada ao Ensino de Ciências.

Percebemos a necessidade da realização de pesquisas empíricas com professores/as de Salas de Recursos Multifuncionais Generalista do Distrito Federal, que não conseguimos realizar. Outras possibilidades são a investigação das Salas de Recursos Multifuncionais de outros estados da federação, pois, nestes, a organização do AEE difere da organização do Distrito Federal. Portanto, há estados nos quais estudantes com deficiência, com transtornos ou altas habilidades/superdotação são atendidos/as em um único espaço. Assim, indagamos como seria o AEE para estudantes com Condição Paradoxal Singular nessas salas? É feita complementação e suplementação em dias e horários diferentes? A complementação e suplementação ocorrem simultaneamente? São atendidos/as por profissionais especialistas em Ensino de Ciências, quando essa é a área de interesse? E no contexto da sala de aula regular, como é o processo educativo em Ensino de Ciências para esses/as estudantes?

Por fim, assumimos nessa Tese de Doutorado, a criação de um Serviço de Atendimento Educacional Especializado SUPLECOMPLEMENTAR alicerçado nos pressupostos do Ensino de Ciências que assume o compromisso com o desenvolvimento da leitura crítica do mundo, vislumbrando o posicionamento e a participação social do/a estudante PARADOXALMENTE SINGULAR nas múltiplas contradições que impactam a vida humana e requer tomada de decisões (Silva, 2016), contribuindo, para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, equânime e humana.

---

[11] Adotamos o termo Dupla Excepcionalidade entre aspas neste momento da tese, porque passamos a questioná-lo, conforme argumentação tecida nesta seção.

REFERÊNCIAS

AGNOL, A. D. *Promovendo a inclusão de pessoas com deficiência no Movimento Maker*: um curso MOOC acessível para a fabricação. Porto Alegre: 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Mestrado Profissional em Informática na Educação. Porto Alegre, 2020.

ALENCAR, E. M. L. S. *Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação*: Clarificando Conceitos, Desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. (Org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Volume 1: Orientações a Professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; REZENDE, D. V. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, v. 34, n. 1. P. 61-84, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S.; GUIMARÃES, T. G. *Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de Asperger*. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. (Orgs.) Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá Psicologia, 2013. P. 109-120.

ALMAHRAG, K. Providing Therapy and Educational Programs for Gifted Dyslexic Children Is a Challenge. *Creative Education*, 12, 2642-2656, 2021. Disponível em: https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=113403. Acesso em: 11 dez. 2021

ALVES, P. P. *Transtorno do Espectro Autista (TEA):* Definição, Características e Intervenções para a inclusão. In: Seminários em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina/DF, 2021.

ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdoção com síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 32, n. 99, 2015. p. 346-360. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862015000300008. Acesso em 10 jun. 2021.

ALVES, A. P.; COSTA, B.; CAIXETA, J. E.; SILVA, R. L. J. da. *Colônia de Férias Científica:* uma abordagem de mediação no Ensino de Ciências. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Viana do Castelo. Livro de Resumos do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, XVIII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC - Educação em Múltiplos. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2018.

AMADOR, A.; da.; S.; SILVA, R.; L.; J.; da.; *PSICOLOGIA AMBIENTAL*: UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO LOCAL NA ESCOLA RURAL FLOR DO CERRADO. In: 46ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais da 46a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, – Fortaleza, CE, outubro

de 2016. Disponível em: https://www.sbponline.org.br/arquivos/RESUMOS_PARA_ANAIS_E_RESUMOS_2016.pdf. Acesso em 10 jun. 2021.

ALTHAUS, D.; SARZI, L.; Z.; RAMOS, D.; K. *Game A Épica Corrida ao Ovócito*: curricular enrichment in the Science subject for students with giftedness. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática,* São Paulo, v. 13, n. 6, p. 1–22, 2022. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/4373. Acesso em: 15 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:* DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMRAN, H. A.; MAJID, R. A. Learning Strategies for Twice -Exceptional Students. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION.* Vol. 33, No.4, 2019.

ANDRADE, P.; BEZERRA, R. L. M.; AZONI, C. A. S.; HAZIN, I. *Relações "paradoxais" entre altas habilidades/superdotação e dislexia*. In: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. de C. Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

ANTUNES, A. *Seu Olhar*. In: Álbum Ninguém. CD, BMG, Brasil, 1995.

ARIZAGA, M. P. G.; CONEJEROS-SOLAR, M. L.; RODRÍGUES, K. S.; SOLÍS, S. A. Dupla excepcionalidade: análise exploratória de experiências e autoimagem em estudantes chilenos. *Revista de Psicología*, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em: http://dev.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0254-92472016000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 jan. 2022.

ASSOULINE, S., FOLEY-NICPON, M. HUBER, D. *The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students*: A Message to School Counselors. BioMedSearch. ASCA PROFESSIONAL SCHOOL COUNSELING. 10:1 OCTOBER 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234610388_The_Impact_of_Vulnerabilities_and_Strengths_on_the_Academic_Experiences_of_Twice-Exceptional_Students_A_Message_to_School_Counselors. Acesso em: 26 jan. 2022.

BALDWIN, L.; BAUM, S.; PERELES, D.; HUGHES, C. Twice-Exceptional Learners The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015.

BARROS, I. C. P.; CARVALHO, F. A. GAUCHE, R. *Unidade Didática Bilíngue e o ensino de Universo: uma experiência de codocência com uso de QR Code*. In: CAIXETA, J. E.; CUNHA, S. L. da.; MANGUEIRA, M. S. F. (Orgs.). Extensão Universitária: inovação educacional e práticas inclusivas. 1ed.Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2020, p. 295-321.

BARBIER, R. *A escuta sensível na abordagem transversal*. In BARBOSA, Joaquim (Org.). In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.168-199.

BAUM, S.M.; SCHADER, R.M.; OWEN, S.V. To Be Gifted & Learning Disabled: Strength-Based Strategies for Helping Twice-Exceptional Students With LD, ADHD, *ASD*, and More (3rd ed.). New York, Routledge, 2017. 316p.

BECHARD, A. Teacher Preparation for Twice-Exceptional Students: Learning from the Educational Experiences of Teachers, *Parents, and Twice-Exceptional Students*. AILACTE Journal. Volume XVI, 25-43, 2019. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1248966.pdf. Acesso em 13 ago. 2021.

BENJAMIN, W. *O narrador* – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987. 1v. Disponível em: https://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/O-Narrador_Walter-Benjamin-1.pdf

BENITO, Y. *Superdotacion y Asperger. Madrid*: Eos Gabinete de Orientacion Psicologica, 2009. 226 p.

BERNADO, J.; da R.; VIANNA, D.; M.; SILVA, V.; H.; D.; da. *A Construção de propostas de ensino em Ciência- Tecnologia-Sociedade (CTS) para abordagem de temas sociocientíficos.* In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. (Orgs.). CTS e Educação Científica: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 373-393.

BERSCH, R. *Introdução a Tecnologia Assistiva*. Porto Alegre, RS, 2017.

BEZERRA, G.; F.; FURTADO, A.; C. EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS NO PERIÓDICO MENSAGEM DA APAE (1963–1973): UMA PEDAGOGIA PARA A MODELAGEM E AJUSTAMENTO SOCIAL. *Educação em Revista.* Belo Horizonte |v.36| e2225812020.

BIANCO, M.; LEECH, N. L. Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319–334, 2010. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0888406409356392. Acesso em: 26 jan. 2022.

BISINOTO, C. *Docência na Socioeducação*. (p. 53-65). Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

BRACAMONTE, M. Twice Exceptional Students: Who They Are & What They Need: Gifted and twice-exceptional. *2e Newsletter*, Março/Abril, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, set. 2008a.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009b.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Implantação de Salas De Recursos Multifuncionais.* Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas De Educação Especial. Brasília, 2010.

BRASIL. *Lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015c. Seção 1, p. 1.

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. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015b. Seção 1, p. 2.

BRASIL. *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *CNE. Resolução nº 4*, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *PROGRAMA ESCOLA ATIVA*: PROJETO BASE. Brasília AGOSTO 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos portadores de altas habilidades*: superdotação e talentos. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes n. 10).

BRASIL. *NOTA TÉCNICA Nº 04* / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial.

BRASIL. *NOTA TÉCNICA Nº 46* / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Assunto: Altas Habilidades/Superdotação. In: BRASIL. ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, BRASILIA, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 13*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. *Resolução nº 4*, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais /coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha, - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2003.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242301-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file

BRASIL. *Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.* Lei Geral de Proteção de dados pessoais – LGPD. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm

BRASIL. *Nota Técnica nº 046/2013*, MEC, SECADI/DPEE Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 31 nov. 2023.

BRASIL. *Nota Técnica nº 055/2013*, MEC, SECADI/DPEE, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 31 nov. 2023.

BROWN, B. *A arte da imperfeição*. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

BUENO, B. O. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.01, p. 1-20, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?lang=pt. Acesso em: 31 nov. 2023.

BULHÕES, P. F. *Altas Habilidades/Superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem:* interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O.; NEGRINI, T. (Orgs.). Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. 232 p. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Livro-AHSD-Finalizado-p%C3%B3s-prova.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

CAIXETA, J. E. *Acolhimento e Cultura Universitária*: inspirações e ações para um mundo Pós-Pandemia. Projeto de Pesquisa. Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília. Planaltina, DF, 2024. Texto não publicado.

CAIXETA, J.E.; COSTA, B.C.A.; LIMA, L.M.; SILVA, R.C.; ALVES, E.B.S.; GOMES, E.L.; SILVA, R.L.J.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P.F. O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. *Anais do 7 Congresso Iberoamericano de Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, Fortaleza, Ceará, Brasil, 7, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; OLIVEIRA, A. P. de. *Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD):* possibilidades de intervenção no contexto escolar. In: PISKE, F. H. R.; STOLZ, T.; GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D. de.; ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (Orgs.). Superdotados e Talentosos: educação, emoção, criatividade e potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020. p. 207-220.

CARDOSO, A.P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 26 (1), 85-99. 1992. Disponível em: https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4159. Acesso em 04 mar. 2022.

CARDOSO, A.; G.; T.; GONZAGA, M.; da.; C. *Cerrária: o RPG como mediador do ensino do Cerrado.* In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P.F.; SILVA, R. L. J. da. (Orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem (p.540-558). Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

CARVALHO, E.; F.; de. *Adequação curricular*: prática e teoria. In: Revista Sala de Recursos, p. 57 – 60, out. – dez. 2020.

CARVALHO, F.; A.; da.; GAUCHE, R.; TUXI, P. *Codocência e Unidades Didáticas Bilíngues para inclusão de Surdos no Ensino de Ciências.* In: PHILIPPSEN, E.; A. (Org.). Codocência e Surdez: Encontros e Diálogos. (p. 47-68). São Paulo, SP: Livraria da Física, 2023.

CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R; PEREIRA, V. L. P. *Modelo de Enriquecimento Escolar.* In: FLEITH, D. de S. (Org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CHIVERS, S, *Twice-exceptionality in the classroom*. Journal of Student Engagement: Education Matters, 2(1), 2012, 26-29.

CASSIANI, S. H. B.; ALMEIDA, A. M. *Teoria fundamentada nos dados*: a coleta e análise de dados qualitativos. Cogitare Enfermagem, v.4, n.2, 1999.

COLLINS, K.; H. *Servicing 2e and 3e Learners Using Collins' Culturally Responsive Multi-tiered System of Supports*. sengifted. May 7, 2021. Disponível em: https://www.sengifted.org/post/3e-learners. Acesso em 10 de mar 2024.

CONRADO, D.M.; NUNES-NETO, N. *Questões sociocientíficas*: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]. Salvador: EDUFBA, 2018, 570 p. Disponível em: https://books.scielo.org/id/n7g56. Acesso em 23 Jun 2024.

CORTE, V.; B.; SANTOS, S.; S.; S.; ARAÚJO, M.; P.; M.; *ENRIQUECIMENTO EXTRACURRICULAR EM CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO*. In: VI Seminário Nacional de Educação Especial e do XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. v. 3 n. 3.

Espírito Santo, ES, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/snee/issue/view/1281. Acesso em: 07 abr. 2022.

COSTA, M. da. P. R. da.; RANGNI, R. de. A. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DEFICIÊNCIA: DUPLA NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 5, núm. 2, maio-agosto, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866400010.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

COUTINHO-SOUTO, W. K. S.; FLEITH, D. de S. Inclusão educacional: estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. *Revista de Psicologia*, Vol. 39 (1), 2021, pp. 339-381 Disponível em: https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/23121/22108

D'AUNOY, A. *Accidental Success: Discovering 2e in My Classroom*. 2e News, 2021. Disponível em: https://www.2enews.com/voices/accidental-success-discovering-2e-in-my-classroom/. Acesso em: 11 fev. 2022.

D'AUNOY. Effective Accommodations for Twice-Exceptional Learners. *2e News*, 2020. Disponível em: : https://www.2enews.com/voices/accidental-success-discovering-2e-in-my-classroom/. Acesso em: 11 jan. 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educ. Pesqui*. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108.

DAL FORNO, I. F.; NEGRINI, T. *Reconhecimento e inclusão de estudantes com dupla condição*: problematizações no campo educacional. In: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. (Orgs.). Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá, 2021. p. 125-136.

DARE, L.; NOWICKI, E. Twice exceptionality: parent's pespectives on 2e identification. *Roeper Review*, 34 (4), 208-218, 2015.

DAVID, A. C. de M.; LIMA, M. H. O. da S.; SOUSA, R. O. de. *O Projeto Tarde de Pesquisa na Sala de Recursos em Altas Habilidades.* In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SANTOS, P.F.; SILVA, R. L. J. da. (orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem (p.307-330). Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências fundamentos e métodos.* Colaboração Antônio Fernando Gouvêa da Silva. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DELOU, C. *Altas Habilidades/Superdotação: políticas, encaminhamentos e possibilidades de atendimento*. Apresentação Oral. In: 2º Ciclo de Formação em Altas Habilidades/Superdotação promovido pelo Instituto Social para Apoiar Motivar

e Reconhecer Talentos (Ismart) e Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Jul. 2021.

DELOU, C. M. C. *Conhecendo a Dupla Excepcionalidade*. In: O Educando com Necessidades Especiais. Faculdade UnB Planaltina, DF, 2021.

DELOU, C. M. C. *Educação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação*: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão In: A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. (Org.). FLEITH, D. de S. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DIAS, A. M. *A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger*): uma proposta para o ensino de Química. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas. 2017.

DIENNO, A. C. *Síndrome de Asperger:* enriquecimento curricular em Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru. 2021

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde. *Boletim Epidemiológico*. Monitoramento dos casos de dengue até a Semana Epidemiológica 06 de 2024 no Distrito Federal. Ano 19, nº 06, fevereiro de 2024. Disponível em: https://www.saude.df.gov.br/documents/37101/0/06_BOLETIM_SEMANAL_DENGUE_SE_06_+DF+2024.pdf/f4f0ca52-82f0-a505-264f-fe7052f5cfe9?t=1707944555411. Acesso em 19 de Jan de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. *Ficha de Indicação do Estudante Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação* – AEE-AH/SD. Brasília, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Ficha_de_Indicacao_para_AEE_AH_SD.pdf. Acesso em 19 de Jan de 2024.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 1.199 de 16 de dezembro de 2022*. Estratégia de Matrícula 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/Acesso em: 20 fev. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientação Pedagógicas-Educação Especial.* Brasília, SEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. *Plano orientador das ações de educação especial nas escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: GDF/SEDF/SUBEP/ DEE, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Orientação Pedagógica: Educação Especial.* Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional

Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Educação Especial. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *PORTARIA Nº 14*, DE 11 DE JANEIRO DE 2021. Brasília, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *PORTARIA Nº 435*, DE 30 DE AGOSTO DE 2021. Brasília, 2021b.

DUTRA, C. P. Apresentação. In: FLEITH, D de S. (org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, v.1. Orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ERCOLE, F.; MELO, L.; ALCORADO, C. Revisão integrativa versus Revisão sistemática. Belo Horizonte: *Reme*. v. 18, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/904. Acesso em: 14 jan. 2022.

FALCOMER, V.; A.; S.; *Experimentação no Ensino de Ciências*. In: SILVA, D.; M.; S.; da. (Org.). Quem é o/a licenciando/a em Ciências Naturais/da Natureza? Perspectivas profissionais: coletânea de textos do III CONCINAT – Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 309-317.

FAZENDA, I. C. A. I*nterdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade*. In: JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, C.; H.; S.; A. *E quem diria... as dificuldades são as políticas públicas!* 2019. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília, Planaltina – DF, 2019.

FERRO, A.R.; CAIXETA, J.E. *Professoras de sucesso do AEE*: concepções e atuações direcionadas à concretização dos fundamentos da Educação Inclusiva. In: MOL, G.; CAIXETA, J.E. (org.). O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva. Múltiplos Olhares, v. 2. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.

FHEITH, D. *Panorama das AH /SD em múltiplos cenários:* das pesquisas no Atendimento da SEEDF às perspectivas internacionais. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral. Diretoria de Educação Inclusiva. Brasília, 2021.

FLEITH, D. S. *A construção de práticas educativas para alunos com altas habilidades/superdotação:* volume 3: o aluno e a família/ Brasília: Ministério da Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf. . Acesso em: 5 maio. 2022.

FLEITH, D. S. *Desenvolvimento de Talentos no Contexto Mundial*. Apresentação Oral. Organização: Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP. Local: Videoconferência via Sympla Streaming. 2021.

FLICK, U. *Entrevista Episódica*. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático (p.114-136). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi), 2003.

FOLEY - NICPON, M. F.; ASOULINE, S. G.; COLANGELO, N. Twice-exceptional learmer. Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, S.I, 57(3), 169-180, 2013.

FOLEY NICPON, M.; , A.; SIECK, B.; STINSON, R. B. Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted child quarterly.* Vol. 55, Nº 1, 2011, p. 3-17.

FOLEY-NICPON, M.; ALLMON, A., SIECK, B.; STINSON, R. D. Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17, 2011. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986210382575. Acesso em: 11 dez. 2021.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. Atendiendo las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro autismo: Aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2, 2010. Disponível em: https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/87. Acesso em: 11 dez. 2021.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. *High ability students with coexisting disabilities*: implications for school psychological practice. Psychology in the Schools, p. 1-12, 2020. Disponível em: https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/pits.22342. Acesso em: 26 jan. 2022.

FREITAS, M. C. de; DOS SANTOS, L. X. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, p. e07896, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7896 Acesso em: 15 jul. 2024.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano de expansão da Universidade de Brasília*: Campus UnB-Planaltina, Campus UnB-Ceilândia/Taguatinga, Campus UnB-Gama – Brasília, 2005. 78 p. Disponível em: https://fup.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/planodeexpansao_UnB2005.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

GALEANO, E. *Las Palabras Andantes*. Montevideu, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas.* (Trad. Fanny Wrobel). Rio de Janeiro: Zahar.1989

GERLACH, J. *Brilliant chaos*: understand twice exceptional students. TEMPO, vol. XXVIII, Issue 4, Texas Association for the gifted and Talented, 2008.

GERMANO, J. C. *A (auto)Formação Inclusiva de uma Professora de Ciências na Vivência com um Aluno com TEA.* 2021. 127 f. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências] – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

GIERCZYK, M.; HORNBY, G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Educ. Sci.* 11, 85, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/raimu_3tosbaz/Downloads/education-11-00085-v2.pdf. Acesso em 12 jan. 2022.

GILMAN, B. J.; PETERS, D. *Finding and serving twice exceptional students: using triaged comprehensive assessment and protections of the law*. In: KAUFMAN, S. B. (Orgs.). Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. Canadá: Oxford University Press, 2018.

GONZÁLEZ REY, F. *Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais*: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 47-70.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR E. M. L. S. Dupla-excepcionalidade, superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. *Revista AMAzônica*, Ano 5, Vol X, nº 3, pág. 95-108, Jul-Dez 2012 (Extra). Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Dupla-excepcionalidade,+superdota%C3%A7%C3%A3o+e+transtorno+de+Asperger:+contribui%C3%A7%C3%B5es+te%C3%B3ricas&author=Alencar+EMLS&author=Guimar%C3%A3es+TG&publication_year=2012&journal=Amaz%C3%B4nica&volume=10&issue=3&pages=95-108. Acesso em 10 dez. 2021.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. *Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação*. In: FLEITH, D. de. S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-65.

GUIMARÃES, W. RESISTÊNCIA E RECONHECIMENTO: MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA. *REVISTA FOCO*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. e4399, 2024. DOI: 10.54751/revista foco.v17n3-023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4399 Acesso em: 26 mai. 2024.

HAKIM, C. *Superdotação e Dupla Excepcionalidade*: Contribuições Da Neurociência, Psicologia, Pedagogia e Direito Aplicado ao Tema. Curitiba: Juruá. 2016.

HAMZIĆ, U.; BEĆIROVIĆ, S. Twice-Exceptional, Half-Noticed: The Recognition Issues of Gifted Students with Learning Disabilities. MAP - Multidisciplinary Academic Publishing. *MAP SOCIAL SCIENCES.* Volume 1, 14-22, 2021. Disponível em: https://mapub.org/wp-content/uploads/2021/09/Article02-MAPSS1-1-Twice-Exceptional-Half-Noticed-The-Recognition-Issues-of-Gifted-Students-with-Learning-Disabilities.pdf. Acesso em 21 jan. 2022.

HEINBOKEL, A. Presidential Report to the ECHA General Assembly 2018. *ECHA NEWS*. volume 32, n 1, SPRING. 2018.

JOVCHELOVITCH, S. BAUER, M.W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático (p.90-113). Petrópolis: Vozes. (Trad. Pedrinho A. Guareschi).2003.

JÚNIOR J.; A.; F.; BERGAMIN, A.; C.; NEGRINI, C. A. Dupla condição: percalços para a conquista da equidade. *Revista Cocar*. V.15 N.33/2021 p. 1-18. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4590. Acesso em: 02 abr. 2022.

JURAL, L.A.; RISSO, P. de A.; CUNHA, A.J. L. A. da; FAGUNDES, F.A.; FONSECA-GONÇALVES, A.; PAIVA, S.M.; MAIA, L.C. “Epidemia” de violência nas escolas brasileiras e os efeitos na saúde dos sobreviventes: uma perspectiva a partir das experiências adversas na infância. *Cad. Saúde Pública*. 2024; 40(3) p. 1-5. 2024.

KAUFMAN, S. B. *Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties.* Canadá: Oxford University Press, 2018.

KONZA, D. Inclusion for Children with Dual Exceptionalities. In: Annual Convention of The Council for Exceptional Cilildren Minneapolis. University of Wollongong, Northfields Ave, Wollongong 2522, *New South Wales Australia.* April, 1998. p. 1-16.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M*. Ensino de ciências e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

KURUP, A. DIXIT, S. Gifted with Disabilities The Twice-Exceptional in India*. Indian Educational Review,* Vol. 54, No.2, July 2016. Disponível em: http://eprints.nias.res.in/1713/1/2018-Anitha-Kurup-IER.pdf. Acesso em 13 de fev. 2022.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LAVORATO, S. U. *MÉTODO DIALÓGICO, DESCRITIVO E ACESSÍVEL – DDA*: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ADAPTAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA. Brasília, 144 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

LEAL, D. *Educação inclusiva pós - Jomtien e Salamanca: rumos, avanços e desafios*. In: LEAL, Daniela (Org.). História, memória e práticas da inclusão escolar. Curitiba: InterSaberes, 2017.

LOBO, E. A.; MAFRA, L. K.; SILVA, R. L. J. da. Transformar para impactar: contribuições da ação de revitalização da Escola Caliandra. *Revista Ciências em Foco*, v. 12, p. 167-176, 2019.

MAGALHÃES, R. de C.; DIAS, A.M.I. *Identidade e estigma no contexto da escola inclusiva:* uma leitura a partir de Erving Goffman. Anais. XXVIII Reunião Anual da

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT: Educação Especial, n.15, 2005.

MANGUEIRA, M. S. F.; LIMA, A. L. de. S.; COLEN, P. H. P.; PEREIRA, M. R. F.; VASCONCELOS, M. C. C. dos S. e.; JESUS, K. M. P. C. de. *Ensino de Ciências em turma da EJA interventiva utilizando diferentes recursos didáticos*. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SILVA, R. L. J. da.; SANTOS, P. F. (Orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p. 435- 458.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar:* o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

MANTOAN, M. T. E. *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCELLO, T. M. de S. B.; MANGUEIRA, M. S. F.; LIMA, L. A. de.; CUNHA, S. L.; BRAGAS, T. *Atendimento Educacional Especializado Universitário*: possibilidades e desafios no contexto da inclusão. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SILVA, R. L. J. da.; SANTOS, P. F. (Orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p. 170-190.

MARINHO-ARAÚJO, C. *Concepções Psicológicas sobre o Desenvolvimento Humano presentes no processo ensino-aprendizagem*. In: BISINOTO, C. (Org.). Docência na Socioeducação. (p. 53-65). Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MARINHO-ARAÚJO, C.M.; ALMEIDA, L.S. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.32 (especial), p. 1-10, 2016.

MAYES, R.; D.; MOORE, J.; L. Adversity and Pitfalls of Twice-Exceptional Urban Learners. *Journal of Advanced Academics*, 2016, 27(3), 167-189. https://doi.org/10.1177/1932202X16649930

MEDEIROS, R.V.; PANCIEIRA, R.J.; PAVÃO, S.M. de O. *Dupla Excepcionalidade*: o que está sendo pesquisado no Brasil? In: MEDEIROS, R.V.; PANCIEIRA, R.J.; NEGRINI, T. (Orgs.). Dupla Excepcionalidade e Altas Habilidades e Superdotação: entre pesquisas e práticas. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024. p. 44-62. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2024/02/LIVRO-2-1.pdf. Acesso em 21 de jul 2024.

MONTEIRO, K. M. F. P.; GAUCHE, R.; TUXI, P. *A Sala de Recursos e a família*: uma proposta de parceria no ensino de ciências. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SILVA, R. L. J. da.; SANTOS, P. F. (Orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia:

mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.p. 262-306.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. *Ciência & Educação,* v.12, n.1, p.117-128, 2006.

MORRISON, W. F.; OMDAL, S. N. The Twice Exceptional Student. Reclaiming children and Youth; *Summe*r. 9:2, 2000, p. 103-106.

NAKANO, T. de C. *Altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade*. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021. 310 p.

NAKANO, T. de C. *Dupla Excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito*. In: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. de C. (Orgs.). Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. 1. ed. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

NAKANO, T. de C.; BATAGIN, L.R.; FUSARO, L.H. *Dupla excepcionalidade*: panorama das pesquisas brasileiras. In: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. de C. Dupla excepcionalidade: Altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021. p. 29-40.

OGEDA, C. M. M. *Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade:* um estudo de indicadores e habilidades sociais. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 369 p. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/195/689/1026. Acesso em 10 jun. 2021.

OLIVEIRA T. M. V. A*mostragem não probabilística*: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e cotas. Rev Adm

OLIVEIRA, L. G. S. de. *Dupla Excepcionalidade - Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno do Espectro Autista*: definições e características. In: O Educando com Necessidades Especiais. Faculdade UnB Planaltina, DF, 2021.

OLIVEIRA, M. L. de. *Protagonismo Estudantil e Inclusão*: Ações no Contexto do Ensino de Ciências em uma Escola Pública. 2020. 204. f. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências] – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, V. M. de.; SATRIANO, C. R.; SILVA, E. L. ANÁLISE NARRATIVA DIALÓGICA EMANCIPATÓRIA EM DIÁLOGO COM ANÁLISE NARRATIVA, DE CONTEÚDO E DE DISCURSO. *Revista Valore*, v. 5, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Pandemia COVID-19. *Folha Informativa COVID-19*. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19. Acesso em 11 nov 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *MANA* 14(2): 477-509, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250029783_O_sujeito_cerebral_e_o_movimento_da_neurodiversidade. Acesso em 11 nov 2020.

OTTONE-CROSS, K.; GELBAR, N. E.; DULONG-LANGLEY, S.; ROOT, M.M.; AVÍTIA, M. J. BRAY, M. A.; COURVILLE, T.; PAN, X. Giffed and learning-disabled: A study of strengths and weaknesses in higher-order processing. International Journal of School & Educational Psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7:sup1, 173-181, 2019.

PAVÃO, S.; M.; de.; O.; NEGRINI, T.; MEDEIROS, R.; V. *Um caso de dupla excepcionalidade na Educação Superior.* In: MEDEIROS, R.; V.; PAVÃO, S.; M.; de.; O.; NEGRINI, T. (Orgs.). Dupla Excepcionalidade e Altas Habilidades/Superdotação: entre pesquisas e práticas. (p. 9-26). Santa Maria, RS: Arco Editores, 2024.

PEREIRA, N.; JEN, E.; SEWARD, K.; TAY, J. *University-Based Programs for Giffed Students*. In: PISKE F. H. R.; STOLZ, T. MACHADO, M. J.; BAHIA, S. In: (Orgs.). Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento. p. 123-143. Curitiba: Juruá, 2016.

PFEIFFER, S. I. *Gifted studentes with a coexisting disability*: The twice exceptional. Estudos de Psicologia. Campinas, 32(4), 2015. p. 717-727. https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/?lang=en. Acesso em 12 jan. 2022.

PFEIFFER, S. I.; FOLEY-NICPON, M. *Knowns and Unknowns about Students with Disabilities Who Also Happen to Be Intellectually Gifted*. In: KAUFMAN, S. B. Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

PFEIFFER, S.; PRADO, R. M. *Diagnostic Challenges in Working with the twice exceptional student.* In: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H .(Orgs.). Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá, 2021. p. 97-110.

PIGATTO, E.; NEGRINI, T. IDENTIDADE E RESILIÊNCIA DE UMA PESSOA COM DUPLA CONDIÇÃO: UM ESTUDO DE CASO. *Cadernos Macambira*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 204-218, 2021. Disponível em: https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/602. Acesso em: 28 abr. 2022.

PINNEY, M. A. *The Color Schemes of Twice Exceptionality*. In: VAZZOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Orgs.) Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade. volume1 [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 312-333. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2021/08/altas-habilidades-vol2-9ago.pdf. Acesso em: 5 mai 2022.

PHILIPPSEN, E.; A. *Codocência:* uma emergência educacional inclusiva efetiva e conceitual. In: PHILIPPSEN, E.; A. (Org.). Codocência e Surdez: Encontros e Diálogos. (p. 15-27). São Paulo, SP: Livraria da Física, 2023.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 2007, 17(38), 311-320. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/FMsYHwGRHwRbGgjHkrBmCgt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 abr 2022.

PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. *Autism and Giftedness: the importance of teacher training to meet twice-exeptional students*. PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. (Orgs.). Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá, 2021. p. 25-36.

PISKE, F. H. R.; PIOVESAN, A. *O desafio da dupla excepcionalidade na escola.* In: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H.(Orgs.). Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá, 2021. p. 111-124.

PRESTES, Z.; TUNES, E. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escritos de L. S. Vigotski. (tradução e organização). São Paulo: Expressão Popular, 2021. Disponível em: https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2021/02/Psicologia_desenvolvimento_Site_clube.pdf . Acesso em: 14 jan. 2022.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84611. Acesso em: 15 jan. 2024.

PRIOR, S. Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, vol. 37, no. 1. 2013. p. 19-27. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259433964_Transition_and_Students_With_Twice_Exceptionality. Acesso em 10 jun. 2021.

QUEIROZ, E. de M. F.; CORDOVA, B. C. *Autismo:* uma alternativa didática. In: CAIXET, J. E.; CUNHA, S. L. da.; MANGUEIRA, M. S. F. (Orgs.). Extensão Universitária: inovação educacional e práticas inclusivas. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020. P. 231-247.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. *Deficiência como Iatrogênese*. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 15- 45.

RAMPELOTTO, E. M.; AUKAR, P. de T.; BOCCA, E. W.; MAINARDI, M. T. *INCLUSÃO E PRODUÇÃO DE AUDIOTEXTOS PARA EDUCAÇÃO DE CEGOS EM SANTA MARIA*: UM CAMINHO PARA A ACESSIBILIDADE. In: Pavão, S. M. de. O.; Pavão, A. C. de O. (Orgs.). Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018. p. 111-128. p. 97-110.

RANGNI, R. de. A.; COSTA, M. da P. R. da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. Editora UFPR.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice- exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, v. 58, n. 3, 2014, p. 217-230. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214534976. Acesso em: 26 jan. 2022.

REIS, V. L. dos.; CAPELLINI, V. L. M. F. *Transtorno do espectro do autismo e superdotação:* uma revisão integrativa da literatura sobre esta dupla condição. In: PISKE, F. H. R.; COLLINS, K. H. (Orgs.). Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade. Curitiba: Juruá, 2021. p. 53-70.

REIS, E.; G.; dos.; CATONIO, R. *A interdisciplinaridade no ensino de ciências*: entre saberes e práticas. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. In: Anais, Volume xv, n.5, set. 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16378/2/InterdisciplinaridadeEnsinoCiencias.pdf.Aceso em 13 mai. 2024.

RENZULLI, J. *Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI*: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 20-42.

RIBEIRO, R. dos S.; RODRIGUES, L. A.; CRUZ, T. C. *A reutilização de materiais na construção de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual.* In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A.; SILVA, R. L. J. da.; SANTOS, P. F. (Orgs.). Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020. p. 459-489.

RIZZA, M. G.; MORRISON, W. F. Identifying twice exceptional children: a toolkit for success. *Teaching Exceptional Children Plus,* v. 3, issue 3, 2007. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf Acesso em: 19 jul. 2022.

ROCHA, A.; de L.; C. *Altas Habilidades / superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/808/1/Andreia%20de%20Lima%20Campos%20Rocha.pdf. Acesso em 20 jul. 2024.

ROMMELSE, N.; VAN DER KRUIJS, M.; DAMHUIS, J.; HOEK, I.; SMEETS, S.; ANTSHEL, K. M.; HOOGEVEEN, L.; FARAONE, S. V. An evidenced-based

perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neurosci Biobehav Rev* 71, 2016, 21-47.

ROTTA, J.; C.; G.; *Propostas Lúdicas e experimentais para o ensino de Ciência Naturais nas séries finais do ensino fundamenta*l. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

SAMARAKOON, L.; FERNANDO, T.; RODRIGO, C.; RAJAPAKSE, S. Learning styles and approaches to learning among medical undergraduates and postgraduates. *BMC Medical Education,* v. 13, n. 1, p. 42, 2013. Disponível em: https://bmcmededuc.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1472-6920-13-42.pdf. Acesso em: 19 de mai. 2020.

SAMPIERI. R. H; COLLADO. C. F; LUCIO. M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, K.; V.; G.; dos.; MOURA, E.; M.; B.; de; FRAZ, J.; N.; MOREIRA, G.; E. Os saberes docentes acerca da teoria de Renzulli e as implicações nas práticas pedagógicas com estudantes com altas habilidades/superdotação no Distrito Federal. *Espaço Plural,* [S. l.], v. 19, n. 39, 2024. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/33124. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, K. V. G. *Práticas pedagógicas de professores das salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a Teoria de Joseph Renzulli.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980 Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, W. L. P.; AULER, D. *CTS e Educação Científica:* Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas. Brasília: Editora UnB, 2011.

SANT' ANNA; G.; C. *O EXCEPCIONAL E A EXCEPCIONALIDADE DA ORDEM SOCIO-CULTURAl.* Forum educo Rio de Janeiro, 12(4)86-97, oul/dez. 1988. file:///C:/Users/raimu_3tosbaz/Downloads/admin,+7+-+O+excepcional+e+a+excepcionalidade+da+ordem+s%C3%B3cio-cultural.pdf

SCHINATO, L. C. S. STRIEDER, D. M. O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.2, p. 23-41, maio/ago. 2020.

SCHULTZ, S. M. Twice-Exceptional Students Enrolled in Advanced Placement Classes. *Gifted Child Quarterly* 56(3), 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986212444605?journalCode=gcgb&journalCode=gcgb>Acesso em: 03 Jan. 2022.

SILVA, A. S.; MORAES, J. dos S. P.; CASTRO, M. L. de. *A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA VIDA DO ESTUDANTE COM INDÍCIOS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO*. In: I Seminário Nacional de Educação para Altas Habilidades/Superdotação. Uberlandia/MG, 2019.

SILVA, K. C. D. da. *Atendimento Educacional Especializado: uma proposta pedagógica de apoio para professores de Ciências da Natureza*. 2018. 182 f. Dissertação [Mestrado em Ensino de Ciências] – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, K.; C.; D.; da.; MOL, G.; de.; S.; CAIXETA, J.; E. *Ensino de Física Inclusivo Investigativo*. In: SILVA, D.; M.; S.; da. (Org.). Quem é o/a licenciando/a em Ciências Naturais/da Natureza? Perspectivas profissionais: coletânea de textos do III CONCINAT – Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 309-317.

SILVA, O.; B.; da.; OLIVEIRA, J.; R.; S.; da.; QUEIROZ, S. L. *Abordagem CTS no Ensino Médio:* estudo de caso com enfoque sociocientífico. In: S ANTOS, W. L. P.; AULER, D. (Orgs.). CTS e Educação Científica: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas. Brasília: Editora UnB, 2011. p. 323-346.

SILVA, R.L.J. da. *Ipê Amarelo*... In: CAIXETA, J. E.; CUNHA, S.L. da; MANGUEIRA, M.S.F. (org.). Extensão universitária, inovação educacional e práticas inclusivas (p.42-64). Campos dos Goytacazes: Instituto Brasil Multicultural, 2020.

SILVA, M. R. do V. C. e.; RECH, B. D.; ROAMA-ALVES, R. J. *Altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade no Brasil: legislação e políticas públicas vigentes em âmbito educacional.* In: ROAMA-ALVES, R. J.; NAKANO, T. de C. Dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

SILVA, R. L. J. da.; CAIXETA, J. E. *Duplo AEE para estudantes com dupla excepcionalidade: percepções de professores*. IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA - IV CINTEDI - EDIÇÃO DIGITAL. v. 6 n. 1, 2021. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/599. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, R. L. J. da; FORMIGA SOBRINHO, A. B.; GAUCHE, R. *CRIATIVIDADE E SINGULARIDADE: O CASO DE UMA ESTUDANTE COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE.* In: 9º Congresso Brasileiro de Educação Especial e 9º Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2021, São Carlos - SP (online). Anais CBEE - IX Congresso Brasileiro de Educação Especial 2021. São Carlos - SP: UFSCAR, 2021. v. 1. p. 1-12. Disponível em: https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/. Acesso em 10 jan. 2022.

SILVA, S. C. A. In*ovações Educacionais de uma Escola Pública Inclusiva do Distrito Federal.* Brasília. 2015. 51f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

SILVA, R. L. J. da.; STRIEDER, R. B. CTS nos anos iniciais do Ensino Fundamental: abordagens para a temática da água. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/11778/7626. Acesso em 10 jan. 2023.

SILVA, R.; L.; J.; da. *Tema água*: uma contribuição para o desenvolvimento de percepções, questionamentos e compromissos sociais. 2016. 129, 15 f., il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/22147?mode=full. Acesso em 10 jan. 2023.

SIVA, S. C. F.; RANGNI, R. de. *Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger:* um estudo de caso. EccoS – Ver. Cient., São Paulo, n. 51, e8334, out,/dez. 2019. ISSN: 1983-9278.

SILVA, W. P. da. A inclusão numa perspectiva Ciência Tecnologia Sociedade - CTS. *Revista Com Censo*: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 37-43, ago. 2018. ISSN 2359-2494.

SILVA, R. L. J. da.; SANTOS, W.; de C.; DIAS FILHO, J. R. R. *EDUCAÇÃO AMBIENTAL:* UM PROJETO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ. In: VII Semana de Educação, Ciência e Tecnologia Goiás, 2016, Formosa, Goiás, Brasil. Anais da VII Semana de Educação, Ciência e Tecnologia, 2016.

SILVA, R.; CAIXETA, J.; GAUCHE, R.; DE PAULA, J. Dupla Excepcionalidade e Ensino de Ciências: uma revisão integrativa da literatura no Brasil. *Indagatio Didactica*, v. 15, n. 2, p. 27-40, 20 jun. 2023. Disponível em: https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/32553. Acesso em 10 mai. 2024.

SILVA, W. P. da. O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual. In: *Revista Sala de Recursos*, p. 39 – 41, out.- dez. 2020.

SILVA, R.; L.; J.; da.; CAIXETA, J.; E.; GAUCHE, R. *TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:* QUANDO A DUPLA EXCEPCIONALIDADE É A QUESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Atos de Pesquisa em Educação, [S. l.], v. 18, p. e11203, 2023. DOI: 10.7867/1809-03542022e11203. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11203. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, W.; P.; da. *Sistema Dosvox e inclusão*: o pensamento crítico na formação docente. 2021. 269 f., il. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVERMAN, L. K. 2e: Twice-Exceptional Newsletter. *Boletim 2e*. Setembro/Outubro de 2018. Disponível em: http://www.2enewsletter.com/topic_about_the_NL.html. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVERMAN, L. K. Leta Stetter Hollingworth: Campeã da psicologia de mulheres e crianças superdotadas. *Jornal de Psicologia Educacional*, 84 (1), 20–27. 1992. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.1.20

SILVERMAN, L. K. Twice-exceptional children lost treasures. Advanced *Developement Journal*, 2009.

SILVIA, H. de B.; CASSIANI, A. M. de A. TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: A COLETA E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. Cogitare Enferm., Curitiba, v.4,

n.2, p.13-21, jul./dez. 1999. Disponível em: file:///C:/Users/raimu_3tosbaz/Downloads/44840-169755-1-PB.pdf. Acesso em 05 de mai. 2024.

SISLA, H.C.; SOUZA, A.P. G. de. Práticas pedagógicas bem-sucedidas: um diálogo com discursos de professores. *Revista Eletrônica de Educação.* V. 11, n. 2, p-521-539, jun/ago., 2017.

SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactia*, v.8 n.3, outubro, p. 94-108, 2016.

SOUSA, M. do.; OLIVEIRA, T. L. S. de.; MACHADO, G. T. R.; SILVA, R. L. J. da. *Responsabilidade social e integração universidade-escola*: análise de uma experiência na escola rural Flor do Cerrado. In: 44ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Anais da 45a Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Belo Horizonte, MG, outubro de 2015. Disponível em: http://novo.sbponline.org.br/anais-e-resumos

SOUTO, W. K. S. C. *Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental:* um estudo de caso. 2019. 174 f. Dissertação [Mestrado em Psicologia] – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35690/1/2019_WaleskaKarinneSoaresCoutinhoSouto.pdf. Acesso em 25 fev. 2022.

SOUZA, F. de J.; RIBEIRO, R. dos S.; CORREIA, T. G.; RODRIGUES, L. A. *Recursos Didáticos Adaptados para estudantes com deficiência visual: experiências da Sala de Recursos*. In: CAIXETA, J. E.; CUNHA, S. L. da.; MANGUEIRA, M. S. F. (Orgs.). Extensão Universitária: inovação educacional e práticas inclusivas. 1ed.Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2020, p. 275-294.

STRIEDER, R. B. *Abordagens CTS na educação científica no Brasil*: sentidos e perspectivas. São Paulo, 2012. 283. f. Tese (Doutorado) – Programa Interunidades em Ensino de Ciências - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biologia/Universidade de São Paulo, 2012.

SUMIDA, M. Identificação de Crianças Duas Vezes Excepcionais e Três Estilos Superdotados na Sala de Aula de Ciência Primária japonesa, *International Journal of Science Education,* 32:15, 2097-2111, 2010.

TACCA, M. C. V. R. *Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno*. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alinea, 2006.

TAUCEI, J.; dos R.; *Dupla excepcionalidade e interação social:* impasses e possibilidades. 2015. 218 f. (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38830/R%20-%20D%20-%20JOULILDA%20DOS%20REIS%20TAUCEI.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em 20 jul 2021.

TAUCEI, J. dos R.; STOLZ, T. *Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades:* uma discussão a partir de estudo de caso. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. p. 239-259.

TOMAZ, L. V. *UMA PROPOSTA DE ENSINO SOBRE O TEMA ECOLOGIA PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO, ATENDIDOS EM SALA DE RECURSOS GENERALISTA.* Brasília, 197 p. Dissertação (Mestrado – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

UNESCO. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).* Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VIEIRA N.; J.; W, SIMON, K.; W. *Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial:* altas habilidades/superdotação x síndrome de Asperger. Rev Educ Esp. 2012; 25(43):319-32. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279490283_Diferencas_e_semelhancas_na_dupla_necessidade_educacional_especial_altas_habilidadessuperdotacao_x_Sindrome_de_Asperger

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Desafios no diagnóstico da dupla excepcionalidade: Um estudo de caso. *Revista de Psicología, 34(1), 61-84. 2016. Disponível em:* http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jun. 2021.

VIRGOLIM, A, M. R. *Altas habilidades/superdotação encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A, M. R. *A educação de alunos com Altas habilidades/ superdotação em uma perspectiva inclusiva*. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

VYGOSTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, 2011.

VYGOSTSKY, Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. *Tomo III.* Madri: Visor/MEC. 1995.

VYGOSTSKY, *La Genialidade y outros textos inéditos*. Traducción Adriana Silvestri y G. Blanck. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

WALMSLEY, S.; CARRIÈRE R. Understanding and Supporting Gifted and Twice Exceptional Learners. *International School Parent Summer*, p. 33-35, 2019. Disponível em: https://www.internationalschoolparent.com/magazines/international-school-parent-magazine-summer-2019/. Acesso em: 15 jan. 2022.

WINEBRENNER S. *Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students*. Intervention in School and Clinic. 38(3):131-137, 2003. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10534512030380030101. Acesso em: 11 dez. 2021

WUO, A.; S.; BRITO, A.; L.; C.; de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. *Linhas Críticas*, v. 29, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45911. Acesso em: 16 mar. 2024

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAIA, P.; CAMPOS, C.; OLIVEIRA, K.; NAKANO, T. DUPLA-EXCEPCIONALIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO SOB OLHAR DA PSICOLOGIA POSITIVA. *PSICOLOGIA, SAÚDE & DOENÇAS*, 2021, 22(1), 62-75. Disponível em: file:///C:/Users/raimu_3tosbaz/Downloads/Zaia_Campos_OliveiraeNakano_2021_DuplaexcepcionalidadeAHSDpsicologiapositiva.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.

APÊNDICES

1-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação
Instituto de Química
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)

O Senhor _____ está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "***Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Dupla Excepcionalidade***", desenvolvida por Raimunda Leila José da Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília, sob orientação do Prof.º Dr.º Ricardo Gauche e sob coorientação da Prof.ª Dr.ª Juliana Eugênia Caixeta.

O objetivo deste estudo é investigar o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Dupla Excepcionalidade na Rede Pública de Ensino da Região de Influência do Campus Planaltina – RIC II.

Salienta-se que sua participação na pesquisa é de caráter voluntária, ou seja, ela não é obrigatória, e você tem autonomia para decidir participar e/ou interromper a participação a qualquer momento. Caso você opte pela não participação, não haverá nenhum prejuízo no que diz respeito a sua relação com a pesquisadora. No entanto, destaca-se que sua participação é de relevante importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Os dados construídos serão confidenciais, sendo assim, será garantida a privacidade dos dados de modo que quaisquer informações que possam de alguma forma identificá-lo, elas serão omitidas na divulgação dos resultados da pesquisa, a menos que você solicite o contrário. Você poderá solicitar à pesquisadora, a qualquer momento, seja no decorrer da pesquisa, ou posteriormente, informações inerentes a sua participação e/ou relacionadas à pesquisa pelos meios de contato disponibilizados neste termo.

Será realizada entrevista semiestruturada presencialmente, que será gravada e posteriormente transcrita e analisada pela pesquisadora.

Sobre os benefícios de sua participação na pesquisa, destaca a relevante contribuição para o avanço dos estudos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Dupla Excepcionalidade.

Esse termo deve ser guardado por pelo menos cinco anos.

Professor Orientador Dr.º Ricardo Gauche
E-mail: ricardogauche@gmail.com

Professora Coorientadora Dr.ª Juliana Eugênia Caixeta
E-mail: eugenia45@hotmail.com

Pesquisadora responsável: Raimunda Leila José da Silva

E-mail: raimundaleila@gmail.com

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Atesto que fui suficientemente informado a respeito da minha participação na pesquisa mencionada, que li ou que foram lidas para mim.

Eu dialoguei com a pesquisadora responsável Raimunda Leila José da Silva sobre a minha participação nessa pesquisa. Compreendi com clareza os propósitos do estudo, bem como os procedimentos que serão realizados, assim como as garantias de confidencialidade e privacidade. Compreendo que minha participação na pesquisa é voluntária e isenta de quaisquer despesas. Por fim, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e, inclusive, poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi redigido em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável por essa pesquisa e a outra com o participante da pesquisa.

_____

Assinatura do Participante da Pesquisa

_____

Raimunda Leila José da Silva

Brasília, ___ de junho de 2023

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 06 de setembro de 2024.

Assinatura da discente:

Programa: Pós-Graduação em Educação em Ciências

Nome completo: Raimunda Leila José da Silva

Título do Trabalho: DAS CONCEPÇÕES À SUPLECOMPLEMENTAÇÃO: UM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTE PARADOXALMENTE SINGULAR

Nível: ( ) Mestrado (x) Doutorado

Orientador: Ricardo Gauche

Coorientadora: Juliana Eugênia Caixeta