



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE UM ALUNO SUPERDOTADO COM
TRANSTORNO DE ASPERGER NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
DE CASO**

Waleska Karinne Soares Coutinho Souto

Brasília, fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**INCLUSÃO EDUCACIONAL DE UM ALUNO SUPERDOTADO COM
TRANSTORNO DE ASPERGER NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO
DE CASO**

Waleska Karinne Soares Coutinho Souto

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, fevereiro de 2019

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

SS0728i Soares Coutinho Souto, Waleska Karinne
Inclusão Educacional de um Aluno Superdotado com
Transtorno de Asperger No Ensino Fundamental: Um Estudo de
Caso / Waleska Karinne Soares Coutinho Souto; orientador
Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2019.
173 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Inclusão Educacional. 2. Dupla Excepcionalidade. 3.
Superdotação. 4. Transtorno de Asperger. 5. Transtorno do
Espectro Autista. I. de Souza Fleith, Denise, orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto - Membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Bianca Cristine Gomide Costa - Suplente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília, fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

Para os maiores amores da minha vida:

Meu esposo Vanilson

Meus filhos Maria Vitória e João Gabriel

Meus pais Adelmo e Dalva

Abençoa, Senhor, as famílias amém!

Abençoa, Senhor, a minha também!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me vida e saúde para atingir esse grande sonho: ser Mestre em Psicologia.

À Nossa Senhora, por proteger a minha vida, a minha família e o meu lar.

Ao meu esposo, Vanilson, companheiro inseparável e amor da minha vida ao longo de 27 anos. Muito obrigada por todo o seu carinho ao longo dessa caminhada, sem o seu apoio incondicional a realização desse sonho não seria possível. Você, muitas vezes, acreditou mais no meu potencial do que eu mesma e sempre me ensinou que nunca devemos desistir. Você é um exemplo de dedicação aos estudos e de perseverança. Primeiro leitor dedicado de todos os meus textos. Conte sempre comigo para apoiá-lo em suas conquistas. Juntos já realizamos grandes sonhos e, certamente, ainda atingiremos grandes voos! Obrigada pela nossa linda família e por nossa história de amor e união.

Aos meus filhos, Maria Vitória e João Gabriel, meus maiores tesouros. Amo-os incondicionalmente e imensamente. Que o meu exemplo e o de seu pai possam conduzi-los ao caminho do amor ao conhecimento, da honestidade, da humildade, da perseverança e do trabalho sério. Fui agraciada por Deus em ter dois filhos lindos, amorosos, educados, saudáveis e inteligentes. Contem sempre comigo para ajudá-los a alcançar seus sonhos e seus objetivos. Obrigada, meus filhos, por sempre estarem ao meu lado ao longo desses dois anos intensos de dedicação aos estudos. O amor e a presença de vocês me fortaleceram.

Ao meu pai, Adelmo, pelo exemplo de amor à família, honestidade e trabalho duro. Homem honrado, você é o meu herói! À minha mãe, Dalva, pelo amor incondicional, pelo apoio carinhoso na criação dos meus filhos e por sempre incentivar-me a estudar e a trabalhar. Você é mais que uma mãe, é uma grande amiga. Exemplo de

mulher íntegra, caridosa e batalhadora. Aprendi com vocês a importância da dedicação à família, do amor ao próximo e do apoio aos filhos. Obrigada por acreditarem em mim e por sempre estarem ao meu lado.

Aos meus avós, Jaci e Mera e Antônio e Norvinda, pela linda família que vocês construíram ao longo dos seus mais de 90 anos de vida e 70 anos de casamento. Aprendi com vocês a importância da fé, da humildade, da honestidade, da caridade, da gratidão, da união e do valor incomensurável da família e do casamento. Obrigada por abençoarem a minha vida com as suas orações.

À minha sogra, Maria Filomena, pelo amor dedicado a mim e aos meus filhos. Muito obrigada por ajudar-me com tanto carinho na criação dos meninos. Mulher virtuosa, humilde e devotada aos filhos e aos netos. Ao meu sogro, Sílvio, exemplo de honestidade, caráter e dedicação à família. Obrigada pelo apoio de vocês.

À minha irmã, Weruska, por termos compartilhado uma infância feliz. Você é mais que uma irmã, é uma grande amiga. Conte comigo para apoiá-la em seus estudos. Obrigada por todo o seu carinho e o seu amor.

Aos meus sobrinhos Beatriz, Théó César, Letícia, Alice, Maria Luíza, Otávio, Artur e Ester, pela linda família que somos. Vocês alegram a nossa vida com muita ternura e leveza. Obrigada pelo amor de todos vocês.

A todos os meus tios, tias, primos e primas, por sempre terem acreditado na minha capacidade de estudar. Não é fácil ser a neta mais velha. Tenho uma grande responsabilidade em abrir novos horizontes. Obrigada por confiarem em mim.

À minha querida orientadora Denise Fleith, pelo apoio incondicional na realização do sonho de ser Mestre em Psicologia. Exemplo de pesquisadora brilhante e de professora dedicada aos alunos. Agradeço por todas as suas preciosas orientações e pela leitura atenciosa de todos os meus textos. Aprendi com você a enxergar o talento e o potencial

humano. Obrigada por acolher-me com tanto carinho no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Muito obrigada por ter confiado no meu potencial.

À querida professora Eunice Alencar, por todo o carinho dedicado a mim durante essa caminhada. Aprendi com você a importância do apreço à pesquisa e do valor da escrita primorosa. Exemplo de pesquisadora extraordinária, de esposa, mãe, avó e amiga dedicada. Certamente, a Psicologia brasileira não seria a mesma sem a grandeza do seu trabalho e de seu empenho. Seus estudos, sua presença e suas sábias palavras acolhem todos que estão ao seu redor. Sou grata a Deus pelo prazer de tê-la conhecido.

À Universidade de Brasília, berço de todo o meu conhecimento. Obrigada pela oportunidade de ter sido aluna de graduação em Pedagogia e de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Realmente, minha trajetória mudou após essa incrível experiência.

Às professoras do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, por todos os ensinamentos e aprendizagens, em especial, aos membros da banca examinadora desta dissertação.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelos 16 anos de aprendizagem como professora. Aprendi que a inclusão é possível dentro da minha própria sala de aula. Em especial, às colegas Nazaré, Márcia e Cirene, por terem confiado no meu trabalho e na minha competência como Coordenadora Intermediária de Educação Inclusiva de umas das Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF ao longo de 3 anos. Essa experiência marcou a minha vida.

A todos os meus alunos, por terem compartilhado comigo suas conquistas e suas aprendizagens. Certamente, vocês ensinaram-me e incentivaram-me a ser uma professora e um ser humano melhor. Obrigada por ter convivido com vocês.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela oportunidade de afastamento do trabalho ao longo de todo o Mestrado e pelo

incentivo e apoio à realização desta pesquisa. Em especial, à querida Ticiane, por todo o empenho e apoio dedicados ao meu afastamento. Às minhas queridas amigas Clara, Rita e Candice, pelo estímulo constante.

Às minhas queridas companheiras de Mestrado Nívea, Marina, Bianca e Rhaíssa, por terem compartilhado comigo suas conquistas e seus estudos. À Marina, em especial, pela amizade e pelas constantes trocas de experiências. Vocês sabem o tamanho da importância, da responsabilidade e do valor de sermos “orientandas da Denise”.

Às queridas colegas da Secretaria de Educação do Distrito Federal Mônica Vilaça, Mônica Tavares, Maria José, Edileuza, Cristiane Bueno, Gilmara, Stella e Nolly, pela colaboração e disponibilidade na realização da pesquisa. Sem o apoio de vocês, esse sonho não teria sido concretizado.

À minha querida amiga Sabrina, por ter compartilhado comigo a conquista desse sonho! Exemplo de superação! Professora extraordinária, mãe amorosa, mulher guerreira e amiga dedicada. Que Deus abençoe a sua vida e a sua saúde. Às queridas amigas Lucíola e Marina, pelo apoio na escrita do *abstract* da dissertação.

Aos participantes da pesquisa, por colaborarem substancialmente para a realização deste estudo e para o aprimoramento científico. Em especial, à mãe do aluno participante deste estudo, por ter confiado na importância deste trabalho e por acolher-me com tanto carinho em sua família. Você é um exemplo de mulher guerreira e batalhadora. Uma mãe excepcional! Seu filho é um sucesso devido ao seu amor, carinho, apoio e dedicação.

Ao aluno que participou desta pesquisa, dedico a você a concretização deste estudo. Exemplo de menino inteligente, dedicado ao conhecimento, educado e amoroso. Um ser humano realmente incrível e extraordinário. Agradeço-lhe por ter compartilhado comigo e com o meio científico a sua trajetória de sucesso. Desejo do fundo do meu coração que você alcance todos os seus sonhos e objetivos. Conte com o meu apoio

incondicional para o que precisar. Que Deus derrame bênçãos infinitas sobre a sua vida!

Que Nossa Senhora guie os seus passos!

Que Deus conceda-me vida e saúde para alcançar mais um grande objetivo: ser

Doutora em Psicologia! Que Nossa Senhora guarde o meu caminho!

RESUMO

O contexto internacional de concretização de direitos humanos inclui um movimento que reforça a relevância de inclusão social de pessoas com necessidades especiais. Concernente à educação, o processo de inserção de alunos com tais características no ensino regular apresenta como princípios fundamentais a igualdade de condições e a equidade de oportunidades para todos. Nas últimas décadas, tem-se observado um interesse crescente por parte de pesquisadores e educadores por alunos superdotados que apresentam, simultaneamente às habilidades superiores, dificuldades comportamentais, emocionais e de aprendizagem. A sobreposição dessas características aparentemente antagônicas é denominada dupla excepcionalidade. Este estudo teve como objetivo analisar a inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno. Foram investigados os fatores que contribuíram para a inclusão do aluno, bem como os desafios enfrentados e o papel desempenhado pelo atendimento educacional especializado ao aluno superdotado nesse processo. Foi adotado como referencial teórico o Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Para realização da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa de estudo de caso único. O participante da pesquisa foi um aluno do gênero masculino com 11 anos de idade, com características de dupla excepcionalidade. No momento da pesquisa, o aluno estava incluído em uma classe comum do ensino regular de 7º ano do ensino fundamental da rede pública e frequentava uma das salas de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações diretas no contexto escolar. O método de análise de

dados empregado foi a análise de conteúdo qualitativa. Os resultados indicaram que a inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular foi considerada um procedimento bem-sucedido. O aluno contou, ao longo de sua trajetória escolar, com uma rede sistematizada de apoio empenhada em potencializar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O excelente desempenho acadêmico do aluno e os progressos conquistados por ele no que diz respeito, principalmente, aos aspectos socioemocionais foram determinados por uma confluência positiva de diversos fatores associados tanto ao contexto escolar quanto familiar. Os desafios envolvidos no processo de inclusão estavam relacionados às dificuldades socioemocionais do aluno. Verificou-se ainda que o atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação favoreceu o processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular na medida em que impulsionou seu desenvolvimento global.

Palavras-chave: inclusão educacional, dupla excepcionalidade, superdotação, transtorno de Asperger, transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

The international context of concretization of the human rights includes a movement that reinforces the relevance of the social inclusion of people with special needs. Regarding the field of education, the inclusion process of students with special needs in the regular classes has as basic principles the equity of conditions and opportunities for all students. In the last decades, a growing interest has been noted among researchers and educators for gifted students who present superior abilities as well as behavioral, emotional and learning issues. The overlap of both of these traits apparently antagonists is called twice-exceptionality. This study aimed to analyze the educational inclusion of a twice-exceptional student in elementary school from the perspective of his mother, the school managers, teachers and himself. It was investigated the factors that contributed to the inclusion of the student, as well as the challenges faced and the role of the specialized educational service for gifted student in this process. The Renzulli Three-Ring conception of giftedness was adopted as theoretical model. The methodological framework adopted was a qualitative approach of a single case study. The research participant was an 11 years old male student with twice-exceptional characteristics. At the time of the data collection, the student was included in a 7th grade regular class of a public school, and attended a specialized educational service class for gifted students of the Federal District Secretary of Education. To collect the data, the following instruments were used: semi-structured interviews, documental analysis and observations in the school context. The data was analyzed through qualitative content analysis. The results showed the inclusion of the twice-exceptional student in the regular class as a well succeeded procedure. During his school trajectory, he could count on a systematized network, committed to his full cognitive, social and emotional development. His excellent academic performance and

the earned progresses, especially with regard to socio-emotional aspects, were determined by a positive confluence of several factors associated both to the school and family environments. The challenges involved in the inclusion process were related to the student's socioemotional difficulties. It was verified that the specialized educational service for gifted students favored the inclusion process of the twice-exceptional student in the regular class, to the extent that it provided an impulse to his global development.

Keywords: educational inclusion, twice-exceptionality, giftedness, Asperger syndrome, autism spectrum disorder.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
LISTA DE FIGURAS	xviii

CAPÍTULOS

1 – INTRODUÇÃO	1
2 – REVISÃO DE LITERATURA	5
Educação Inclusiva	5
Aspectos Legais da Educação Inclusiva no Brasil	5
Estudos sobre Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica	12
Superdotação	24
Modelo Teórico dos Três Anéis	26
Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno Superdotado	28
Aceleração de ensino	28
Enriquecimento	29
Diferenciação curricular	31
Dupla Excepcionalidade	33
Identificação da Dupla Excepcionalidade Superdotação/Transtorno de Asperger: Características Comuns e Divergentes	33
Estudos Empíricos: Superdotação/Transtorno de Asperger	37
A Escola Inclusiva e a Promoção do Desenvolvimento do Aluno com Dupla Excepcionalidade	45

3 – METODOLOGIA	50
Referencial Teórico-Metodológico	50
Método	51
Participantes	51
Descrição do Contexto Familiar do Aluno	56
Descrição do Ambiente Escolar	57
Ambiente da escola regular	57
Ambiente da sala de recursos para atendimento educacional especiali- zado aos alunos com altas habilidades/superdotação	58
Instrumentos	60
Entrevista semiestruturada	60
Entrevista semiestruturada com a mãe	60
Entrevista semiestruturada com a gestora	61
Entrevista semiestruturada com os professores	61
Entrevista semiestruturada com o aluno	61
Análise documental	62
Observação direta do aluno no contexto escolar	62
Procedimentos	63
Análise de Dados	66
4 – RESULTADOS	69
Questão de Pesquisa 1	69
Questão de Pesquisa 2	92
Questão de Pesquisa 3	107
5 – DISCUSSÃO	111
6 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	123

Implicações Educacionais	125
Sugestões para Pesquisas Futuras	128
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	144
1 - Roteiro de Entrevista com a Mãe	145
2 - Roteiro de Entrevista com a Gestora da Escola Regular	148
3 - Roteiro de Entrevista com os Professores	150
4 - Roteiro de Entrevista com o Aluno	153
5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Mãe	154
6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Gestora da Escola Regular	155
7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores	156

LISTA DE FIGURAS

1. Modelo dos Três Anéis 26

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O movimento em prol da inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais variados ambientes sociais é alicerçado no reconhecimento do respeito à dignidade da pessoa humana, da justiça e da fraternidade (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, 1948). No que concerne especificamente à educação, o processo de inclusão, no ensino regular, dos alunos com necessidades especiais apresenta como fundamentos norteadores a igualdade de condições e a equidade de oportunidades para todos. Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser compreendida como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2008, p. 1).

No Brasil, o marco legal – consubstanciado na Constituição Federal e em diversos tratados internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 1990; Presidência da República, 1988; UNESCO, 1994, UNESCO, 1999; UNESCO, 2007) – garantiu ao público-alvo da educação especial atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com o propósito de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras para a plena participação de todos os estudantes na classe comum. Dessa forma, é possível afirmar que o pressuposto fundamental da educação inclusiva, alicerçada em uma política pública de valorização da diversidade, consiste em proporcionar a todos os alunos, indiscriminadamente, uma formação autônoma e independente que respeite as especificidades individuais e oportunize o acesso aos níveis mais elevados do ensino. Por esse motivo, escolas com tal orientação podem ser

consideradas um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias na medida em que possibilitam a criação de comunidades acolhedoras que valorizam e reconhecem os interesses, as habilidades e as particularidades de cada um.

Nas últimas duas décadas, tem-se observado um interesse crescente pela realização de estudos envolvendo superdotados que apresentam, simultaneamente às habilidades superiores, dificuldades comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Na literatura, a sobreposição dessas características, aparentemente antagônicas, passou a ser denominada de dupla excepcionalidade (Bianco, Carothers, & Smiley, 2009; Delou, 2013; Foley-Nicpon, Allmon, Sieck, & Stinson, 2011; Foley-Nicpon, Assouline, & Colangelo, 2013; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012, 2013; Ourofino, 2005, 2007b; Ourofino & Fleith, 2005; Park, Foley-Nicpon, Choate, & Bolenbaugh, 2018; Pfeiffer, 2015; Reis, Baum, & Burke, 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Vilarinho-Rezende, Fleith, & Alencar, 2016; Webb, Gore, Amend, & De Vries, 2007). De acordo com Ourofino (2007a), estudiosos da área de superdotação passaram a demonstrar interesse em compreender os processos diferenciados de desenvolvimento dos alunos com dupla excepcionalidade pelo fato da combinação entre alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis distúrbios comportamentais e/ou emocionais constituir um achado, muitas vezes, paradoxal nas pesquisas com superdotados.

De maneira geral, as investigações abordam a questão da dupla condição superdotação/transtorno de Asperger em conjunto com outras subpopulações especiais, ou seja, transtornos comportamentais e emocionais, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldades visuais e auditivas e dificuldades de aprendizagem (Besnoy et al., 2015; Foley-Nicpon et al., 2013; Ng, Hill, & Rawlinson, 2016; Park et al., 2018; Rubenstein, Schelling, Wilczynski, & Hooks, 2015; Willard-Holt, Weber, Morrison, & Horgan, 2013). Assim, pode-se dizer que estudos

empíricos que tratam estritamente da dupla excepcionalidade superdotação/transtorno de Asperger, objeto de estudo da presente pesquisa, ainda são escassos tanto no contexto internacional (Horn, 2012; Jonhson, 2010; Lindquist, 2006; Melogno, Pinto, & Levi, 2015; Wright, 2016) quanto nacional (Delou, 2013; Guimarães, 2009; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

Consoante Baum (2009), Bianco et al. (2009) e Webb et al. (2007), a escola deveria estimular os alunos com dupla excepcionalidade a utilizar suas características fortes para compensar suas possíveis fragilidades, haja vista ser fundamental que o atendimento a esses alunos esteja fundamentado na promoção de suas potencialidades e na superação de suas dificuldades. Nesse sentido, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de um currículo intelectualmente desafiador que leve em consideração os interesses individuais, para que cada aluno, em seu próprio ritmo, seja capaz de atingir o melhor desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. Por isso, a inclusão de alunos com tais singularidades necessita da organização de uma rede de apoio sistematizada que lhes ofereça suporte acadêmico, social e emocional a partir da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos nesse processo: gestores, professores, especialistas, pais, colegas e dos próprios estudantes.

Dessa maneira, considerando a importância (a) da inclusão dos alunos com dupla excepcionalidade na escola regular, (b) da participação de toda a comunidade escolar nesse processo, (c) da valorização do alto potencial desses estudantes por meio da adoção de estratégias de ensino adequadas, e (d) de estudos que embasam o desenvolvimento de práticas educacionais destinadas à promoção do sucesso acadêmico desses alunos, a presente pesquisa buscou analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, mãe e do próprio aluno. Foram

examinados os fatores que contribuíram ou dificultaram a inclusão do aluno superdotado com transtorno de Asperger na classe comum do ensino regular, bem como o papel desempenhado pela sala de recursos de altas habilidades/superdotação no favorecimento desse processo. Espera-se que esse estudo desperte o interesse de pesquisadores e educadores brasileiros quanto à relevância da inclusão educacional dos alunos com dupla excepcionalidade, ofereça subsídios para a elaboração e implementação de serviços de atendimento especializado a esses estudantes e a suas famílias, bem como oriente políticas públicas voltadas ao apoio da inclusão de tais alunos na classe comum de ensino regular, particularmente os superdotados com transtorno de Asperger.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, sobre educação inclusiva, são apresentados aspectos legais, considerando o contexto brasileiro, e estudos empíricos relacionados às práticas inclusivas na educação básica. A segunda seção, que versa sobre superdotação, aborda o referencial teórico adotado neste estudo, o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1986, 2016b), e estratégias de atendimento ao aluno superdotado, como aceleração de ensino, enriquecimento e diferenciação curricular. A terceira é dedicada aos estudos teóricos e empíricos referentes à dupla excepcionalidade, com destaque para aqueles que tratam da superdotação e do transtorno de Asperger. Analisa-se, ainda, nessa última seção, a importância do papel da escola inclusiva como ambiente promotor do processo de desenvolvimento do aluno com dupla excepcionalidade.

Educação Inclusiva

Aspectos Legais da Educação Inclusiva no Brasil

A Constituição Federal de 1988 (Presidência da República, 1988) representou importante avanço na consolidação da política pública de educação inclusiva no Brasil, na medida em que elegeu, como fundamentos basilares da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º, incisos II e III), e elencou como um de seus objetivos a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (artigo 3º, inciso IV). Nesse sentido, a educação – um dos direitos sociais consagrados na Carta Magna – garantiu aos alunos com necessidades especiais atendimento educacional especializado, preferencialmente na

rede regular de ensino (artigo 208, inciso III), alicerçado no princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola (artigo 206, inciso I).

A partir de 1990, documentos internacionais também passaram a influenciar a formulação de políticas educacionais inclusivas no contexto brasileiro. De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (artigo 1º), o que implica universalizar o acesso à educação e, simultaneamente, promover a equidade de oportunidades, particularmente na educação básica. No que se refere especificamente às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, o documento ressaltou que é preciso garantir-lhes atenção especial e igualdade de acesso como parte integrante do sistema educativo.

Em consonância, a Declaração de Salamanca (1994) ratificou o compromisso com a educação para todos ao reconhecer a urgência de providenciar a todas crianças ou jovens atendimento no sistema regular de ensino, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Segundo o documento, escolas com orientação inclusiva podem ser consideradas um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias ao possibilitarem a criação de comunidades acolhedoras que valorizem as características, interesses e habilidades de cada um. Da mesma forma, a Convenção da Guatemala (1999) definiu como discriminação toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição com o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, o que reafirmou, por conseguinte, sua igualdade de condições perante quaisquer outros indivíduos.

Na mesma direção e conferindo eficácia normativa aos preceitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ministério da Educação, 1996) confirmou aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às suas necessidades educacionais, bem como professores capacitados para o atendimento educacional especializado (AEE) e para as classes comuns do ensino regular (artigo 59, incisos I e III). É importante salientar que o AEE foi compreendido de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (artigo 4º, inciso III), de forma complementar, e não como substituto da escolarização; desde a educação infantil até a educação superior, de modo a promover aos alunos com necessidades especiais acesso aos níveis mais elevados de ensino (Fleith, 2011).

Similarmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) apresentou como missão precípua do AEE a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras para a plena participação de todos os educandos no ambiente escolar, de modo complementar ou suplementar às necessidades específicas de cada um, com vista a uma formação autônoma e independente. O documento destacou que por um longo período predominou o entendimento de que a educação especial, organizada de modo paralelo à educação comum, seria a maneira mais adequada para atender alunos com necessidades especiais.

Com a nova política, passou-se a considerar que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular para orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada de professores, a identificação de recursos e serviços, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas em prol do melhor atendimento a esse público. Reconheceu-se, por conseguinte, que a educação inclusiva assume papel de

destaque no debate acerca do respeito à diversidade na sociedade contemporânea e na reafirmação da importância do ambiente escolar como elemento contributivo de superação da lógica da exclusão, visto que defende o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Com base nesse pressuposto abrangente, estabeleceu-se como público-alvo do AEE (Ministério da Educação, 2009):

- Alunos com deficiência: aqueles com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas no estabelecimento das interações sociais e na comunicação, com repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Fazem parte desse grupo os estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo (transtorno de Asperger e síndrome de Rett) e psicose infantil.
- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado e grande envolvimento em qualquer uma das seguintes áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes), isoladas ou combinadas, além de criatividade na realização de atividades de seu interesse.
- Alunos com transtornos funcionais específicos: aqueles com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Vale ressaltar que as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (Ministério da Educação, 2009) definiram que esse atendimento seria realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, bem como em centros de atendimento educacional especializado, públicos ou privados sem fins lucrativos,

desde que conveniados com as Secretarias de Educação. Consoante às diretrizes, uma das atribuições do professor de AEE é “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” (p. 3).

Outro passo importante foi alcançado com a promulgação do Decreto nº6.949/2009 que incorporou à legislação brasileira, com equivalência de emenda constitucional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2007). A convenção determinou que essas pessoas não sejam excluídas do sistema educacional geral e que tenham acesso a um ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os demais indivíduos da mesma comunidade em que vivem. Outrossim, esclareceu que a existência de qualquer deficiência não pressupõe, necessariamente, a presença de uma doença, já que o fator limitador para o pleno desenvolvimento educativo é o meio no qual a pessoa está inserida e não a limitação em si. Desse modo, sublinhou que a inacessibilidade a bens e serviços deve ser solucionada coletivamente por meio de políticas públicas capazes de oferecer equiparação de oportunidades a todos os cidadãos.

Vale destacar que o último Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, relevante instrumento de planejamento decenal para orientação, execução e aprimoramento de políticas públicas educacionais, reiterou por intermédio da meta 4 (Câmara dos Deputados, 2014):

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p. 55)

Dentre as diversas estratégias adotadas para o cumprimento da meta proposta, sobressaem-se:

- Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.
- Promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Combater as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional de todos os estudantes.
- Incentivar a inserção nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Assegurar em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência ou dificuldade.

Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Presidência da República, 2015) foi responsável por assegurar ao público-alvo da educação especial sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de modo a possibilitar a esses alunos alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos, habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas próprias características, interesses e necessidades de aprendizagem. Estabeleceu ainda que cabe ao poder público:

- Aprimorar os sistemas educacionais, visando 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.
- Elaborar e implementar projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos alunos com necessidades especiais e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.
- Incentivar a realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.
- Estimular medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses dos estudantes com necessidades especiais.
- Encorajar práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE.

- Oportunizar aos alunos com necessidades especiais acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.
- Assegurar a inclusão de conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas referentes ao público-alvo da educação especial.

Estudos sobre Práticas Educacionais Inclusivas na Educação Básica

O contexto internacional de concretização de direitos humanos abrange um movimento que reforça a relevância da inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. A educação inclusiva tem sido percebida, em diversos países, como um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias na medida em que garante a todos os alunos, independentemente de suas condições ou peculiaridades individuais, o direito universal à educação (ONU, 1948). Com base nessa constatação, buscou-se estudos de diferentes países para retratar a temática da inclusão educacional em âmbito global.

Nessa perspectiva, estudos revelam que a consolidação das práticas inclusivas depende, fundamentalmente, da colaboração dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, profissionais de apoio, funcionários, familiares, alunos e, em última instância, de toda a sociedade (Granemann & Gricoli, 2011; Kozleski, Yu, Satter, Francis, & Haines, 2015; Majoko, 2016; Muega, 2016; Pimentel & Nascimento, 2016; Sant'Ana, 2005; Silva & Leme, 2009). Pimentel e Nascimento (2016) sublinham que o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar são considerados fatores essenciais para o reconhecimento, a valorização e o respeito a todos os alunos, haja vista

que apenas os aspectos legais não são suficientes para garantir o desenvolvimento e o fortalecimento da inclusão.

No que se relaciona especificamente ao papel desempenhado pelos gestores, Silva e Leme (2009) realçam que “a constituição de um ambiente propício à inclusão escolar depende de uma construção coletiva, na qual o diretor exercerá um papel decisivo” (p. 499), uma vez que o posicionamento desse profissional pode ser considerado uma força motriz capaz de impulsionar o esforço de toda a equipe de trabalho em prol da educação inclusiva (Kozleski et al., 2015). É importante destacar que, de acordo com a literatura (Kozleski et al., 2015; Muega, 2016; Pimentel & Nascimento, 2016; Sant’Ana, 2005; Silva & Leme, 2009; Tezani, 2017), a equipe gestora – diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico – possui um papel de liderança na construção de uma cultura inclusiva, devendo responsabilizar-se por:

- Propor ações que envolvam todos os atores escolares.
- Mobilizar o estabelecimento de redes de apoio com o poder público, as universidades e as organizações da sociedade civil.
- Desenvolver procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis.
- Disponibilizar recursos didáticos que favoreçam o atendimento aos alunos com necessidades especiais.
- Promover o respeito à diversidade no processo ensino-aprendizagem.
- Possibilitar a formação continuada dos professores e demais profissionais para o atendimento ao público-alvo da educação especial.
- Favorecer a elaboração de um projeto político pedagógico coletivo que contemple uma proposta inclusiva.
- Apresentar ações voltadas à acessibilidade universal e às adaptações curriculares.

Já com relação à participação dos professores, foi observado em várias pesquisas que há um forte consenso sobre a importância da formação docente como um dos principais pilares de sustentação das práticas pedagógicas inclusivas (Lopes, 2013; López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Silva, Budel, & Ross, 2018; Song, 2016; Teixeira, Fernandes, & Bernardes, 2016; Zagona, Kurth, & MacFarland, 2017). Os professores são, indubitavelmente, um dos grandes responsáveis por proporcionar aos alunos um ensino diferenciado de acordo com as características e necessidades de cada um, conferindo a todos as mesmas oportunidades. Ensinar de modo a atender os estilos de aprendizagem individuais depende, essencialmente, do fortalecimento da formação docente, apesar da literatura considerar a preparação desses profissionais, quer seja inicial ou continuada, como pouco adequada ou insuficiente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais (Anjos, Andrade, & Pereira, 2009; Barrera, Cedillo, & Contreras, 2017; Capellini & Rodrigues, 2009; Einat, 2017; Fernandes & Reis, 2019; García-Barrera & De La Flor, 2016; Kuhn, Sardagna, Pedde, & Roth, 2016; Lopes, 2013; López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015; Santos & Ramos 2014; Teixeira, Fernandes, & Bernardes, 2016; Wechsler & Suarez, 2016).

Vale ressaltar que, conforme Rodrigues (2008), os novos desafios impostos pela educação contemporânea passaram a exigir do professor o domínio de competências cada vez mais complexas, o que pressupõe a necessidade de um processo contínuo de formação profissional durante toda a carreira. Pesquisa quantitativa realizada por Song (2016), com 191 professores japoneses e 103 coreanos, evidenciou com base em dois *surveys* que, em ambos os países, a demanda por treinamento em serviço sobre educação inclusiva foi considerada alta por parte dos professores e que, de maneira geral, os docentes coreanos que participaram de atividades de capacitação acerca dessa temática passaram a

apresentar atitudes mais positivas em relação à inclusão do que aqueles que não o fizeram. Em contrapartida, no grupo de docentes japoneses, não foram encontradas diferenças significativas concernentes a esse aspecto em específico.

Estudo de métodos mistos – a partir de um *survey* e de entrevistas – foi conduzido por Zagona et al. (2017) com 33 professores de educação geral e 10 de educação especial, em seis instituições de educação básica localizadas no oeste dos Estados Unidos, com o propósito de compreender suas experiências e os fatores que podem contribuir para sua atuação em um contexto educacional inclusivo. De modo análogo, os dados sugeriram que existiu uma relação significativa entre os professores que fizeram cursos universitários ou tiveram treinamento específico sobre inclusão e sua preparação para trabalhar em salas de aula diversificadas. Consoante as autoras, existe, no momento atual, uma necessidade iminente de avanço das propostas educacionais inclusivas, e uma das maneiras de apoiar esse esforço é garantir que os educadores estejam capacitados para tal propósito.

Na Espanha, pesquisa quantitativa empreendida por López-Torrijo e Mengual-Andrés (2015), em cinco importantes universidades (Granada, Valência, Barcelona, Complutense de Madri e Alicante), examinou o número de créditos dedicados à formação inicial de futuros docentes de ensino médio para atuação na educação inclusiva, bem como promoveu uma análise do conteúdo programático abordado nas diferentes disciplinas que tratavam de tal assunto. Foi verificado que, embora tenha havido avanços em relação ao treinamento acerca dos conteúdos e habilidades para atuação em um contexto inclusivo, esse progresso ainda foi percebido como inadequado. Algumas universidades apresentaram em seus currículos aspectos relacionados à identificação de certas necessidades educacionais especiais, porém, dificilmente a atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação foi mencionada, por exemplo. Em consonância com o

estudo, a formação inicial dos professores em relação à diversidade foi considerada insuficiente, o que, para os autores, poderá afetar negativamente a atuação profissional dos futuros docentes.

No Brasil, com relação especificamente às pesquisas de formação docente para atendimento aos alunos superdotados, Wechsler e Suarez (2016) realizaram um estudo com uma amostra de 170 estudantes do último ano de graduação em educação/pedagogia, em duas universidades privadas da região metropolitana de Campinas e três universidades estaduais do Paraná, com o objetivo de compreender se os futuros professores apresentavam os conhecimentos necessários para atender alunos com altas habilidades. O instrumento de pesquisa adotado foi um questionário com quatro questões abertas. Constatou-se que os futuros professores ainda possuem muitas dúvidas sobre os conceitos de talento/superdotação e suas implicações educacionais. Para muitos participantes, o termo talento foi confundido com facilidade para aprender ou com dom inato. Por seu turno, a definição de superdotação foi relacionada, para a maior parte dos estudantes universitários, com habilidades ou facilidades específicas para aprender, enfatizando apenas os atributos concernentes ao desempenho acadêmico. Segundo as autoras, os futuros profissionais brasileiros não estão sendo adequadamente preparados para ensinar alunos superdotados em suas salas de aula.

Similarmente, García-Barrera e De La Flor (2016) verificaram a percepção dos professores de ensino médio, de todo o território espanhol, sobre os alunos com altas habilidades. Foi aplicado um questionário para 637 professores, dos quais 176 (27,63%) afirmaram possuir formação específica sobre altas habilidades. Os resultados mostraram que a maior parte dos docentes reconheceu que os alunos com altas habilidades apresentam necessidades educacionais específicas, porém poucos souberam identificar quais são elas e nem tampouco suas implicações no contexto escolar. Foi elucidado que

os professores, independentemente de possuírem formação específica ou não, apresentaram respostas similares e evidenciaram conhecimentos escassos sobre altas habilidades. As autoras concluíram que, nesse sentido, as ações de capacitação promovidas demonstraram-se falhas e que seria conveniente reforçá-las desde a formação inicial.

Com respeito ao envolvimento dos pais, Delou (2007) esclarece que “toda criança possui potencialidades, capacidades e talentos inscritos nas experiências humanas, que serão desenvolvidos conforme as oportunidades que lhes sejam oferecidas inicialmente pela família” (p. 131). De acordo com a autora, em tempos de políticas públicas inclusivas, torna-se relevante esclarecer a maneira como as famílias apoiarão o adequado desenvolvimento de seus filhos em parceria com a escola, o que pressupõe que “os pais devem ter confiança na capacidade das instituições escolares educarem alunos com e sem necessidades educacionais especiais em conjunto” (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007, p. 448). Estudos empíricos revelam que as atitudes parentais constituem um dos aspectos que podem facilitar ou prejudicar o êxito da inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular (Adams, Harris, & Jones, 2016; Barbosa et al., 2007; Chagas & Fleith, 2011; Freitas, Arroja, Ribeiro, & Dias, 2015; Gualda, Borges, & Cia, 2013; Santos & Ramos 2014).

Freitas et al. (2015) empreenderam estudo quantitativo com 300 pais (86 homens e 214 mulheres) com o intuito de conhecer suas percepções relativas à inclusão, bem como os fatores que as influenciam. Para tal propósito, foi aplicado um questionário a pais de alunos com e sem necessidades especiais matriculados no 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano) de diversas escolas localizadas ao norte de Portugal. Os resultados indicaram atitudes genericamente positivas concernentes aos benefícios da educação inclusiva, sem diferenças significativas quanto ao gênero nem ao fato de serem pais de

crianças com e sem necessidades especiais. Todavia, as variáveis idade, nível de escolaridade e proximidade/contato com pessoas com necessidades especiais influenciaram a percepção dos participantes no que diz respeito à inclusão. Foi constatado que pais mais jovens, com maior escolaridade e que tiveram maior contato com crianças com tais características mostraram-se mais favoráveis à proposta educacional inclusiva.

De modo semelhante, Barbosa et al. (2007) realizaram um estudo quantitativo, com 445 pais de alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de duas escolas municipais da cidade de São Paulo, para descrever as atitudes parentais em relação à inclusão escolar. Foram utilizados como instrumentos um questionário e uma escala de atitudes tipo Likert denominada Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva. Compuseram a amostra 169 pais de alunos com necessidades especiais e 276 genitores de estudantes que não manifestavam essa característica. Os resultados revelaram que ambos os grupos de pais apresentaram atitudes favoráveis em relação à educação inclusiva. Contudo, as atitudes dos pais de alunos com necessidades especiais mostraram-se mais favoráveis à proposta inclusiva. Os autores chamam atenção para o fato de um grupo reduzido de pais ter demonstrado posicionamento desfavorável à inclusão, o que pode acarretar crenças, emoções e tendências de ação que, se não modificadas, podem prejudicar a construção de uma escola que respeite e valorize as diferenças.

Na Malásia, estudo de métodos mistos – fundamentado em uma escala tipo Likert e em entrevistas semiestruturadas – foi proposto por Adams et al. (2016) com o intuito de analisar o impacto da colaboração professor/pais na implementação de práticas educacionais inclusivas. Participaram da pesquisa 95 professores e 104 pais de 10 escolas primárias e secundárias financiadas pelo governo malaio e localizadas na região peninsular do país. Os dados sinalizaram que a colaboração professor/pais contribuiu para: (a) a compreensão sobre as necessidades educacionais especiais, (b) a disposição

para tratar de assuntos relativos às necessidades educacionais especiais, (c) a percepção de professores e pais quanto a seus respectivos papéis na implementação das práticas inclusivas, e (d) as expectativas do papel de cada um na implementação das práticas inclusivas. De acordo com os autores, foi constatado que os professores demonstraram disposição para aprender com os pais sobre as melhores práticas e estratégias a serem adotadas com os alunos com necessidades especiais. Observou-se que o sucesso das práticas inclusivas depende que pais e professores trabalhem juntos para oferecer aos alunos com tais características o melhor ensino possível.

Com relação aos alunos superdotados, Chagas e Fleith (2011) conduziram pesquisa qualitativa com o objetivo de identificar os fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento das habilidades de adolescentes talentosos brasileiros. A amostra foi composta por quatro adolescentes talentosos, 12 familiares e cinco professores. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Os resultados mostraram que dentre as estratégias implementadas no contexto escolar para favorecer o desenvolvimento do talento destacam-se: (a) estratégias individuais, (b) estratégias educativas ou pedagógicas, (c) suporte familiar, e (d) rede social de apoio. As principais barreiras mencionadas foram: (a) a dificuldade de acesso aos programas de atendimento para alunos com altas habilidades, (b) a formação ineficiente dos professores do ensino regular, e (c) a descontinuidade do atendimento especializado após a educação básica. É importante salientar que o suporte familiar foi indicado pelos próprios adolescentes, familiares e professores como o fator de maior impacto no desenvolvimento do talento. De acordo com as autoras, a escola regular foi percebida pela maioria dos participantes como negligente no atendimento às necessidades especiais do adolescente talentoso, bem como despreparada para promover a sua efetiva inclusão educacional.

No que tange à percepção dos próprios alunos sobre a inclusão dos estudantes com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular, um número escasso de estudos empíricos foi identificado na literatura nacional. Três deles retrataram as concepções de inclusão a partir do ponto de vista dos próprios estudantes com necessidades especiais (deficientes mentais, visuais ou físicos) e apenas um foi fundamentado na percepção dos colegas que convivem com alunos com tais características nas classes inclusivas (Alves & Duarte, 2014; Lippe, Alves, & Camargo, 2012; Tessaro, Waricoda, Bolonheis, & Rosa, 2005; Veltrone & Mendes, 2009). Tessaro et al. (2005) realizaram pesquisa quantitativa – com base em um questionário composto por três questões abertas – para verificar a visão de 40 alunos de educação básica, sem necessidades educativas especiais (20 que participavam de turmas inclusivas e 20 que não participavam), sobre inclusão escolar em diferentes escolas públicas localizadas em um município do interior do estado do Paraná. De maneira geral, a maioria dos participantes mostrou-se favorável à inclusão educacional, bem como apresentou sentimentos positivos em relação a esse processo. Entretanto, expressaram algumas dificuldades em sua concretização, tais como: discriminação social sofrida pelos alunos com necessidades especiais ou falta de preparo dos professores.

Estudo qualitativo – embasado em entrevistas semiestruturadas – foi proposto por Veltrone e Mendes (2009) com o objetivo de identificar especificamente a percepção de 10 alunos com deficiência mental, incluídos em classes comuns do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, sobre sua aprendizagem do conteúdo curricular. De acordo com as autoras, os participantes evidenciaram que, apesar de gostarem da escola, apresentavam dificuldade de aprendizagem com relação aos conteúdos propostos, já que não lhes era oportunizado pelas instituições de ensino as adequações curriculares necessárias à sua aprendizagem.

Concluiu-se que é preciso que a escola proporcione níveis máximos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos, independentemente de suas condições, para que de fato a inclusão escolar seja bem-sucedida.

A partir das pesquisas a respeito da relevância dos principais atores envolvidos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, foi possível identificar outros estudos que também evidenciaram aspectos importantes sobre a temática – relacionados diretamente ou não à atuação dos diferentes atores – que ora podem influenciar positivamente na inclusão, ora podem constituir verdadeiras barreiras à consolidação desse processo. Nesse sentido, percebeu-se questões associadas a fatores socioculturais, políticos, institucionais, contextuais ou financeiros (Capellini & Rodrigues, 2009; Majoko, 2016; Tiwari, Das, & Sharma, 2015). Em âmbito brasileiro, Capellini e Rodrigues (2009) realizaram um estudo quantitativo baseado em um questionário semiestruturado com 423 professores de educação básica de escolas públicas e privadas, localizadas em diferentes municípios do interior de São Paulo, para verificar as principais dificuldades por eles identificadas no processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais, bem como a que/quem tais dificuldades são atribuídas. Os dados revelaram que 40% dos participantes creditaram a dificuldade à escola (número excessivo de alunos e falta de equipe técnica), 31% ao próprio professor, 9% à família, 8% ao preconceito, 6% aos alunos, 5% à ausência de políticas públicas eficientes e 1% não percebeu nenhuma dificuldade. Segundo as autoras, os dados demonstraram que, na opinião dos professores, a escola não se encontra preparada para receber os alunos com necessidades especiais, tornando-se necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, além de modificar o modo tradicional de ensino no qual a escola encontra-se organizada.

No contexto indiano, Tiwari et al. (2015) empreenderam um estudo qualitativo com 15 professores de educação geral de escolas públicas de Deli para examinar suas concepções sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular. Para tal finalidade, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados indicaram que a maioria dos professores não foi favorável à inserção desses estudantes no ensino comum, apesar de todos terem título de mestrado e um deles possuir doutorado em educação. Verificou-se que as crenças socioculturais sobre a deficiência (pessoas dignas de simpatia, bondade e proteção), um sistema de educação meritocrático e algumas barreiras institucionais sistemáticas (elevado número de alunos nas turmas, falta de treinamento apropriado, suporte insuficiente e inadequado de professores especializados, recursos financeiros limitados e baixa participação dos pais) levaram os docentes, de maneira geral, a aceitar a política educacional inclusiva apenas como uma realidade teórica, mas não como uma possibilidade prática viável.

No Zimbábue, Majoko (2016) executou uma pesquisa qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas, para averiguar a percepção de 21 professores do ensino fundamental sobre as barreiras sociais e os aspectos facilitadores da inclusão educacional especificamente de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), entre 6 e 12 anos de idade, nas classes comuns do ensino regular na província de Harare. As principais barreiras encontradas em relação a esses alunos foram: (a) isolamento social autoimposto, (b) comportamento apresentado nas salas regulares, (c) *bullying* sofrido em virtude de suas características comportamentais específicas, (d) dificuldade com relação às mudanças na rotina escolar, (e) limitações em perceber a perspectiva e as necessidades dos outros colegas, e (f) rejeição social.

Entretanto, foram aventados como aspectos facilitadores: (a) preparação e desenvolvimento profissional dos professores; (b) ensino e aprendizagem

individualizada, (c) colaboração entre docentes das classes regulares e professores especializados, profissionais de apoio e famílias; (d) atendimento adequado às necessidades acadêmicas e sociais dos alunos com TEA; (e) desenvolvimento de estratégias adequadas de ensino-aprendizagem sensíveis à demanda das crianças com TEA; (f) estabelecimento de rotinas estruturadas em sala de aula; (g) institucionalização de serviços e programas de apoio social; e (h) envolvimento de toda a comunidade escolar.

Os resultados das pesquisas, apresentados nesta subseção, sugerem que o fortalecimento das práticas inclusivas e a consequente superação de suas barreiras dependem, substancialmente, da cooperação e do engajamento coletivo de toda a comunidade escolar. A escola só terá um ambiente verdadeiramente inclusivo quando for capaz de transformar as atitudes e as mentalidades dos diversos atores envolvidos para aprender a lidar com o heterogêneo e a conviver com as diferenças (Lopes, 2013), posto que a inclusão não se resume apenas a permitir o acesso dos alunos com necessidades especiais à escola regular, mas a garantir-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento adequados, independentemente, de suas especificidades individuais. Certamente, a consolidação dessa concepção está alicerçada no papel de liderança assumida pelos gestores, no fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, no compromisso da família e na participação dos próprios estudantes. A articulação efetiva desses grupos proporcionará a todos os alunos um ensino apropriado às características, interesses e habilidades de cada um. Trata-se, portanto, de uma mudança paradigmática profunda que abrange a transformação de valores, práticas e conhecimentos habitualmente cristalizados nos sistemas educativos (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

Superdotação

Modelo Teórico dos Três Anéis

Este estudo adota como referencial teórico o Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1986, 2016b), pesquisador norte-americano do *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development* da Universidade de Connecticut. Segundo o autor, os comportamentos de superdotação podem ser desenvolvidos “em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias” (2016b, p. 57); o que significa dizer que o fenômeno não deve ser percebido como uma entidade fixa ou absoluta, mas como um processo dinâmico e flexível que acontece no decorrer da trajetória de vida do indivíduo. Ademais, conforme Figura 1, a superdotação é compreendida como fruto da interação entre três fatores: (a) habilidade acima da média, (b) comprometimento com a tarefa e (c) criatividade. Vale lembrar que os três anéis – não necessariamente presentes ao mesmo tempo e nem com a mesma intensidade – apresentam como pano de fundo uma malha denominada *houndstooth*, com o intuito de representar a relação existente entre a personalidade do sujeito e os elementos ambientais que estão à sua volta, os quais são determinantes para o desenvolvimento dos comportamentos de superdotação.

Para Renzulli (2012, 2016b), a habilidade acima da média pode ser definida em dois sentidos: habilidades gerais e habilidades específicas. As habilidades gerais consistem em características que podem ser aplicadas a domínios amplos, ou seja, na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas a novas situações e na possibilidade de uso do pensamento abstrato, tais como: o raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência de palavras. Geralmente, tais habilidades são aferidas por meio de testes de aptidão geral ou de inteligência e são aplicáveis a situações de aprendizagem tradicional. Em contrapartida, as habilidades específicas referem-se à capacidade de adquirir

conhecimento ou de atuar em uma ou mais atividades de um campo restrito. Elas representam as maneiras pelas quais os seres humanos expressam-se nas diversas situações da vida real como, por exemplo, química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia. Habilidades específicas em certas áreas, como matemática e química, apresentam uma forte relação com as habilidades gerais e, por esse motivo, algumas indicações de potencial nessas áreas podem ser determinadas a partir de testes de aptidão geral ou de inteligência. Em contrapartida, muitas habilidades específicas (artes plásticas, atletismo, liderança, planejamento e relações humanas) não podem ser facilmente mensuradas com base em testes e, portanto, devem ser avaliadas por observadores qualificados ou por outras avaliações baseadas em desempenho.

O comprometimento com a tarefa simboliza a energia envolvida na resolução de um determinado problema ou no desempenho em uma área específica. Relaciona-se, portanto, a uma forma refinada e direcionada de motivação que pode ser desencadeada por razões intrínsecas ou extrínsecas. A motivação intrínseca diz respeito à habilidade do sujeito de envolver-se em uma atividade por si mesmo, isto é, quando sente-se autodeterminado e competente para realizar algum trabalho fundamentado em seus próprios interesses. Por sua vez, a motivação extrínseca – muitas vezes provocada por dinheiro ou recompensas – é responsável por fornecer suporte ao senso de competência individual e por reforçar a motivação intrínseca na medida em que permite um envolvimento mais profundo com a ocupação exercida no momento; porém, de certa maneira, pode ser prejudicial ao senso de autonomia se for entendida apenas como um componente de controle externo totalmente independente da autodeterminação. Os termos frequentemente mais empregados para descrever o segundo fator são: perseverança, resistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança.

A criatividade, terceiro anel, é o conjunto de traços que engloba curiosidade, originalidade, inventividade e a vontade de desafiar convenções e tradições. O autor cita, a título de exemplo, que ao longo da história da humanidade existiram inúmeros cientistas talentosos, mas que somente aqueles que foram capazes de utilizar a criatividade para visualizar, analisar e ajudar na resolução de problemas originais tiveram seus trabalhos reverenciados e seus nomes reconhecidos, tanto pela comunidade acadêmica quanto pelo público em geral. O modelo também chama atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade e sugere que a análise dos produtos dessas pessoas possa constituir-se em um método alternativo para avaliação deste fator.



Figura 1. Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2016b, p. 67).

A partir dessa concepção, Renzulli (2016b) propõe a diferenciação entre dois tipos de superdotação: a acadêmica e a criativo-produtiva; lembrando que, normalmente, existe uma interação entre elas e que, por isso, os programas de atendimento devem procurar oferecer serviços adequados ao encorajamento de ambas. A primeira delas, existente em variados graus, é o tipo mais facilmente identificado por meio de testes de quociente de inteligência (QI) ou por quaisquer outros de habilidade cognitiva e, por esse motivo, é a mais utilizada para selecionar estudantes para participarem de programas especiais de

atendimento ao superdotado. Comumente, existe uma correlação positiva entre os estudantes que atingem altos escores em testes de QI e aqueles que alcançam altas notas na escola. Entretanto, não é possível concluir que os resultados provenientes desses instrumentos são os únicos atributos que contribuem para o desempenho acadêmico e o consequente sucesso escolar dos superdotados. A interação com o ambiente – favorecida por pais, professores, escola e comunidade – também é responsável por proporcionar aos estudantes o alcance de alto desempenho por meio das modificações e adaptações educacionais necessárias ao desenvolvimento da área de talento de cada um.

O segundo tipo descreve os aspectos da atividade humana relacionados ao surgimento de ideias e/ou produtos novos, inusitados ou originais. Nessa perspectiva, de modo semelhante à superdotação acadêmica, os testes de QI e outras medidas de capacidade cognitiva também não são os únicos preditores da superdotação criativo-produtiva, já que tais instrumentos não são os mais adequados para identificar alunos com tais características, sendo preferível a realização de uma análise criteriosa de seus produtos por juízes ou pares qualificados. O autor destaca que o desenvolvimento da superdotação criativo-produtiva visa aumentar a possibilidade de mais alunos com tal perfil serem indicados para participar de programas de atendimento especializado destinados a esse público o que, possivelmente, promoverá uma maior satisfação pessoal desses indivíduos e, conseqüentemente, o surgimento de um maior número de ideias e/ou produtos criativos na comunidade em que vivem.

É importante sublinhar que o Modelo dos Três Anéis foi utilizado neste estudo por demonstrar uma forte fundamentação teórico-empírica e por encontrar-se em constante processo de revisão e atualização pelo próprio autor. Nesta concepção, o fenômeno da superdotação é compreendido como fruto da interação entre os fatores individuais e o meio no qual o sujeito está inserido, quer dizer, um comportamento

multidimensional, dinâmico e flexível que se modifica constantemente ao longo da vida. Além disso, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), contexto desta pesquisa, também adota em toda a sua rede de ensino o modelo teórico-prático proposto por Renzulli (1986, 2016b) nas salas de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades, o que certamente possibilitará uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas utilizadas pela escola para promover o desenvolvimento e a educação dos superdotados, em especial daqueles com dupla excepcionalidade – superdotação e transtorno de Asperger – objeto de estudo desta investigação.

Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno Superdotado

De acordo com a literatura, as práticas educacionais mais comumente utilizadas no atendimento aos alunos superdotados são: a aceleração de ensino, o enriquecimento e a diferenciação curricular (Alencar & Fleith, 1986, 2001; Colangelo & Assouline, 2005; Tomlinson, 1999, 2001). Tais práticas destinam-se a oportunizar aos estudantes com altas habilidades estratégias de ensino capazes de proporcionar-lhes um currículo diferenciado que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimule-os a fortalecer suas áreas de interesse e, conseqüentemente, seus pontos fortes. No entanto, consoante Reis, Westberg, Kulikowich e Purcell (2016), pesquisas recentes indicam que um número crescente de estudantes com altas habilidades desperdiça muito do seu tempo nas classes comuns do ensino regular e que poucas adaptações curriculares são realizadas em seu benefício.

Aceleração de ensino. Significa a possibilidade de o aluno mover-se pelo currículo do ensino regular de forma mais rápida que os demais colegas da mesma faixa etária ou a oportunidade de obter acesso a materiais mais avançados do que aqueles

usualmente trabalhados com os demais alunos da mesma turma (Colangelo & Assouline, 2005). Na perspectiva de Alencar & Fleith (1986, 2001), “aceleração significa cumprir o programa escolar em menos tempo” (p. 127), o que pode ser feito quando o aluno: (a) é admitido precocemente na escola; (b) “pula ou salta” uma determinada série ou ano; (c) completa dois ou mais anos de estudo em apenas um único ano; (d) conclui uma série em menos tempo por ter participado, por exemplo, de um curso de férias ou de verão; e (e) obtém créditos na universidade ao cursar algumas disciplinas, como aluno especial, antes do ingresso formal na educação superior, entre outras modalidades.

Nesse sentido, a aceleração de ensino é uma prática educativa que almeja equiparar os conteúdos escolares ao nível de conhecimento demonstrado pelo aluno, considerando seu ritmo próprio de aprendizagem, seus interesses e suas habilidades (Maia-Pinto & Fleith, 2012). Conforme Maia-Pinto e Fleith (2012), resultados de estudos empíricos têm apoiado vários argumentos favoráveis à aceleração de ensino para os alunos superdotados, tais como: melhoria do desempenho acadêmico, da autoestima, da estabilidade emocional, do ajustamento social e do desenvolvimento de interesses e habilidades. Entretanto, ressaltam que, de modo geral, os professores são resistentes à implementação desse procedimento por considerarem que os alunos demonstram imaturidade emocional, poderão apresentar algum prejuízo futuro por perderem algum conteúdo ou não terão a oportunidade de conviver com colegas da mesma idade.

Enriquecimento. De modo geral, o enriquecimento pode ser compreendido como uma abordagem educacional que tem como objetivo proporcionar ao aluno um conjunto de experiências diversificadas de aprendizagem que, geralmente, não estão incluídas no currículo tradicional (Sabatella & Cupertino, 2007). Consoante Alencar e Fleith (2001), existem diversas formas de enriquecimento que podem ser realizadas tanto na própria sala de aula como por meio de atividades extracurriculares, dentre elas destacam-se: (a) a

oportunidade do aluno completar em menos tempo o conteúdo proposto, permitindo, conseqüentemente, a inclusão de novas unidades de estudo; (b) a investigação mais ampla a respeito de algum tópico ensinado, em que o aluno possa empregar um maior número de fontes de informação para conhecer mais aprofundadamente uma dada matéria; e (c) a solicitação para que o aluno desenvolva projetos originais de seu interesse em determinadas áreas do conhecimento.

Vale mencionar que os programas de enriquecimento devem oportunizar aos alunos a escolha dos próprios tópicos de estudo, permitindo-lhes, inclusive, a adoção do estilo de aprendizagem de sua preferência. Nessa metodologia, o papel do professor pode ser compreendido como um facilitador na identificação de problemas, ou seja, como aquele que oportuniza ao aluno a aquisição dos próprios métodos de pesquisa. Tal aspecto foi ressaltado por Renzulli (2016a) em seu Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual foi concebido para servir como um guia de ação para promover, principalmente, o desenvolvimento da superdotação criativo-produtiva, expondo os alunos a diversos temas, áreas de interesse e campos de estudo a partir de três tipos de atividades práticas:

- Tipo 1: expõem os estudantes a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, *hobbies*, pessoas, lugares e eventos que, habitualmente, não fazem parte do currículo do ensino regular. Geralmente, incluem atividades como palestras, vídeos, passeios, pesquisas na internet e debates com o propósito de oportunizar experiências que motivem o desenvolvimento das áreas de interesse do aluno de modo criativo e produtivo.
- Tipo 2: incluem materiais e métodos planejados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. Propiciam a realização de atividades de pensamento criativo, resolução de problemas e aprendizagem de habilidades como classificação, análise de dados, pesquisa

avançada e materiais de referência, além de competências de comunicação escrita, oral e visual. De modo geral, fornecem aos estudantes oportunidades variadas de aprendizagem independente em uma área de interesse selecionada por eles mesmos.

- Tipo 3: incorporam atividades de investigação e desenvolvimento de produtos criativos alicerçados em métodos adequados de pesquisa. Nesse momento, os próprios alunos assumem o papel central de pesquisadores de problemas reais direcionados a uma audiência específica. Podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, com base em tópicos ou problemas que exigem níveis avançados de envolvimento, interesse e motivação.

Diferenciação curricular. Consiste na adoção de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem capazes de proporcionar a todos os alunos o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades, talentos e potencialidades. Em uma sala de aula com tais características, o professor deverá criar diferentes caminhos para a compreensão do conteúdo e para o processamento de ideias, visto que a aprendizagem só será verdadeiramente eficaz quando possibilitar a cada estudante experiências que sejam de fato envolventes, relevantes e interessantes, além de adequadas aos diversos perfis individuais (Tomlinson 1999, 2001). Em conformidade com Heacox (2006), “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p. 10).

Nessa abordagem, os professores organizam o tempo de ensino de maneira flexível, uma vez que providenciam atividades específicas para que cada indivíduo, em seu próprio ritmo, aprenda da maneira mais profunda e rápida possível, levando sempre em consideração o nível de desenvolvimento em que o aluno encontra-se naquele momento, e não um currículo predeterminado que padroniza a aprendizagem como uma

entidade fixa que deve ser rigorosamente seguida por todos os estudantes independentemente de suas condições particulares. Por isso, quando adotam tal concepção metodológica, os professores planejam ações que sejam adequadas a diferentes interesses e com variados graus de complexidade, que tanto podem ser realizadas individualmente quanto em pequenos ou grandes grupos, dependendo do objetivo que se pretenda atingir naquele momento (Heacox, 2006; Tomlinson 1999, 2001).

Na concepção de Tomlinson (1999, 2001), a avaliação contínua da aprendizagem também é percebida como um elemento de fundamental importância no processo de diferenciação curricular, pois possibilita aos professores a obtenção frequente de informações acerca das metas individuais de aprendizagem de cada um dos alunos, de modo a aproveitar ao máximo os seus pontos fortes, aptidões e interesses particulares. Dessa forma, a avaliação é compreendida como uma entidade indissociável do ensino por permitir que o professor realize um diagnóstico constante tanto do crescimento dos alunos quanto de suas possíveis fragilidades, o que, indubitavelmente, favorece o respeito à diversidade humana e a consequente promoção da cultura do sucesso.

Percebe-se, segundo a autora, que o papel essencial de um currículo diferenciado é propiciar aos alunos um ambiente estimulador que favoreça a aprendizagem de múltiplas maneiras e em distintas direções, partindo sempre de três elementos: (a) conteúdo: o que os estudantes aprendem, (b) processo: como os estudantes dão sentido às ideias e informações, e (c) produto: como os estudantes demonstram aquilo que aprenderam. Assim, para garantir o desenvolvimento máximo dos alunos, a escola deve assumir uma postura heterogênea que considere cada sujeito como um aprendiz com características únicas, ao invés de tentar encaixar a todos em uma moldura curricular estática e atemporal.

Dupla Excepcionalidade

Os superdotados podem apresentar dificuldades comportamentais, emocionais ou de aprendizagem (por exemplo, dislexia, distúrbio no processamento auditivo central - DPAC, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH ou transtorno de Asperger) simultaneamente às habilidades superiores, sendo a sobreposição dessas características, aparentemente antagônicas, denominada dupla excepcionalidade (Bianco et al., 2009; Conejeros-Solar, Gómez-Arizaga, Sandoval-Rodríguez, & Cáceres-Serrano, 2018; Foley-Nicpon et al., 2011; Foley-Nicpon et al., 2013; Park et al., 2018; Pfeiffer, 2015; Reis et al., 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Tentes, Fleith, & Almeida, 2016; Webb et al., 2007). De acordo com Ourofino (2007b), a identificação da dupla excepcionalidade entre os superdotados frequentemente não é reconhecida pelos profissionais que atendem a esse público, haja vista que, em geral, médicos, psicólogos e educadores não conhecem adequadamente as especificidades de ambas as condições. Por esse motivo, os comportamentos inadequados são muitas vezes associados a alguma condição patológica, e não às características típicas dos indivíduos com altas habilidades, o que leva, conseqüentemente, à elaboração de diagnósticos imprecisos. Consoante Guimarães e Alencar (2012), a precisão diagnóstica do aluno com dupla excepcionalidade “requer a participação de uma equipe multidisciplinar com experiência” (p. 106) que considere o desenvolvimento global do indivíduo em seus aspectos cognitivos, comportamentais, sociais e emocionais.

Identificação da Dupla Excepcionalidade Superdotação/Transtorno de Asperger: Características Comuns e Divergentes

No que se refere especificamente à identificação da dupla excepcionalidade superdotação/transtorno de Asperger, objeto de estudo da presente investigação,

Vilarinho-Rezende et al. (2016) esclarecem que com frequência a confusão diagnóstica entre as duas condições acontece porque algumas das características da superdotação são muito semelhantes às do transtorno, e que esses indivíduos “enfrentam diversos desafios por não se enquadrarem na definição tradicional de nenhuma das excepcionalidades” (p. 67). No entanto, em conformidade com as autoras, o diagnóstico correto e precoce desse quadro é de fundamental importância tanto para planejar adequadamente intervenções educativas quanto para oferecer suporte apropriado a alunos, pais e professores.

Segundo Neihart (2000), em 1944, o transtorno de Asperger foi descrito pela primeira vez pelo médico austríaco Hans Asperger. Ele foi considerado pelo pesquisador como uma desordem da personalidade caracterizada por fala de conteúdo pedante, prejuízo nas interações sociais, excelente pensamento lógico abstrato, áreas de interesse isoladas, comportamento repetitivo e estereotipado e ignorância das demandas ambientais; além de ser mais comum em meninos do que em meninas. Recentemente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição (DSM - 5, *American Psychiatric Association* - APA, 2014) incluiu o transtorno de Asperger no denominado transtorno do espectro autista (TEA), com base em dois domínios centrais: (a) déficit na comunicação social e interação social e (b) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. Entretanto, foi salientado no documento que os indivíduos com Asperger não apresentam comprometimentos significativos de natureza linguística ou intelectual. De modo semelhante ao DSM - 5, o novo Código Internacional de Doenças (CID - 11, *World Health Organization* - WHO, 2018) também englobou o referido transtorno no TEA apoiado nos mesmos fundamentos. Ressalta-se que, apesar das modificações propostas pelos dois manuais, o termo transtorno de Asperger foi mantido neste estudo pelo fato da literatura ainda adotar amplamente tal nomenclatura nas pesquisas na área da psicologia e da educação.

Nesse sentido, diversos estudos dedicaram-se a investigar características comuns e divergentes entre os indivíduos superdotados e aqueles com transtorno de Asperger com relação a aspectos como: (a) domínio da linguagem, (b) entendimento adequado de situações envolvendo humor, (c) déficit de atenção, (d) presença de estereotípias, (e) habilidade motora, (f) percepção das próprias diferenças, (g) compreensão e discernimento, (h) estabelecimento de rotina, e (i) expressão da afetividade. Conforme a literatura, tanto os indivíduos com Asperger quanto os superdotados tendem a apresentar uma aquisição precoce da fala e da leitura durante a infância, já que, comumente, os primeiros não evidenciam atrasos significativos na área da linguagem. Contudo, embora ambos os grupos sejam altamente verbais e exibam com certa frequência um vocabulário rico e avançado, geralmente, os sujeitos com Asperger possuem uma fala pedante associada a um discurso muitas vezes descontextualizado, monótono e livresco, bem como uma compreensão literal da narrativa de seus interlocutores por não serem capazes de interpretar questões subtendidas ou implícitas; o que não ocorre com os superdotados (Alves & Nakano, 2015; Benito, 2009; Gallagher & Gallagher, 2002; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Henderson, 2001; Little, 2002; Neihart, 2000; Vieira & Simon, 2012; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

Os autores argumentam que outra diferença marcante diz respeito à maneira como os dois grupos reagem a possíveis mudanças de rotina. Os superdotados não são tão rígidos no estabelecimento de rituais quanto os indivíduos com transtorno de Asperger. Normalmente, os primeiros não demonstram grandes dificuldades em lidar com variações inesperadas de horários nem entram em pânico ou tornam-se agressivos diante de alterações repentinas em seu cronograma. Todavia, aqueles com Asperger são mais obsessivos com o estabelecimento de padrões ritualísticos e repetitivos de horários e comportamentos. Outra distinção relevante relaciona-se à qualidade do humor. Os

sujeitos com transtorno de Asperger são criativos com jogos de palavras e possuem boa performance em fazer trocadilhos, mas falta-lhes a reciprocidade que embasa o humor. Na maioria das vezes, eles não entendem as piadas, enquanto que os superdotados não apresentam nenhuma dificuldade em compreender as diversas situações que envolvem os variados contextos humorísticos.

Outro ponto evidenciado na literatura diz respeito à atenção. Nos superdotados, quando ocorre alguma perturbação da atenção ativa, ela é motivada por estímulos de caráter externo; ao passo que nos indivíduos com Asperger tal fenômeno é influenciado por fatores de natureza interna. Com relação à percepção de suas próprias diferenças, os sujeitos com altas habilidades têm consciência de que são diferentes ao compararem-se com as demais pessoas, enquanto que os com Asperger têm baixo entendimento de como os outros os enxergam. Assim, pode-se dizer, que o discernimento das pessoas superdotadas é geralmente bom, em contrapartida o de pessoas com Asperger costuma ser praticamente ausente. Além disso, características como inabilidade motora, dificuldade no estabelecimento de contato visual e estereotípias são encontradas mais comumente em indivíduos com Asperger do que em superdotados; por outro lado a capacidade elevada de memorização e o interesse por um tópico ou assunto específico são identificados em ambos os casos (Alves & Nakano, 2015; Benito, 2009; Gallagher & Gallagher, 2002; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Henderson, 2001; Little, 2002; Neihart, 2000; Vieira & Simon, 2012; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

A expressão da afetividade é outra característica potencialmente distintiva. Comumente, pessoas com Asperger tendem a expressar uma resposta emocional insípida ou até mesmo restrita às demandas sociais; elas podem rir, chorar ou ficar ansiosas de maneira inadequada ou inesperada. Em contrapartida, essas reações não são tipicamente

descritas entre os superdotados. Por fim, talvez, o aspecto que mais diferencie os superdotados daqueles com transtorno de Asperger seja a falta de compreensão dos últimos com relação aos sentimentos, necessidades, percepções e interesses das outras pessoas. De forma geral, os indivíduos com Asperger podem, por exemplo, falar incansavelmente sobre seu tema de preferência sem perceber que muitas vezes o interlocutor não está interessado no assunto ou até mesmo interromper abruptamente a conversa particular de alguém sem notar a inconveniência de tal atitude; falta-lhes, portanto, uma compreensão adequada da perspectiva do outro, bem como das regras e costumes de convivência social. Esse tipo de comportamento não é comumente descrito entre os superdotados, haja vista que eles compreendem outros pontos de vista e são empáticos em seus relacionamentos sociais (Alves & Nakano, 2015; Benito, 2009; Gallagher & Gallagher, 2002; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Henderson, 2001; Little, 2002; Neihart, 2000; Vieira & Simon, 2012; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

Estudos Empíricos: Superdotação/Transtorno de Asperger

No contexto internacional, a temática da dupla excepcionalidade tem sido amplamente discutida por inúmeros pesquisadores, principalmente, no contexto norte-americano (Bianco et al., 2009; Foley-Nicpon, et al., 2011; Foley-Nicpon, et al. 2013; Henderson, 2001; Horn, 2012; Little, 2002; Neihart, 2000; Park et al., 2018; Pfeiffer, 2015; Reis et al., 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Wright, 2016). Em conformidade com Foley-Nicpon et al. (2011), nos Estados Unidos, tem ocorrido um aumento significativo no número de alunos superdotados que também são identificados com algum transtorno ou deficiência simultaneamente. Porém, apesar do crescente interesse de pais, professores e profissionais sobre o assunto, Horn (2012) esclarece que existem poucas pesquisas

empíricas acerca da dupla condição superdotação/transtorno de Asperger, provavelmente, “pelo fato dessa população ser extremamente pequena” (p. 97), o que, na opinião da autora, envolveria um dispêndio considerável de recursos para encontrar a quantidade suficiente de participantes para propor estudos dessa natureza.

Na literatura, a grande maioria dos estudos aborda a questão da dupla condição superdotação/transtorno de Asperger em conjunto com outras subpopulações especiais, isto é, transtornos comportamentais e emocionais, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldades visuais e auditivas e dificuldades de aprendizagem (Arizaga, Conejeros-Solar, Rodríguez, & Solís, 2016; Besnoy et al., 2015; Foley-Nicpon et al., 2013; Foley-Nicpon, Fosenburg & Wurster, 2017; Ng et al., 2016; Park et al., 2018; Rubenstein et al., 2015; Willard-Holt et al., 2013). Assim, verificou-se a existência de uma lacuna sobre pesquisas empíricas que tratem exclusivamente da dupla excepcionalidade superdotação/transtorno de Asperger. Apenas um único estudo quantitativo foi realizado com professores para analisar o conhecimento que eles possuem sobre as características do aluno superdotado com transtorno de Asperger (Wright, 2016), os demais foram respaldados na metodologia qualitativa de estudo de caso (Delou, 2013; Guimarães, 2009; Horn, 2012; Jonhson, 2010; Lindquist, 2006; Melogno et al., 2015; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

O estudo quantitativo encontrado foi realizado por Wright (2016) nos Estados Unidos, com 242 professores de educação infantil de escolas públicas e privadas localizadas no Texas, com o objetivo de analisar como os diferentes tipos de certificação de pós-graduação (educação geral, superdotação e educação especial) afetam o conhecimento dos professores da primeira infância sobre as características do aluno com transtorno de Asperger e/ou superdotação. Os instrumentos de pesquisa adotados foram três *surveys* disponibilizados *online* para todos os participantes. A análise dos dados

indicou que os professores que possuem certificação sobre superdotação e/ou educação especial demonstram maior conhecimento sobre as características do aluno com dupla excepcionalidade em comparação com os demais professores de educação geral. O autor concluiu que, como a incidência de alunos com dupla excepcionalidade tem aumentado nas instituições escolares, torna-se necessário preparar adequadamente os professores para o atender os alunos com tais características em um contexto inclusivo.

No que diz respeito aos estudos de caso descritos na literatura internacional, um deles foi conduzido por Horn (2012) nos Estados Unidos com três alunos superdotados com transtorno de Asperger – matriculados em escolas públicas de ensino médio localizadas na Flórida – para examinar suas características acadêmicas, sociais e comportamentais e também as práticas de ensino adotadas por seus professores para atender às suas necessidades especiais. Os instrumentos utilizados foram observações, análise de registros e entrevistas com os próprios alunos, pais e professores. Os resultados revelaram que, em virtude dos comportamentos apresentados pelos alunos em sala de aula, os professores passaram a adotar estratégias diferenciadas de ensino (trabalhos individuais, adequações físicas, tempo diferenciado para realização de tarefas e adaptações para realização de atividades escritas) para promover o sucesso educacional desses estudantes, apesar da maior parte dos docentes não possuir treinamento específico para trabalhar com alunos com dupla excepcionalidade. Percebeu-se que cada um dos participantes apresentava características únicas e que, possivelmente, utilizavam suas habilidades avançadas para compensar os desafios e dificuldades desencadeados pelo transtorno de Asperger.

Também no contexto norte-americano, Lindquist (2006) promoveu um estudo de caso – alicerçado em entrevistas com o próprio aluno, seus pais, irmão, professores, terapeuta infantil e conselheiro escolar, bem como em análise documental – com o

objetivo de investigar as necessidades e experiências socioemocionais de um aluno superdotado com transtorno de Asperger tanto em seu contexto familiar quanto escolar. O participante tinha 13 anos de idade, frequentava o ensino médio em uma escola pública e um programa de enriquecimento para alunos superdotados de uma universidade americana. Os principais resultados encontrados foram categorizados segundo os seguintes temas: (a) eventos estressantes na vida do aluno, (b) estratégias empregadas para superar o estresse, (c) paixões do aluno, (d) superação de desafios pelo aluno, e (e) apoio familiar. A pesquisa demonstrou a necessidade de um maior reconhecimento dos alunos com dupla excepcionalidade no contexto escolar, além da importância do treinamento de professores para identificar alunos com tais características em suas salas de aula. Ficou evidente que, com apoio adequado, o aluno fez enormes progressos em sua capacidade de gerenciamento tanto da superdotação quanto do transtorno de Asperger.

Outro estudo foi empreendido por Melogno et al. (2015) com o intuito de avaliar as habilidades metagramaticais, metassemânticas e metafonológicas de um aluno superdotado com transtorno de Asperger, com 9 anos e 6 meses de idade, no contexto italiano. Para tal propósito, dois testes foram aplicados, sendo um de habilidade metalinguística e outro de compreensão metafórica. Ambos os instrumentos atribuem grande valor às justificativas das respostas fornecidas pelo participante, o que permite aos pesquisadores compreender diferentes níveis de consciência metalinguística. Os resultados demonstraram que a criança apresentou respostas metalinguísticas ruins em subtestes que avaliam as habilidades metassemânticas, o que representa, na prática, a dificuldade enfrentada pelo participante em compreender os significados verbalizados por outras pessoas e sua tendência à interpretação literal, acarretando sérios obstáculos à sua comunicação. Conforme os autores, a pesquisa destacou a importância da avaliação das competências verbais de crianças superdotadas com transtorno do espectro autista e

também indicou que estudos futuros poderiam explorar sistematicamente os diversos perfis metalinguísticos de uma amostra maior de crianças com tais características.

Johnson (2010) realizou um estudo de caso retrospectivo de um homem adulto norte-americano com dupla excepcionalidade (talento artístico e transtorno de Asperger) – desde seu ingresso na educação infantil até o término de seu curso superior em pintura – com o objetivo de investigar as estratégias de identificação e as intervenções educativas que se mostraram mais adequadas para atendê-lo ao longo de sua trajetória escolar. Os instrumentos de pesquisa adotados foram: (a) entrevistas com o próprio participante, seus pais e professores de artes; (b) observações; (c) análise documental de suas produções artísticas (recomendações de professores, avaliações formais, obras de artes produzidas e planos educativos de intervenção individualizada). Os resultados demonstraram que a identificação precoce e a adoção de estratégias de ensino diferenciadas revelaram-se como importantes ferramentas educativas de intervenção. Percebeu-se que os estudantes talentosos artisticamente e com transtorno de Asperger necessitam de intervenções educacionais que apresentem interconectividade entre ambas as condições, além de professores adequadamente qualificados, especificamente nessa área do conhecimento, que sejam capazes de fornecer a esses alunos um currículo diferenciado, já que o não atendimento às suas necessidades pode ocasionar prejuízos que impeçam o desenvolvimento de seu talento.

No Brasil, os estudos sobre a dupla excepcionalidade também passaram a despertar o interesse de diversos pesquisadores principalmente na última década (Alves & Nakano, 2015; Delou, 2013; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Ourofino, 2005; Ourofino, 2007b; Ourofino & Fleith, 2005; Silveira, 2014; Tauce, Stoltz, & Gabardo, 2013; Vilarinho-Rezende et al., 2016). No entanto, é importante destacar que a literatura nacional destinada a investigar

especificamente a dupla excepcionalidade superdotação/transtorno de Asperger ainda é bastante escassa, com uma quantidade significativamente reduzida de estudos empíricos promovidos sobre tal condição (Delou, 2013; Guimarães, 2009; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016). De forma geral, os estudos empreendidos foram propostos com alunos do sexo masculino matriculados na educação básica e adotaram como estratégia metodológica a pesquisa qualitativa de estudo de caso único, sendo apenas um único estudo conduzido com alunos da educação superior (Delou, 2013). Não obstante, a despeito da escassez de pesquisas sobre o tema, Vilarinho-Rezende et al. (2016) destacam que “observa-se um aumento no número de crianças identificadas como superdotadas que também apresentam algum transtorno” (p. 61), mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas por pais e profissionais acerca da confirmação desse duplo diagnóstico.

Guimarães (2009) propôs uma pesquisa – com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental – para investigar o histórico de desenvolvimento de um aluno superdotado com transtorno de Asperger nas dimensões cognitiva, motora, social e emocional, bem como as concepções de suas professoras sobre essa dupla condição. O participante tinha 11 anos de idade, frequentava o 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal e também uma das salas de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da SEEDF. Os resultados indicaram que o aluno apresentava inteligência superior, excelente desempenho acadêmico, boa adaptação à sala de aula regular e intensa motivação para participação nas atividades promovidas na sala de recursos; em concomitância com dificuldades de natureza social e emocional. Ademais, foi verificado que tanto os pais quanto as professoras possuíam altas expectativas em relação ao sucesso escolar do estudante. Concluiu-se que se o aluno com dupla excepcionalidade for atendido em suas necessidades educativas especiais – com inclusão

na sala de aula regular, currículo flexível e participação em programas para alunos com altas habilidades/superdotação – ele terá maiores chances de obter sucesso em sua trajetória escolar.

De modo semelhante, Silveira (2014) empreendeu um estudo de caso único com o propósito de examinar o processo de aprendizagem de uma criança superdotada com transtorno de Asperger a partir de dois aspectos: (a) a função executiva – capacidade de transpor a aprendizagem adquirida em uma determinada situação para outra semelhante, ou seja, aquilo que permite flexibilizar os modelos de conduta adquiridos pela experiência; e (b) a teoria da mente: capacidade mental para interpretar as ações dos outros indivíduos e, assim, ser capaz de ajustar as relações e os comportamentos sociais. Participou da pesquisa um menino de 9 anos de idade que frequentava o 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino de Porto Alegre, bem como a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação de sua própria instituição de ensino. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram entrevistas semiestruturadas com os pais e seis professores do aluno, além de observações na sala de recursos que foram registradas em um diário de campo. Constatou-se, diferentemente de Guimarães (2009), que apesar do aluno apresentar altas habilidades em ciências, geografia, português, matemática e informática, a escola dificultou seu processo de aprendizagem por deixar de oferecer-lhe atividades de diferenciação curricular e de aceleração de conteúdo, o que desencadeou um aumento em seus comportamentos inadequados e sua rejeição por parte de colegas e professores. Dessa forma, a autora chama atenção para o fato de que as dificuldades do aluno foram mais valorizadas no contexto escolar do que suas potencialidades. Em contrapartida, os pais foram descritos como muito presentes na vida do filho, posto que sempre acompanharam seu processo de aprendizagem.

Recentemente, Vilarinho-Rezende et al. (2016) realizaram um estudo de caso com o objetivo de apresentar a trajetória de desenvolvimento de uma criança superdotada que se encontrava em processo diagnóstico de um suposto transtorno de Asperger. Participou do estudo um menino de 8 anos e 6 meses de idade que cursava o 4º ano do ensino fundamental em uma escola particular e que também frequentava, há um ano, um programa de atendimento destinado ao aluno superdotado, por demonstrar interesse nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas com o aluno, sua mãe e com os profissionais que o acompanhavam, além de análise documental baseada em avaliações psicológica, neurológica e fonoaudiológica. Os resultados revelaram que tanto a mãe quanto os profissionais apresentaram dúvidas quanto à confirmação do diagnóstico de transtorno de Asperger e levantaram outras possibilidades de explicação para os comportamentos da criança. Conforme as autoras, a conclusão diagnóstica final refutou a hipótese inicial de dupla excepcionalidade. Entretanto, vale ressaltar que os profissionais que acompanhavam o caso, apesar de suspeitarem inicialmente da possível existência do transtorno de Asperger, permitiram que no decorrer do processo diagnóstico as potencialidades do aluno fossem desenvolvidas e suas limitações trabalhadas, sem ater-se simplesmente ao rótulo ou às dificuldades inerentes ao possível transtorno. Ademais, o papel da família também foi descrito como elemento de fundamental importância, dado que os pais sempre buscaram as melhores oportunidades para promover o desenvolvimento do filho.

No Brasil, o único estudo empreendido na educação superior foi conduzido por Delou (2013) com um aluno do sexo masculino de 23 anos de idade que frequentava o curso de Arquivologia de uma universidade pública federal. O aluno apresentava, simultaneamente, características tanto de superdotação quanto de transtorno de Asperger.

Em conformidade com a Escala Geral das Matrizes Progressivas de Raven, ele demonstrava inteligência superior, além de uma memória numérica excepcional. Contudo, tinha dificuldade na interação social e evidenciava em sua comunicação um timbre de voz diferenciado marcado por um discurso com palavras inusitadas, eruditas e fora de época. No ambiente universitário, uma metodologia de tutoria pedagógica foi proposta à comunidade acadêmica com o intuito de promover sua inclusão educacional. Nesse sentido, a coordenadora do curso de Arquivologia, professores, funcionários e estudantes foram orientados pelo projeto de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação da universidade acerca das particularidades dos indivíduos com dupla excepcionalidade. Os resultados da pesquisa mostraram que a metodologia adotada promoveu o sucesso escolar do aluno com dupla excepcionalidade, já que ele conseguiu concluir o curso com êxito e também apresentou progressos em seu processo de socialização. Depreendeu-se que a tutoria pedagógica estimulou a criação de novas práticas pedagógicas destinadas a promover a inclusão de pessoas com características diferenciadas na universidade.

A Escola Inclusiva e a Promoção do Desenvolvimento do Aluno com Dupla Excepcionalidade

Diante do exposto nos estudos teóricos e empíricos, é possível afirmar que tanto o processo de identificação quanto o atendimento educacional apropriado aos alunos superdotados com transtorno de Asperger constituem-se verdadeiros desafios a serem enfrentados pelas instituições de ensino em uma perspectiva inclusiva, pois consoante Bianco et al. (2009) e Webb et al. (2007), infelizmente, ainda predomina entre os professores e profissionais a concepção enganosa de que os alunos com dupla excepcionalidade só podem ser atendidos em apenas um programa especializado,

privilegiando, na maioria das vezes, aqueles voltados às deficiências ou dificuldades em detrimento da superdotação. Todavia, os autores sugerem que, de modo contrário, eles deveriam ser estimulados a utilizar suas características fortes para compensar suas possíveis fragilidades, visto que a escola deveria estar empenhada em proporcionar-lhes o melhor ensino a partir de suas potencialidades e não de suas fraquezas.

Com base em tal pressuposto, Baum (2009) propôs um modelo curricular específico para atendimento a alunos com dupla excepcionalidade com o objetivo de promover a potencialização do seu desenvolvimento por meio da superação de suas dificuldades e da consequente promoção de suas características fortes. O Modelo Centrado no Talento funciona como um programa educacional individualizado, o qual viabiliza oportunidades educativas destinadas a estimular as habilidades dos alunos com tais características a partir do fortalecimento curricular de sua área de interesse. De acordo com a autora, quando tal condição é satisfeita, pode-se observar um crescimento acadêmico bastante satisfatório dos alunos com dupla excepcionalidade, uma vez que as atividades curriculares oportunizadas são de fato fundamentadas no que eles são competentes para realizar, e não em suas fragilidades.

Por isso, torna-se necessário que a escola propicie a esses alunos um currículo intelectualmente desafiador que os faça pensar, explorar e resolver problemas verdadeiramente alicerçados em seus próprios interesses e habilidades. Esse currículo pode ser implementado de maneira individual mediante estudos independentes com mentores, compactação e enriquecimento curricular, aceleração de ensino ou aprendizagem baseada na solução de problemas. Segundo o modelo, para que os alunos com dupla excepcionalidade possam participar de atividades mais avançadas, efetivamente pautadas em seu talento, um ambiente apropriado de aprendizagem e de diferenciação de instrução torna-se necessário. Desse modo, turmas pequenas e o auxílio

da tecnologia contribuiriam sobremaneira para maximizar o desempenho desses estudantes por criarem um contexto de aprendizagem mais personalizado e instigante.

Além disso, Baum (2009) e Bianco et al. (2009) destacam a importância do oferecimento de suporte social, emocional e acadêmico para esses estudantes, haja vista que, se seus pontos fortes não forem devidamente trabalhados, eles podem apresentar sentimentos acentuados de fracasso ou frustração em virtude da dualidade existente entre suas limitações e seu potencial elevado, ou seja, de seu desenvolvimento assíncrono. Para os autores, quando os alunos com dupla excepcionalidade recebem apoio socioemocional e são expostos a um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador, embasado nas adaptações curriculares pertinentes a seu caso particular, eles tendem a obter sucesso e a sentirem-se efetivamente incluídos e aceitos no contexto escolar. Vale lembrar que a concretização de tal proposta pedagógica depende, fundamentalmente, da colaboração e do comprometimento de todos os envolvidos nesse processo: gestores, professores, especialistas, pais, colegas e dos próprios estudantes (Granemann & Gricoli, 2011; Kozleski et al., 2015; Majoko, 2016; Muega, 2016; Pimentel & Nascimento, 2016; Sant'Ana, 2005; Silva & Leme, 2009).

Os resultados das pesquisas teóricas e empíricas, apresentados nesta subseção, sugerem que na literatura o tema da dupla excepcionalidade tem despertado cada vez mais o interesse de diversos pesquisadores tanto no contexto internacional quanto brasileiro, apesar do reduzido número de estudos empíricos constatados acerca da dupla condição superdotação/transtorno de Asperger, especialmente, com relação ao gênero e à educação superior, visto que não foi encontrado nenhum estudo realizado especificamente com crianças e jovens do sexo feminino e apenas um único envolvendo alunos universitários (Delou, 2013; Guimarães, 2009; Horn, 2012; Johnson, 2010; Melogno et al., 2015; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016). De maneira geral, as pesquisas

demonstraram que a identificação precoce, a formação adequada dos professores, a participação da família, a exposição a um ambiente adequado de aprendizagem e a promoção das adaptações curriculares pertinentes são essenciais para favorecer o processo de inclusão educacional e o sucesso acadêmico desses alunos. Certamente, lidar com alunos com dupla excepcionalidade constitui um grande desafio para pais, professores e profissionais, já que ainda impera no meio educativo o mito de que o superdotado não possui dificuldades sociais, emocionais, comportamentais ou de aprendizagem. Por isso, é importante que todos os envolvidos estejam conscientes dos desafios a serem enfrentados ao lidarem com esse paradoxo e, sobretudo, tenham clareza das necessidades individuais de cada um desses alunos a fim de promover o seu bem-estar e de impulsionar o seu crescimento, isto é, auxiliá-los a superar suas dificuldades por meio da valorização de seu talento e da promoção suas características fortes (Baum, 2009; Bianco et al., 2009).

Portanto, tendo em vista (a) a importância da educação inclusiva para a promoção do desenvolvimento do aluno superdotado com transtorno de Asperger, (b) a relevância do atendimento educacional especializado para favorecer as potencialidades do aluno com dupla excepcionalidade, e (c) a escassez de estudos empíricos relacionados à dupla condição superdotação/transtorno de Asperger no contexto brasileiro, o presente estudo foi realizado com o objetivo principal de analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, mãe e o próprio aluno. Foram investigadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais fatores contribuem para o processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger?

2. Quais são os desafios no processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger?
3. Em que medida a participação do aluno com dupla excepcionalidade no atendimento educacional especializado favorece o seu processo de inclusão na classe comum do ensino regular?

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à descrição da metodologia adotada no presente estudo. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico-metodológico escolhido para responder às questões de pesquisa delineadas: a abordagem qualitativa de estudo de caso único. Posteriormente, caracterizam-se os participantes, o contexto familiar do aluno, o ambiente escolar, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Referencial Teórico-Metodológico

De acordo com Creswell (2010, 2014), na pesquisa qualitativa os pesquisadores geralmente coletam os dados no ambiente natural dos participantes por meio de múltiplas fontes. Nesse tipo de pesquisa, é realizada uma seleção intencional dos participantes, do local de estudo e dos documentos que melhor ajudarão o pesquisador a entender a complexidade do fenômeno abordado. Trata-se de um processo de reflexão contínua sobre as informações produzidas, no qual a formulação de questões analíticas, a interpretação dos dados e a redação de relatórios apresentam um caráter de investigação interpretativa daquilo que o pesquisador enxerga, ouve e entende, o que possibilita o surgimento de múltiplas visões a partir do problema de pesquisa esboçado.

Para alcançar os objetivos da pesquisa proposta, a estratégia metodológica empregada foi o estudo de caso único. Nessa abordagem qualitativa, o pesquisador investiga em profundidade uma situação em particular ou um único indivíduo em um determinado contexto da vida real. A coleta de dados é realizada de modo detalhado por meio de diversas fontes de informação: entrevistas, observações, documentos e materiais

audiovisuais (Creswell, 2014; Yin, 2001). Segundo Alencar (2015), a condução de múltiplos estudos de caso permite o desenvolvimento de teorias capazes de explicar um dado fenômeno em toda sua complexidade e riqueza e, por essa razão, pode ser considerado um método adequado para investigar indivíduos com altas habilidades.

Método

Participantes

Os critérios estabelecidos para seleção do participante deste estudo foram: (a) estar o estudante incluído em uma classe comum do ensino regular do ensino fundamental, (b) frequentar uma das salas de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação da SEEDF, (c) apresentar avaliação psicológica na área de superdotação, e (d) possuir avaliação psicológica ou médica no que se relaciona ao transtorno de Asperger.

Com base nos referidos critérios, foi selecionado para participar deste estudo de caso único um aluno do gênero masculino, com 11 anos de idade e com características de dupla excepcionalidade: superdotação e transtorno de Asperger. Em 2018, ano da coleta de dados, ele estava matriculado em uma classe comum do ensino regular de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal e também frequentava no contraturno, em uma instituição de ensino vizinha, uma das salas de recursos do atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação de uma das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) que compõem a SEEDF.

A identificação da superdotação aconteceu aos 5 anos de idade pela psicóloga da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, após o aluno ter sido encaminhado para avaliação por sua professora do primeiro período da educação infantil. Já o transtorno de Asperger foi

reconhecido por médica neurologista quando o aluno tinha 10 anos de idade e estava cursando o 5º ano do ensino fundamental. Vale destacar que, durante toda a sua trajetória escolar, o aluno frequentou apenas três instituições públicas de ensino (duas escolas classe e um centro de ensino fundamental) e que sempre esteve incluído em classes comuns do ensino regular. Além disso, desde o primeiro período da educação infantil até o momento da coleta de dados, ele foi atendido ininterruptamente pela sala de recursos de altas habilidades/superdotação no turno inverso da escolarização.

O referencial teórico que embasa o atendimento educacional especializado para alunos superdotados da SEEDF é o Modelo dos Três Anéis desenvolvido por Joseph Renzulli (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010). De acordo com a ficha de indicação para atendimento na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, o aluno apresentava, naquele momento, as seguintes características na área acadêmica:

- Habilidades gerais acima da média: (a) facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas adequadas e contextualizadas; (b) aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição; (c) boa memória e facilidade para acumular conhecimento; (d) vocabulário excepcional; (e) capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra; e (f) percepções incomuns.
- Elevado grau de criatividade: (a) facilidade e agilidade para produzir ideias, e (b) flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões.
- Motivação/Envolvimento com a tarefa: interesse constante por certos tópicos ou problemas.

Foi destacado na ficha de encaminhamento que o aluno já lia fluentemente quando ingressou na escola aos 4 anos de idade. Naquela época, demonstrava interesse nas áreas de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês e espanhol) e música. No que

tange especificamente às habilidades musicais, foi elucidado que o aluno gostava de cantar e demonstrava boa percepção no que se refere à melodia, tom, ritmo e timbre. Ele manifestava uma excelente memória auditiva, pois era capaz de repetir faixas musicais completas com apenas um único contato. Além disso, tinha facilidade para decorar nomes e personagens de histórias infantis.

No ano de 2011, em avaliação realizada pela psicóloga da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, o aluno evidenciou características de precocidade no desenvolvimento acadêmico, com bom nível de pensamento original e forte motivação pelos desafios no processo ensino-aprendizagem. A psicóloga descreveu que o aluno apresentava habilidade cognitiva acima da média, aprendizagem rápida, excelente memória, boa expressão verbal, vocabulário avançado para a idade, interesses diversificados e agilidade para produzir ideias.

No que diz respeito aos aspectos socioafetivos, ele revelava insegurança para enfrentar situações de mudança de rotina diária, dificuldades nas interações sociais e também de compreender a perspectiva do outro, o que tornava seu ajustamento social difícil e, conseqüentemente, influenciava sua expressão afetiva. Ademais, exibia dificuldade na autorregulação dos impulsos, baixo nível de tolerância à frustração e reações inadequadas. Foi sugerido pela psicóloga que a escola utilizasse recursos pedagógicos variados à singularidade do aluno, bem como um trabalho intenso e sistemático de acompanhamento em relação às suas necessidades acadêmicas, sociais e emocionais. O contexto familiar foi relatado como colaborativo com relação às necessidades específicas da criança.

Em reavaliação psicológica do ano de 2015, também empreendida por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, o aluno permaneceu demonstrando capacidade intelectual acima da média de acordo com os testes de inteligência Não Verbal

R-2 e Raven Matrizes Coloridas. Foi descrito como educado e com bom relacionamento com os professores. Contudo, manifestava pouca interação com os colegas, já que tinha preferência por realizar seus trabalhos escolares individualmente e por lanchar sozinho. Na hora do intervalo, não brincava ou envolvia-se com os demais alunos, mantinha-se quase sempre sentado e concentrado em alguma atividade de leitura ou, às vezes, elegia um único colega para brincar.

Foi ressaltado, no entanto, que caso houvesse algum interesse comum por um determinado assunto, conseguia estabelecer relações de parceria com os colegas para o desenvolvimento da atividade proposta. Em anamnese conduzida com a mãe, a psicóloga relatou que, por volta de 1 ano e meio, o aluno já pronunciava corretamente as palavras e elaborava frases completas. Foi dito pela responsável que a criança aprendeu a ler sozinha por volta dos 3 anos de idade. O relacionamento com familiares foi descrito como muito bom, apesar do aluno não ter muitos amigos.

No mesmo período, a professora da sala de recursos de altas habilidades/superdotação percebia que o aluno expressava habilidade para memorizar e recitar textos, assistir e recontar filmes e muita facilidade para o aprendizado de línguas estrangeiras, tais como inglês e japonês, sendo considerado um autodidata. Seu interesse, naquele momento, estava voltado para o desenvolvimento de projetos sobre filmes e jogos de vídeo game. Consoante relatos da professora, ele pretendia, futuramente, torna-se um cineasta. Seu projeto atual na sala de recursos está voltado para a evolução e criação da música.

É relevante salientar que, em 2014, o aluno passou por um processo de aceleração de ensino devido ao excelente desempenho acadêmico apresentado na escola. Ele foi promovido do segundo para o terceiro ano do ensino fundamental com o consentimento de toda a equipe escolar e de sua família. Atualmente, permanece sobressaindo-se no

aprendizado de língua inglesa e nas diversas disciplinas escolares. Segundo informações fornecidas pela mãe, o aluno é considerado destaque no Centro Interescolar de Línguas que frequenta e também na escola regular.

No que se refere à identificação do transtorno de Asperger, avaliação médica efetuada por neurologista infantil no ano de 2016 retratou, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Código Internacional de Doenças (CID 10), que o aluno apresentava histórico de dificuldade de relacionamento, pouca compreensão de pistas sociais, além de dificuldade motora, hipersensibilidade tátil e auditiva, incômodo com mudanças de rotina e padrões de interesse restrito. Porém, não foi evidenciado nenhum prejuízo em termos de rendimento escolar. O aluno demonstrava inteligência muito superior à média.

Contribuíram para elucidação do caso:

- A mãe do aluno: trata-se de uma mulher solteira de 53 anos de idade, com formação a nível de ensino médio em magistério (antigo Curso Normal) e que trabalha como profissional liberal (manicure) em sua própria residência. Ela possui apenas um filho, fruto de uma gravidez não planejada, mas desejada.
- A gestora da escola regular: reporta-se a uma mulher com 51 anos de idade, graduada em Matemática, com 29 anos de docência e com um ano de experiência em gestão escolar.
- Dois professores da classe comum do ensino regular: (a) professora do aluno no primeiro período da educação infantil – mulher com 48 anos de idade, com 30 anos de docência, com formação a nível de ensino médio em magistério (antigo Curso Normal), graduada em História e com pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia clínica; e (b) professor atual do aluno de Educação Artística: homem com 57 anos de idade, com 40 anos de docência, graduado em História e Artes Plásticas e com pós-graduação *lato sensu* em cultura e história africana e

afro-brasileira. Durante sua trajetória profissional, o professor atuou por 6 meses na sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação na área de talento artístico.

- Uma professora da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação: refere-se a uma mulher com 37 anos de idade, com nove anos de magistério (dos quais quatro no atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação), com formação a nível de graduação em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* em atendimento educacional especializado para o atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação e também em psicopedagogia com ênfase em educação especial.

Descrição do Contexto Familiar do Aluno

O aluno é filho único e, desde o seu nascimento, convive apenas com adultos em sua residência: sua mãe e duas tias maternas. A mãe, após o ingresso do filho na escola no primeiro período da educação infantil, optou por deixar o mercado de trabalho formal e passou a atuar como autônoma, em sua própria residência, para ter maior disponibilidade de tempo para dedicar-se às diversas atividades frequentadas pelo filho: escola, atendimento na sala de recursos, curso de inglês, fonoaudiólogo, natação e catequese. Conforme relato da mãe, a renda da família não é muito alta, pois tanto ela quanto suas irmãs, vendedoras autônomas de produtos de beleza, não possuem um salário mensal fixo. O pai, por sua vez, é militar e fornece apoio financeiro ao filho por meio de pensão alimentícia depositada mensalmente, o que, certamente, contribui para complementação da renda familiar que é bastante variável. De acordo com a mãe, o contato entre o pai e o filho é esporádico e pouco frequente.

Descrição do Ambiente Escolar

Ambiente da escola regular. Trata-se de um centro de ensino fundamental público (denominado neste estudo de CEF A) que atende 752 alunos apenas das séries finais (6º ao 9º ano) no DF, dentre os quais 73 (9,70% do total) com alguma necessidade especial. Sua comunidade é formada por estudantes com poder aquisitivo que varia entre baixo, médio-baixo e médio, e que residem, em sua maior parte, nas proximidades da escola. O corpo docente é composto por 54 professores, além de contar com os seguintes profissionais para apoio aos alunos com necessidades especiais: (a) dois orientadores educacionais, (b) dois professores na sala de recursos generalista, (c) uma psicóloga para atendimento aos alunos com transtornos funcionais específicos na sala de apoio à aprendizagem, (d) uma psicóloga e uma pedagoga itinerantes do serviço especializado de apoio à aprendizagem, e (e) monitores e educadores sociais.

A escola possui em seu espaço físico uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva coberta, um auditório, um projeto de banda de música em uma sala ambiente, um centro de iniciação desportiva de ginástica artística e uma sala de recursos generalista para atendimento aos alunos com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista matriculados na própria instituição. Além de uma sala de apoio à aprendizagem para ofertar suporte aos alunos com transtornos funcionais específicos (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, transtorno de conduta, transtorno opositor desafiador, distúrbio do processamento auditivo central, dentre outros) da própria escola e de outros três centros de ensino fundamental vizinhos. Em todo o seu ambiente, existe apenas um único mural que fala sobre inclusão: salve a diversidade humana, diferença não é defeito!

No CEF A, a escola adota a metodologia pedagógica de sala ambiente, na qual o professor de cada disciplina possui a sua própria sala de aula e os alunos de todas as

turmas, a cada horário de 50 minutos, deslocam-se ao encontro do professor correspondente. As observações promovidas no contexto escolar foram realizadas na sala do professor de educação artística. Seu ambiente era amplo, arejado, iluminado e continha diversas produções dos alunos em suas paredes. A turma do aluno participante do estudo era composta, no período da coleta de dados, por 28 estudantes, sendo cinco com necessidades educacionais especiais: (a) ele, com superdotação/transtorno de Asperger, (b) dois com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, (c) um com transtorno do processamento auditivo central/ transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e (d) um com deficiência intelectual/transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/dislexia.

Ambiente da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação. A sala de recursos frequentada pelo aluno é responsável pelo atendimento de todos os estudantes com altas habilidades/superdotação, da educação infantil ao ensino médio, de uma das 14 CREs da SEEDF. Atualmente, a sala atende um total de 65 alunos com altas habilidades/superdotação nas áreas acadêmica e de talento artístico, sendo seis deles com dupla excepcionalidade: (a) três com superdotação/transtorno de Asperger (incluindo o participante deste estudo), (b) dois com superdotação/transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, e (c) um com superdotação/deficiência intelectual. As observações promovidas foram realizadas na sala de atendimento aos alunos da área acadêmica. Seu ambiente era razoavelmente espaçoso, bem arejado e iluminado. Ademais, contava com diversos livros, revistas e jogos pedagógicos, bem como com quatro computadores com acesso à internet. A turma do aluno participante do estudo era composta, no momento da pesquisa, por seis estudantes superdotados dos anos finais do ensino fundamental, sendo três meninas e três meninos.

A sala de recursos para atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação encontra-se localizada em um centro de ensino fundamental público (denominado neste estudo de CEF B) que atende 625 alunos apenas das séries finais (6º ao 9º ano), dentre os quais 84 com alguma necessidade especial (13,57% do total). A comunidade do CEF B é composta, em boa parte, por alunos carentes de baixo nível socioeconômico e que residem em local distante da escola. Seu corpo docente é formado por 45 professores, além de contar com os seguintes profissionais para apoio aos alunos com necessidades especiais: (a) dois orientadores educacionais; (b) dois professores na sala de recursos generalista; (c) uma psicóloga, uma itinerante e dois professores para atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação; (d) uma psicóloga e uma pedagoga itinerantes do serviço especializado de apoio à aprendizagem; (e) uma pedagoga itinerante da sala de apoio à aprendizagem; (f) uma pedagoga itinerante para atendimento aos alunos com deficiência auditiva; e (g) monitores e educadores sociais.

A escola conta em seu espaço físico com um auditório, um refeitório, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala de judô, dois laboratórios de informática, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência, uma sala de leitura, uma sala de música, um pátio coberto, um pátio descoberto e uma sala de recursos generalista para apoio aos estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista matriculados na própria escola. Além de uma sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação de toda a CRE. Em seu ambiente, a instituição conta com diversos murais que tratam da temática da educação inclusiva. Um deles traz informações sobre as características do aluno superdotado e os demais contam com informações como, por exemplo: (a) a vida é

uma música, cada um dança no seu tempo; e (b) como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar - viva a diferença!

Instrumentos

Neste estudo os instrumentos de pesquisa empregados foram: (a) entrevista semiestruturada, (b) análise documental, e (c) observação direta.

Entrevista semiestruturada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe, a gestora da escola regular, os professores e o aluno. Na abordagem qualitativa, a entrevista semiestruturada é uma das técnicas aplicadas para a construção das informações de pesquisa. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais concebidas por ele previamente. Todavia, existe uma flexibilidade durante sua condução, na medida em que as perguntas realizadas não precisam seguir a mesma ordem prevista no roteiro, bem como novos questionamentos podem ser formulados no decorrer da interlocução (Fraser & Godin, 2004). Conforme Yin (2001), em um estudo de caso as entrevistas constituem uma das mais importantes fontes de informação de pesquisa.

Entrevista semiestruturada com a mãe (ver Anexo 1). Entrevista semiestruturada foi empreendida com a mãe do aluno com os seguintes propósitos: (a) descrever a trajetória escolar do filho desde que ingressou na escola; (b) examinar como aconteceu o processo de identificação da dupla excepcionalidade no filho; (c) explorar os principais desafios percebidos pela mãe na inclusão educacional do filho superdotado com transtorno de Asperger; (d) verificar os aspectos que contribuíram para o processo de inclusão educacional do aluno, de acordo com a mãe; e (e) identificar a relevância conferida pela mãe ao atendimento educacional especializado oferecido na sala de

recursos de altas habilidades/superdotação para potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão educacional do filho.

Entrevista semiestruturada com a gestora (ver Anexo 2). Entrevista semiestruturada foi conduzida com a gestora da escola regular com os seguintes objetivos: (a) identificar as estratégias utilizadas pela escola para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais, (b) explorar os principais desafios e avanços percebidos pelo gestor no processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais, (c) descrever as ações realizadas pela escola para promover a formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva, e (d) reconhecer a importância atribuída pelo gestor ao atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Entrevista semiestruturada com os professores (ver Anexo 3). Entrevistas semiestruturadas foram feitas com os professores com as seguintes finalidades: (a) identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a inclusão do aluno com dupla excepcionalidade, (b) explorar os principais desafios e avanços percebidos pelos professores no processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger, (c) verificar os aspectos que contribuíram para o processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger, e (d) examinar a relevância conferida pelos professores ao atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos de altas habilidades/superdotação para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com dupla excepcionalidade.

Entrevista semiestruturada com o aluno (ver Anexo 4). Foi realizada uma entrevista semiestruturada com o aluno com dupla excepcionalidade com as seguintes intenções: (a) identificar seus talentos e áreas de interesse, (b) reconhecer o que desperta seu interesse e motivação no contexto escolar, (c) identificar as possíveis dificuldades

enfrentadas por ele na escola, (d) descrever seu relacionamento com colegas e professores, e (e) analisar a importância atribuída por ele ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para o desenvolvimento de seu talento.

Análise documental. Foi promovida uma análise documental da política pública de educação inclusiva da SEEDF e da trajetória escolar do aluno. Os documentos analisados foram: orientação pedagógica da SEEDF para a educação especial (SEEDF, 2010), referenciais da SEEDF para atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014), ficha de indicação do aluno para atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, relatórios dos professores, questionário de anamnese para a família, avaliação psicológica do serviço especializado de apoio à aprendizagem e relatórios médicos. A análise documental tem como objetivo imprescindível a seleção e a investigação criteriosa de fontes escritas de informação que podem ser acessadas em local oportuno e no momento mais conveniente para o pesquisador (Creswell, 2010).

Observação direta do aluno no contexto escolar. Foram realizadas observações diretas do aluno na classe comum do ensino regular e na sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação considerando: (a) interação do aluno com colegas e professores, (b) estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para promover o desenvolvimento do aluno, e (c) atividades realizadas pelo aluno que mais despertam seu interesse e motivação, bem como aquelas que menos o motivam. Consoante Creswell (2010), a observação apresenta como característica essencial a possibilidade de análise do fenômeno sob investigação no ambiente natural dos participantes. Em um estudo de caso, a observação é um instrumento de pesquisa relevante para fornecer informações adicionais sobre o fenômeno investigado (Yin, 2001).

Procedimentos

No primeiro semestre de 2018, foi encaminhada uma carta de apresentação da pesquisa a uma das Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) da SEEDF com o intuito de requerer autorização para efetivação do estudo em uma de suas unidades escolares. Nesta solicitação, estavam explicitados o objetivo do estudo, os instrumentos de pesquisa a serem utilizados e o caráter sigiloso dos dados que seriam coletados. Após a análise do documento, a UNIEB assentiu positivamente com a realização do projeto.

Com esse documento em mãos, a pesquisadora dirigiu-se à sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades daquela CRE com o propósito de verificar a possibilidade da participação de algum aluno superdotado e com transtorno de Asperger no estudo. Na sala visitada, foi recebida pela professora itinerante responsável pelo apoio ao aluno com altas habilidades/superdotação no ensino regular. O professor itinerante é aquele que realiza oficinas nas diversas escolas comuns com o objetivo de identificar estudantes com potencial de superdotação e posterior encaminhamento para a sala de recursos dessa modalidade (SEEDF, 2010).

Nesse encontro, a pesquisadora apresentou-se à professora itinerante como estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB) e esclareceu-lhe seu objetivo de pesquisa e os critérios estabelecidos para seleção do participante do estudo. A professora demonstrou interesse em colaborar e informou à pesquisadora que naquela sala de recursos havia um aluno com o perfil adequado para provável participação, desde que houvesse consentimento dos pais. Nessa ocasião, a itinerante propôs-se a conversar previamente com a mãe desse aluno sobre a pesquisa a fim de agendar uma reunião entre a pesquisadora e a responsável.

Em seguida, foi marcado um encontro na própria sala de recursos entre a mãe do aluno e a pesquisadora. Nesse momento, foi informado à responsável o objetivo da pesquisa e os motivos que levaram à seleção de seu filho como possível participante. Após as devidas explicações, a mãe mostrou-se favorável em contribuir com o estudo. Então, foi solicitado a ela que lesse e assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ver Anexo 5), documento necessário para formalizar a realização imediata do estudo. Foi assegurado à mãe o caráter sigiloso dos dados a serem coletados e a confidencialidade no que diz respeito à proteção da identificação pessoal tanto dela quanto de seu filho. A mãe autorizou que a pesquisadora tivesse acesso à pasta de documentos sobre a vida escolar de seu filho e também aos registros diagnósticos.

Após o consentimento da mãe, a pesquisadora entrou em contato com a atual professora da sala de recursos do aluno e, nessa oportunidade, explicou-lhe as características do estudo e apresentou-lhe o TCLE (ver Anexo 7) para leitura e assinatura. A professora permitiu que observações fossem realizadas durante suas aulas e também se prontificou a ser entrevistada. Foi assegurado a ela o caráter sigiloso das informações coletadas e a preservação de seu anonimato.

Na sequência, a pesquisadora apresentou-se à diretora da escola regular frequentada pelo aluno para explanação do objetivo do estudo e dos procedimentos de observação e entrevista que seriam realizados na instituição de ensino. A diretora mostrou-se disposta a colaborar, instante em que tomou ciência do TCLE (ver Anexo 6) e assinou-o. A pesquisadora assegurou-lhe o sigilo acerca das informações prestadas e a manutenção de seu anonimato. Diante dos esclarecimentos, a diretora concordou em ser entrevistada e a colaborar com o processo de participação dos professores no estudo.

A diretora solicitou que uma das professoras da sala de recursos generalista da escola promovesse uma breve conversa com os professores atuais do aluno, durante o

horário do intervalo em ambiente reservado, a fim de elucidar o objetivo da pesquisa e de convidá-los a contribuir como prováveis participantes. O professor de educação artística do aluno consentiu em participar do estudo. Foi solicitado a ele que lesse e assinasse o TCLE (ver Anexo 7). A pesquisadora garantiu que o sigilo dos dados coletados e o anonimato do docente seria preservado. Nesse momento, foi agendado com o professor o melhor momento para a realização da entrevista e das observações do aluno em sua sala de aula.

Posteriormente, a pesquisadora dirigiu-se à escola frequentada pelo aluno no ano de 2011 com a finalidade de convidar sua professora do primeiro período da educação infantil a colaborar com o estudo. A professora estava presente na instituição de ensino e foi informada sobre o objetivo da pesquisa. Ela concordou em participar e em ser entrevistada, momento em que leu e assinou o TCLE (ver Anexo 7). Foi-lhe garantida a confidencialidade dos dados coletados e a proteção de sua identificação pessoal.

Por fim, após o consentimento da mãe, a pesquisadora promoveu um encontro individual com o aluno, em espaço reservado na sala de recursos, para explicar-lhe sobre os objetivos do estudo. A pesquisadora esclareceu a ele que era aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB e que, naquele momento, estava realizando uma pesquisa sobre a inclusão educacional de alunos superdotados com necessidades especiais no ambiente escolar. O aluno assentiu em participar. Foi garantido a ele a preservação de seu anonimato e o caráter sigiloso dos dados coletados.

Vale destacar que as entrevistas promovidas com a mãe, a diretora da escola regular, os professores e o aluno foram gravadas com o consentimento de todos e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora. A realização das entrevistas foi agendada previamente de modo a contemplar o melhor horário e local para todos os

participantes. A entrevista com a mãe foi realizada na residência da família e teve duração aproximada de 90 minutos. Em contrapartida, as entrevistas com a diretora, os professores e o aluno foram conduzidas em ambiente reservado no contexto escolar e tiveram duração média de 35 minutos.

No que se refere às observações realizadas no contexto escolar, é importante destacar que todas elas foram devidamente autorizadas pelos professores tanto da sala de recursos de altas habilidades/superdotação quanto da classe comum do ensino regular da disciplina de Educação Artística, além de previamente agendadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada participante. As observações aconteceram no decorrer de cinco aulas (três na sala de recursos altas habilidades/superdotação e duas na classe comum da disciplina de educação artística), tendo cada uma delas duração aproximada de 100 minutos. Já a análise documental referente à vida escolar e aos registros diagnósticos do aluno, previamente autorizada pela mãe, foi produzida em ambiente reservado da sala de recursos e da escola regular, totalizando cerca de 5 horas de duração.

Análise de Dados

Por se tratar de pesquisa qualitativa, os resultados encontrados foram analisados mediante a triangulação dos dados obtidos a partir das diferentes fontes utilizadas (entrevista semiestruturada, observação e análise documental), de modo a responder a cada uma das questões de pesquisa delineadas na presente investigação. Conforme Flick (2009), triangulação significa a combinação entre diversos instrumentos de pesquisa, já que a adoção de diversas fontes de informação possibilita uma análise complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada instrumento em isolado.

O método de análise de dados empregado foi a análise de conteúdo qualitativa. Em conformidade com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Seu

objetivo consiste em possibilitar o desencadeamento de inferências específicas ou interpretações casuais sobre um determinado aspecto da orientação comportamental do locutor nos contextos comunicativos.

Seu procedimento pode apresentar natureza tanto quantitativa quanto qualitativa. A abordagem quantitativa é fundamentada na frequência de aparição de certos elementos da mensagem pela obtenção de dados descritivos por meio de um método estatístico. Em contrapartida, a abordagem qualitativa explora indicadores não alicerçados em frequências e que sejam aptos a suscitar a construção de inferências como, por exemplo, a presença ou ausência de um fator em específico, correspondendo a um procedimento mais maleável e adaptável a índices não previstos. Neste estudo, optou-se por empregar a análise qualitativa tendo em vista o número limitado de participantes e pelo fato do roteiro de entrevista não ter sido o mesmo para todos os envolvidos na pesquisa (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo qualitativa se organiza em quatro fases: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização, e (d) inferência. A fase de pré-análise corresponde à organização do material propriamente dito, com o objetivo de sistematização das ideias iniciais. Nesse momento, o pesquisador lança mão da leitura flutuante dos documentos que possui com o objetivo de formular objetivos gerais e hipóteses amplas de pesquisa que o auxiliarão a determinar o *corpus* da investigação. Em seguida, é iniciado o processo de codificação, no qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades menores que podem ser, por exemplo, a palavra, a frase ou o tema. A terceira fase consiste na categorização do material disponível a partir de elementos comuns que foram identificados durante a codificação realizada anteriormente. Por último, é promovida a interpretação inferencial dos dados com a intenção de desvendar informações suplementares e de aprofundar as conexões entre as informações produzidas.

Para alcançar tal propósito, o pesquisador deverá estar embasado na leitura crítica da mensagem sob análise (Bardin, 1977).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Este capítulo descreve os resultados obtidos a partir de um estudo de caso único realizado com um aluno com dupla excepcionalidade, superdotação e transtorno de Asperger, com base na triangulação dos dados coletados mediante as seguintes fontes de informação: (a) entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestora da escola regular, os professores, a mãe e o próprio aluno; (b) observações diretas do aluno que foram realizadas na classe comum do ensino regular e na sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, e (c) análise documental da política pública de educação inclusiva da SEEDF e da trajetória escolar do aluno. A estrutura da apresentação dos resultados será orientada por cada uma das questões de pesquisa delimitadoras deste estudo. A sigla G.D. será utilizada para referir-se ao aluno participante da pesquisa, tendo em vista a preservação de seu anonimato.

Questão de Pesquisa 1: Quais Fatores Contribuem para o Processo de Inclusão Educacional do Aluno Superdotado com Transtorno de Asperger?

Com relação aos fatores que contribuem para o processo de inclusão do aluno superdotado com transtorno de Asperger na escola regular, destacaram-se os seguintes aspectos: (a) a política pública da SEEDF de atendimento ao aluno com necessidades especiais, (b) o apoio da gestão escolar à inclusão dos alunos com necessidades especiais, (c) a presença do atendimento educacional especializado na escola regular, (d) a formação e o tempo de experiência profissional dos professores, (e) a identificação precoce das características de superdotação do aluno no contexto familiar e escolar, (f) a valorização da habilidade cognitiva do aluno pela família e pela escola, (g) o relacionamento positivo

entre o aluno e seus professores, (h) a participação ativa da mãe na vida escolar do aluno, (i) o apoio da mãe às necessidades emocionais do filho, e (j) o autoconceito positivo do aluno.

Política Pública da SEEDF de Atendimento ao Aluno com Necessidades Especiais

De acordo com a análise documental realizada, a SEEDF deu início ao processo de integração dos alunos com necessidades especiais nas escolas da rede regular de ensino por meio das classes especiais no decorrer da década de 1970. As classes eram turmas destinadas ao atendimento exclusivo dos alunos com necessidades especiais, por professores especializados, em uma sala de aula separada do convívio com a totalidade dos estudantes da escola. Assim, nesse momento, os alunos especiais ainda não tinham a oportunidade de compartilhar o mesmo ambiente da classe comum com as demais crianças ou jovens que frequentavam o contexto escolar, visto que, de forma geral, os diversos estudantes dividiam o mesmo prédio, mas não a mesma sala de aula, ou seja, não conviviam cotidianamente em igualdade de oportunidades e condições.

Via de regra, nesse período, o processo de escolarização desses alunos ocorria, inicialmente, em instituições educacionais especializadas, denominadas centros de ensino especial, as quais eram preparadas para dar suporte unicamente aos estudantes com alguma deficiência ou transtorno. Dessa forma, o ingresso dos alunos com necessidades especiais na classe comum dava-se apenas após um longo período de permanência na classe especial, que era voltado justamente para prepará-los de maneira adequada para a etapa final da integração plena. No entanto, vale destacar que tal modelo mostrou-se ineficiente por ter provocado a evasão, a repetência ou mesmo o retorno de muitos desses estudantes para as escolas destinadas ao atendimento restrito e exclusivo a esse público (SEEDF, 2010).

A partir da década de 90, em substituição ao modelo de integração, a SEEDF passou paulatinamente a adotar em toda a sua rede de ensino uma proposta educacional inclusiva alicerçada no atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais de modo “a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Ministério da Educação, 2008, p. 11). Nesse sentido, todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, passaram a frequentar o mesmo espaço de ensino-aprendizagem da classe comum, uma vez que começaram a ser adotadas medidas educativas que respeitavam e valorizavam as especificidades e individualidades de cada um (SEEDF, 2010).

Nesse sentido, a partir de 2008, a SEEDF, respaldada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), ampliou significativamente o quantitativo de salas de recursos destinadas a oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais (deficiência física, intelectual, sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Em 2014, alargou mais uma vez o atendimento ofertado a esse público por meio da criação das salas de apoio à aprendizagem, as quais foram destinadas a prestar suporte aos alunos com transtornos funcionais específicos: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, transtorno de conduta, transtorno opositor desafiador, distúrbio do processamento auditivo central, dentre outros (SEEDF, 2014).

No que se refere especificamente ao atendimento educacional especializado destinado aos alunos com altas habilidades/superdotação, é importante ressaltar que a SEEDF ocupa um papel de pioneirismo no contexto brasileiro, haja vista que desde 1976, isto é, há 42 anos, instituiu políticas públicas de apoio ao desenvolvimento do estudante

talentoso. Atualmente, de maneira geral, cada uma das salas de recursos para atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da rede conta com o apoio de uma equipe multidisciplinar composta por profissionais devidamente capacitados (psicólogos, itinerantes, professores com formação na área de pedagogia, códigos e linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e/ou matemática e suas tecnologias) para prestar assistência a esses alunos nas áreas social, educacional e emocional (SEEDF, 2010).

Com relação à análise documental da trajetória escolar do aluno participante deste estudo de caso, foi possível constatar que a política pública de educação inclusiva da SEEDF favoreceu significativamente esse estudante, dado que desde o início de sua vida escolar, no primeiro período da educação infantil, ele sempre teve a oportunidade de frequentar exclusivamente turmas inclusivas da rede pública de ensino. Além disso, desde os 4 anos de idade até o presente momento, o que totaliza um período de oito anos, esse aluno foi acolhido continuamente pelo atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, o que contribuiu para seu sucesso acadêmico, para seu melhor ajustamento no contexto escolar e para a potencialização de seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Conforme os relatos dos participantes deste estudo, a SEEDF fomenta em sua rede de ensino a adoção de políticas públicas que favorecem a inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais, pois existiu convergência entre o que está posto nos documentos norteadores da SEEDF e a percepção dos participantes sobre a inclusão no contexto escolar pesquisado. Os relatos revelam ação da escola regular, em que o aluno está matriculado, em prol da inclusão escolar, além de uma cultura e equipe escolar que acolhem e atendem os alunos com necessidades especiais.

Nossa escola começou a adotar uma proposta pedagógica inclusiva desde 2007.

Acho que, oficialmente, isso aconteceu em 2008 com a abertura da sala de

recursos. Hoje, nós temos, aproximadamente, 75 alunos com necessidades especiais matriculados na escola. (Gestora da escola regular)

Eu percebo que a inclusão dos alunos com necessidades especiais a cada ano melhora porque a SEEDF até já incluiu uma semana de educação e acessibilidade para as pessoas que são portadoras de qualquer transtorno no calendário. Já tem quatro anos que está no calendário da SEEDF uma semana específica com esse propósito. Essas ações acontecem ao longo do ano. Mas, em especial nessa semana se valoriza até para se tornar público e chamar a comunidade para a responsabilidade que todos têm. (Gestora da escola regular)

A própria semana voltada para as necessidades especiais já é um avanço na SEEDF porque de alguma forma força que todas as escolas estejam no mesmo foco. Hoje, isso é uma política pública. (Gestora da escola regular)

Hoje nós temos a sala de recursos com duas professoras e também um educador social que faz uma parceria lá na sala de recursos. Existem alguns alunos cadeirantes que têm um monitor específico para eles. Tem a sala de apoio que é polo de toda a regional de ensino. Ela atende tanto os nossos alunos quanto alunos de outras escolas. Tem a equipe de apoio à aprendizagem que vem uma vez por semana na escola para trabalhar com os alunos que são atendidos na sala de apoio ou com possíveis diagnósticos. A equipe realiza estudos de caso. Hoje, nós temos garantido que um psicólogo venha até a escola uma vez por semana junto com um pedagogo para estarem definindo e organizando, junto com os professores, dando apoio aos professores de como trabalhar com esses alunos. Isso já é um avanço. (Gestora da escola regular)

O G.D. já tem muito tempo que frequenta a sala de recursos. Ele está aqui desde os 4 anos. Então, ele tem um arquivo aqui de histórias de desenvolvimento.

(Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Aqui a nossa escola é muito aberta para essa questão da inclusão. Nós recebemos todo tipo de menino de peito aberto. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Eu sou aberto para trabalhar com inclusão. Tento fazer o melhor possível.

(Professor atual do aluno de educação artística)

A inclusão dele está feita. (Mãe)

No projeto interventivo os professores falam sobre diversos assuntos. O assunto desse ano é sobre a violência. A gente está aprendendo sobre o bullying. Esse ano, a professora passou filmes sobre esse aspecto da diferença e do bullying. Um deles era um filme chamado Extraordinário que é tipo um garoto que tinha deformação. A maioria da trama se centra sobre um garoto chamado Auggie que nasceu com um problema de deformação no rosto. Quando ele chega em uma escola, que ele vai estudar no quinto ano, uns garotos começam a fazer bullying com ele por causa que o rosto dele é deformado. É um filme que se centra mais sobre a diferença mesmo. (Aluno)

Durante as observações realizadas na classe comum do ensino regular (CEF A) e na sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação (CEF B), localizadas em dois centros de ensino fundamental distintos da mesma Coordenação Regional de Ensino (CEF A e CEF B), foi possível perceber que ambas as escolas apresentavam em seu espaço físico murais em apoio à educação inclusiva. No CEF A, existia um mural com a seguinte frase: Salve a diversidade humana, diferença não é defeito! Da mesma maneira, no CEF B, a temática da inclusão também fazia parte dos murais da escola com as seguintes mensagens: A vida

é uma música, cada um dança no seu tempo! Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar - viva a diferença! Ademais, ao longo do período de observação, foi possível constatar que nas duas instituições de ensino havia uma rede de apoio sistematicamente organizada para promover o melhor atendimento possível aos alunos com necessidades especiais, já que tanto o CEFA quanto o CEFB contavam, no momento da pesquisa, com o auxílio de vários profissionais especializados conforme descrito no capítulo de método.

Apoio da Gestão Escolar à Inclusão dos Alunos com Necessidades Especiais

Conforme os relatos dos participantes, o apoio da gestão foi evidenciado como um dos fatores que contribuem para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular, favorecendo, também, o desenvolvimento do aluno superdotado com transtorno de Asperger participante deste estudo.

A gente se preocupa, enquanto gestão, com a questão do acesso no âmbito da escola mesmo, ou seja, de fazer melhorias que contemplem esse aluno na parte física. Na parte pedagógica, a gente sempre faz formação coletiva com os professores buscando estratégias diferentes para que esses alunos possam aprender e para garantir essas aprendizagens. E a questão da comunidade, a gente procura estar sempre falando com os pais e buscando junto com eles o crescimento do aluno. Isso tem que ser feito de forma conjunta. (Gestora da escola regular)

Nessa escola aqui, eles são muito parceiros. Então, quando tem alguma palestra que eles acham que é de interesse dos alunos das altas habilidades, eles incluem os nossos alunos. Minha clientela vem das escolas públicas e também de escolas particulares. Eu atendo todos os alunos da regional de ensino, mas a escola não faz essa diferença. Se eles têm uma visita à UnB, por exemplo, que eles acham

que é de interesse dos nossos alunos, eles convidam a gente para participar. Se tem um cinema do filme “x” que eles acham que é de interesse dos nossos alunos, eles convidam a gente para participar. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

A direção da escola tem aquele discurso que a gente vê na coordenação: a nossa escola é inclusiva. (Professor atual do aluno de educação artística)

A diretora é muito gente boa, muito receptiva. Ela é uma boa diretora. Ela é aberta. (Mãe)

Presença do Atendimento Educacional Especializado na Escola Regular

De acordo com os participantes, a presença do atendimento educacional especializado favorece a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular, pois, de maneira geral, o trabalho realizado pelos profissionais da sala de recursos é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos, inclusive do aluno com dupla excepcionalidade participante deste estudo de caso.

Eu acho que são esses profissionais que fazem com que o trabalho flua. Acho que sem eles, nós não estaríamos nesse patamar. Eles são de excelência mesmo. Eles fazem um elo junto com os professores. A participação deles na vida de cada aluno que é atendido é um crescimento não só na área pedagógica, mas também na área pessoal de valorização. Não vejo uma escola funcionando sem eles. Nós somos agraciados por ter uma equipe muito tranquila nessa parte. A gente vê o crescimento e a evolução de cada aluno que passa por lá. (Gestora da escola regular)

A importância desse trabalho é a criança sendo vista com as particularidades dela, sendo atendida naquilo que ela tem limitação e naquilo que ela precisa ser desenvolvida. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

A professora da sala de recursos está há muitos anos na escola e ela conhece todo mundo. Ela me orienta: “Como é que eu faço essa adaptação? Ela diz: É assim, aumenta a letra, tira um pouco dessas questões”. Então, é ela quem vai me orientando. Ela é meu ponto de referência na escola. Não de agora, desde sempre. Ela conhece todos os alunos e todos os problemas e sabe direitinho. Ela é bem proativa, pelo menos eu não tenho o que reclamar quando eu preciso dela. (Professor atual do aluno de educação artística)

Acho bacana. Muito bom. Muito positivo. (Mãe)

Assim, o que eu acho da sala de recursos: eu acho um lugar legal. Primeiro por causa do espaço. É um lugar bem espaçoso que dá para fazer várias atividades envolvendo as coisas que eles precisam aprender. E é realmente o que faz eles desenvolverem um pouco. Na maioria das atividades, tipo, eles têm alguns brinquedos na sala de tipo memória lógica e outros tipos de coisa. Livro, por exemplo, livro também. E é bem assim receptivo porque ajuda alguns alunos a também desenvolverem um pouquinho da mente deles. De tipo um raciocínio, uma ação, uma atividade de raciocínio e também o negócio dos computadores. Eu só, tipo, gosto de ter computador porque eu gosto de computador mesmo. (Aluno)

Formação e o Tempo de Experiência Profissional dos Professores

O processo de formação inicial e continuada dos professores foi descrito pelos participantes como imprescindível ao favorecimento da inclusão dos alunos com necessidades especiais, inclusive do aluno com dupla excepcionalidade. Além disso, de

forma geral, todos os professores participantes do estudo tinham uma larga experiência profissional na educação básica, o que contribuiu para implementação bem-sucedida de práticas de inclusão escolar.

Formação inicial. Todos os professores que participaram da pesquisa tinham nível superior completo e pós-graduação *lato sensu*, um deles com duas pós-graduações na área de educação especial.

Eu sou formada em pedagogia pela UnB e já fiz especialização em psicopedagogia com ênfase no ensino especial e também fiz outra especialização para trabalhar com atendimento educacional especializado exigida para se trabalhar com altas habilidades. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Sou formada em História (licenciatura plena) e tenho especialização em psicopedagogia clínica. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Eu sou formado, inicialmente, em História pela UFRJ e tenho especialização em cultura e história africana e afro-brasileira pela UnB. E também sou formado em Artes Plásticas pela faculdade Dulcina de Moraes. (Professor atual do aluno de educação artística)

Formação continuada. A gestora da escola regular, todos os professores e a mãe do aluno evidenciaram a importância do processo de formação continuada para o fortalecimento do atendimento adequado aos alunos com necessidades especiais, inclusive dos superdotados. Além disso, tanto a gestora quanto os professores relataram que a SEEDF ou a própria escola em que trabalham promovem cursos de formação continuada na perspectiva inclusiva.

Todo ano se faz formação e se traz pessoas diferentes para palestras mostrando a questão da temporalidade e a questão do olhar diferente, mas não do olhar discriminatório. Na parte pedagógica, a gente sempre faz formação coletiva com os professores buscando estratégias diferentes para que esses alunos possam aprender e para garantir essas aprendizagens. (Gestora da escola regular)

Formação é essencial. Existem cursos na EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação da SEEDF) e palestras. Tem cursos na EAPE, mas a SEEDF também oferece profissionais que vão até a escola para estar trabalhando essas questões com os professores. Eu acho isso interessante. (Gestora da escola regular)

As minhas duas pós-graduações são relacionadas à educação inclusiva. Nas altas habilidades é essencial. Não tem um ano que eu não faça uma formação continuada nessa área de altas habilidades. Hoje, eu já sinto uma necessidade de entender mais essa questão da dupla excepcionalidade, mas de início, quando eu entrei nas altas habilidades, eu li muito, estudei muito e fazia todos os cursos. Nas altas habilidades eu ainda hoje sinto a necessidade de mais formação. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

A EAPE oferece pouco para a superdotação, mas existem as parecerias com as pesquisadoras da UnB. Então, todo curso que elas ofereciam, inclusive palestras que elas davam, eu sempre estava presente. É meio um perfil meu mesmo de ficar buscando informação. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Tenho alguns cursos na área de autismo, tenho alguns cursos na área de deficiência intelectual oferecidos pela EAPE e alguns à distância. E a minha própria formação de psicopedagogia que já inclui essa área. Você ter uma formação nessa área ou conhecimento, que seja básico, faz muita diferença porque senão você começa a dar tiro no escuro. Você não sabe nem para onde ir. E essas crianças precisam de um olhar sensível e diferenciado. Porque se eu não enxergo, eu não vejo que a criança tem essas limitações. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

A EAPE e a SEEDF hoje oferecem. Aí vai do professor, se ele vai abraçar ou não, mas a EAPE tem bons cursos. Todo ano eles lançam aquela grade de cursos. Sempre tem cursos voltados para essa área. Formação continuada é tudo. Todo dia estão surgindo novas coisas, novas pesquisas. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Eu acho que em qualquer área que você vai trabalhar, qualquer coisa que você vai desenvolver, você ter uma formação específica facilita demais a sua vida. Eu acho, assim, que deveria ter cursos de formação específica em cada uma dessas necessidades. Ainda que não fosse um curso muito aprofundado de muitos anos, de muitas horas, mas um curso com um número de horas suficiente para te dar embasamento para você trabalhar mais à vontade. Eu trabalho muito com a informação de colegas, do pessoal da sala de recursos. Formação específica eu não tenho, mas eu acho que ela é superimportante, é imprescindível. (Professor atual do aluno de educação artística)

Tem muitos cursos da EAPE, mas a gente só tem esses cursos que a escola mesmo dá. Nessa escola, teve, no início do ano, uma formação e em outra escola que eu trabalhei também teve uma formação, mas dentro da própria coordenação. Foi um

curso geral de como trabalhar a inclusão educacional. O desafio de trabalhar a inclusão na escola. (Professor atual do aluno de educação artística)

Essa formação é fundamental para que os alunos se desenvolvam. O G.D. se desenvolveu porque primeiro pegou uma professora muito boa na educação infantil. Um bom professor faz total diferença na vida de um aluno. (Mãe)

Vale destacar que, durante o período de observação realizado no CEF A, foi possível acompanhar, no horário de coordenação pedagógica, um momento de formação continuada oferecido pela psicóloga da sala de apoio à aprendizagem aos professores da classe comum da escola. Nesse encontro, com duração de 2 horas aproximadamente, a psicóloga realizou uma palestra sobre os seguintes transtornos funcionais específicos: DPAC, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, discalculia, TDAH, transtorno opositor desafiador e transtorno de conduta. Em sua explanação, a psicóloga falou sobre: (a) as estratégias de ensino que favorecem o processo de aprendizagem dos alunos com transtornos funcionais específicos, (b) as diferentes estratégias de avaliação da aprendizagem que podem ser adotadas com esse público, e (c) a importância de um olhar diferenciado para com esses estudantes. Mais uma vez, foi possível perceber a existência de convergência entre a fala da gestora e do professor de educação artística e as ações de capacitação ofertadas pela escola no que concerne à temática da educação inclusiva no CEF A.

Tempo de experiência profissional dos professores. Durante as entrevistas com os professores, constatou-se que todos eles possuíam uma larga experiência docente na educação básica, o que, provavelmente, favoreceu o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no contexto escolar, haja vista que esses professores trabalham, cotidianamente, com alunos com tais características há um longo tempo em suas salas de aula.

Então, eu formei na UnB em 2009 e assumi a SEEDF em 2009. Assumi até antes de formar. Saí da universidade e já entrei na SEEDF. Então, dá 9 anos. Quando eu entrei na SEEDF, a escola que eu fui trabalhar tinha um índice muito grande de alunos que apresentam síndrome de Down e deficiência física, então, assim, não tinha um ano que eu não tivesse um aluno que tivesse alguma necessidade especial. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Eu já estou há 26 anos na SEEDF e tenho quatro anos de escola particular. Então, 30 anos de sala de aula. Todos como regente. Agora mesmo eu recebi uma criança com suspeita de autismo. Eu falei com os pais e eles já levaram o filho em um neurologista. Eu estava dando uma lida esses dias em alguns estudos e eu acho que talvez ela não se enquadre no autismo. Na minha opinião, a criança tem alguns traços sindrômicos de Williams. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Eu acho já tenho uns 40 anos de experiência. Quando a gente vai para a sala de aula, a gente não escolhe olha vou trabalhar com TDAH. A gente trabalha com todo mundo, com o universo completo: com surdo, com cego, com mudo, com todo mundo. Eu já dei aula para os alunos superdotados de desenho. Eu já trabalhei na sala de altas habilidades de desenho. Eu fiquei lá 6 meses. (Professor atual do aluno de educação artística).

Identificação Precoce das Características de Superdotação do Aluno no Contexto Familiar e Escolar

De acordo com a entrevista realizada com a mãe, seu filho apresentou, desde muito pequeno, comportamentos precoces no contexto familiar, principalmente, no que diz

respeito a: (a) aquisição da linguagem oral, (b) aprendizagem da leitura, e (c) interesse por músicas e filmes.

Ele falou muito cedo. Ele começou a balbuciar algumas palavras e nunca falou como menino: “gute-gute”. Ele falava certíssimo. Eu acho que com dois anos ele já falava bem completo e bem. G.D. falava as palavras com boa entonação. Ele não falava “criancês”. Em todos os lugares que eu passava, ele surpreendia e chamava atenção por essa questão de falar muito bem e de falar palavras que não eram comuns para criança. Mas, assim, aquilo não me chamava muita atenção porque G.D. era filho único e criado com três adultas. Para mim, naquele momento, era pelo fato dele não ter nenhuma criança. Não conviver com criança.
(Mãe)

Ele aprendeu a ler sozinho. Quando ele entrou na escola, com 4 anos, ele já lia perfeito sem ninguém ter ensinado. Lia fazendo reticências, interrogação e tudo. Tudo que era historinha ele gostava muito de ler. (Mãe)

A vida dele era brincar de música: violão de brinquedo, sanfona, bateria, triângulo. Ele tocava e era o vocalista. Ele gostava muito. Ele pegava um radinho no meio das pernas, colocava o CD e pegava um violãozinho de R\$1,99 e acompanhava tocando e cantando. Era o que ele gostava de brincar. Ele tocava no ritmo. Hoje, ele acompanha no notebook. Ele coloca o instrumental e vai acompanhando.
(Mãe)

Depois, ele foi para a área de cinema. Qual foi o período do cinema preto e branco, quando foi o primeiro cinema colorido, os grandes diretores do cinema. Quando ele pegava um filme ou um desenho, ele queria saber o tema musical, quem tinha produzido, quem tinha trabalhado no filme. Quando a gente ia para o cinema, nós não podíamos sair antes de terminar os créditos porque ele lia tudo aquilo. Ele

queria saber quem tinha trabalhado no filme. Antes de ir ao cinema, ele lia as sinopses. (Mãe)

Entretanto, formalmente, a identificação da superdotação do aluno aconteceu apenas aos 5 anos de idade pela psicóloga da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, após encaminhamento realizado por sua professora do primeiro período da educação infantil. No decorrer da entrevista realizada com a professora, ela mencionou que percebia que o aluno apresentava comportamentos diferenciados em comparação com as demais crianças da turma e que, por esse motivo, decidiu indicá-lo para a sala de recursos de altas habilidades.

Essa questão do interesse dele pelos filmes, nomes, autores e edições. Isso já era uma habilidade que eu percebi que não era uma habilidade nata das crianças da educação infantil. A questão da memória dele que era espetacular. Se ele lesse um texto agora, ou qualquer coisa, ele saberia falar de cor em segundos. Quando eu comparava com os outros alunos da turma, ele estava há anos luz nesse aspecto. Eu tinha que encaminhar para alguém que entendesse do assunto. Se eu posso trabalhar com ele pequenininho, por que não encaminhar? A intervenção precoce é tudo. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Consoante a análise documental empreendida acerca da trajetória escolar do aluno, após o encaminhamento realizado pela professora, a psicóloga da sala de recursos de altas habilidades/superdotação concluiu em seu relatório que, naquele momento, o estudante evidenciava características de precocidade no desenvolvimento acadêmico, com bom nível de pensamento original e forte motivação pelos desafios no processo ensino-aprendizagem. Para a psicóloga, ele apresentava habilidade cognitiva acima da média, aprendizagem rápida, excelente memória, boa expressão verbal, vocabulário

avançado para a idade, interesses diversificados e agilidade para produzir ideias o que, certamente, confirmou os relatos anteriormente descritos tanto pela mãe quanto pela professora.

Valorização da Habilidade Cognitiva do Aluno pela Família e pela Escola

De forma unânime, todos os participantes da pesquisa (gestora, professores, mãe e inclusive o próprio aluno) demonstraram valorizar a habilidade cognitiva acima da média apresentada pelo estudante.

O G.D. é uma lição de vida. Ele está sempre em crescimento. E eu acho que esse crescimento se dá pela família também, porque a mãe valoriza tudo o que ele tem de bom. E isso a família faz muito bem, ou seja, de mostrar e valorizar que o G.D. é capaz. Ele vai além, ele supera as expectativas. (Gestora da escola regular)

Excepcional. Ele é muito inteligente. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

O G. D. é um menino especial no sentido da própria palavra. Um menino que tem uma mente brilhante, que tem uma potencialidade incrível, mas que precisa de um olhar diferenciado. Então, eu achei melhor, por exemplo, ele começar a ser trabalhado numa coisa que ele tinha interesse. E a gente foi trabalhando de maneira a dar uma outra tarefa, de propor uma tarefa diferenciada, de procurar qual era o interesse dele. Eu trabalhava muito com o interesse dele. Eu via assim, vamos aproveitar o que ele tem de bom e não, naquele momento, a maior dificuldade dele. Vamos aproveitar o bom para poder trabalhar o que não está tão legal, ao invés de fazer o contrário. Ele iria se frustrar mais ainda. Eu penso que, talvez, se eu tivesse encaminhado ele para o contrário, ele tem dificuldade nisso,

naquilo e naquilo outro, ia ser pior. Ele é igualzinho a gente. Tem suas limitações como eu tenho as minhas e você tem as suas, mas tem as qualidades e tem o bom. Então, se a gente começar a aproveitar de cada ser humano o bom, ao invés de ficar só enfatizando as dificuldades, está tudo certo. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Ele é muito inteligente. Ele tem tirado boas notas. Ele passou com 10 no primeiro bimestre. Ele tem uma capacidade de abstração de conhecimentos muito rápida, muito ágil. Ele tem pré-requisito. Na maioria das vezes, ele copia antes dos outros. Ele termina antes da maioria. Ele dá umas respostas bem coerentes. Ele não é o tipo de aluno que dá a resposta literal do que está escrito. Ele não copia o parágrafo inteiro para dar uma resposta de uma coisa. Ele coloca o entendimento dele. Ele tem essa autonomia. Ele entende as coisas, ele sabe se posicionar. (Professor atual do aluno de educação artística)

Ele é muito curioso. E eu acho o G.D. capaz no que ele quer. Ele não é superdotado porque ele nasceu superdotado. É porque ele é curioso. Ele busca também. Do que ele gosta, ele quer ter conhecimento. Eu costumo dizer que o G.D. é a luz da minha vida. (Mãe)

Ele avançou de série. Eu sei que logo que ele entrou no segundo ano, um pouquinho tempo depois, aí ele já passou para o terceiro ano. Ele fez um mês ou duas, três semanas uma coisa assim. Até o meio do ano, ele teve um pouquinho de dificuldade. Depois, ele deslanchou. Não deu para perceber que ele foi avançado. Ele se adaptou bem ao ensino. (Mãe)

Ele tira notas boas. Ele tem se destacado no inglês. A sala de recursos do Centro Interescolar de Línguas convidou ele para ser monitor. (Mãe)

Eu acho que foi importante para o G.D. terem visto primeiro a qualidade do desempenho dele de inteligência, porque se tivessem dito que ele era Asperger, que hoje é conhecido como TEA (transtorno do espectro autista), eu teria amarrado ele dentro de casa para ninguém mexer com ele. (Mãe)

Sou uma pessoa inteligente. Uma pessoa que tem habilidades acima da média e inteligência acima da média. (Aluno)

Relacionamento Positivo entre o Aluno e seus Professores

Nas entrevistas realizadas tanto com a mãe quanto com o aluno, foi possível constatar que, na percepção de ambos, a relação entre o aluno e seus professores é positiva. Ele referiu-se aos professores como legais, carinhosos, atenciosos, calmos, receptivos, divertidos ou espontâneos.

Hoje ele tem vínculo com os professores e ele avalia os professores. Ele gostou muito do professor do ano passado de Português. O professor tocava violão e chamava ele para interagir, para cantar. Ele gosta muito do professor de Artes de agora e do de Inglês. Os professores gostam dele. No CEF A, os professores, assim, por G.D. ser um menino educado, ser inteligente todo professor gosta né. (Mãe)

Bom, assim, relação com professor sempre foi um negócio muito forte comigo. Não só porque eu me relaciono muito bem ou porque eu sou um aluno exemplar que eles falam, mas também porque alguns meio que se tornam amigos da minha mãe. A minha relação com os professores é uma relação boa. Ainda mais que eu sou um aluno exemplar e que faz as coisas direitinho. Eles percebem e têm um carinho especial por mim. (Aluno)

A minha professora de História do ano passado, eu gosto pra caramba porque ela lembra a minha professora do quinto ano. Sério, a professora do quinto ano é uma das melhores professoras que eu já tive. Ela é uma pessoa bem calma. Ela ensina muito bem. Ela é muito carinhosa também. (Aluno)

O professor de Português realmente é uma pessoa bem receptiva, bem atenciosa e bem culta. O professor de Educação Física é, assim, também bem receptivo. Ele instrui bem. E, no geral, ele é também uma pessoa legal. Outra que eu gostei pra caramba desse ano foi a de Ciências que, infelizmente, há umas semanas atrás se aposentou. Ela realmente é uma professora muito boa. Eu gosto dela. Ela é uma professora bem carinhosa também e, principalmente, comigo ela é bem carinhosa. Ela dá um ensino bom. (Aluno)

A professora de Inglês é um pouquinho carinhosa. Eu gosto dela porque ela é uma professora muito boa para falar e conversar. A professora da sala de recursos eu gosto pra caramba dela. Ela é uma professora bem carinhosa também com os alunos. Ela é uma professora bem divertida também, bem espontânea também. (Aluno)

Participação Ativa da Mãe na Vida Escolar do Aluno

De modo consensual, a participação da mãe na vida escolar do filho foi percebida por todos os professores e por ela mesma como um dos fatores que favorecem a inclusão educacional do aluno.

A mãe é presente em tudo. Ela é presente. Ela é solícita. Ela é muito aberta, se eu precisar conversar com ela eu converso. Então, se eu tiver alguma questão para conversar com ela sobre o G.D. eu posso conversar com ela todos os dias no final do atendimento. E isso é ótimo. (Professora atual do aluno da sala de recursos para

atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Eu acho que ela é presente. Ela está na escola todos os dias. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

A mãe vem para os encontros com os professores. Ela é bem presente. (Professor atual do aluno de educação artística)

Tudo o que eles querem que o G.D. faça na escola eu dou apoio e incentivo. Em trabalhos que ele vai apresentar, eu incentivo. Eu faço trabalho com ele. Eu dou sugestões para ele: “Vamos fazer assim que fica mais bonito, o professor vai gostar”. Eu estou sempre incentivando ele a participar das coisas. Agora, quando ele diz: “Eu não quero”, eu não forço. (Mãe)

Eu pergunto para os professores como que o G.D. está, em que questão que eles acham que eu preciso intervir com o G.D., o que ele precisa que eu como mãe posso melhorar. Eu estou sempre lá dentro da escola. A minha presença tem influência. A parceria entre a família e a escola é fundamental. (Mãe)

Dentro das minhas condições, que são poucas, tudo que os professores orientam e que os médicos também orientam eu tenho feito. Eu viajo com ele para a praia. Eu sempre coloco ele na areia. Eu sempre coloco ele para brincar. Eu coloco ele na natação. Eu levo sempre ele para a casa de amigas. (Mãe)

Apoio da Mãe às Necessidades Emocionais do Filho

No decorrer das entrevistas conduzidas com a mãe e com o aluno, ficou evidente que a inclusão dele no ambiente escolar é favorecida pelo apoio emocional recebido de sua mãe no contexto familiar.

Ele gosta de contar o que acontece na escola. Aconteceram alguns episódios na escola e eu intervi. Eu falo para o G.D.: “Tudo o que acontece na escola você tem que me dizer”. (Mãe)

E eu canso de dizer para ele: “Você não precisa tirar 10. Você só precisa passar de ano”. Mas ele gosta quando ele tira nota boa. Agora ele já está mais flexível. Ele diz: “Mãe, eu tirei 8,9 ou 8,8 em português e eu acho que foi a minha menor nota”. E aí eu disse: “E você acha isso pouco?”. Ele disse: “Eu podia ter tirado 10, porque eu gosto de português”. Tá mas você não é obrigado a tirar 10 sempre. Ano passado ele tirou um 9 em matemática, e todas as outras foram 10. Ele disse: “Mas porque eu tirei 9?”. Eu disse: “Uai, por que?”. Ele falou: “Por causa de uma besteira minha”. Aí ele fica se cobrando. Porque depois quando vai corrigir ele diz: “Eu sabia, na hora eu não pensei direito, mas eu sabia disso”. “É isso que eu não concordo. É eu saber e não ter respondido na hora”. Eu disse: “Mas você não tem que se cobrar”. (Mãe)

A minha mãe ela não só é como todas as mães, mas ela é também um pouquinho mais. Ela é receptiva. Ela sempre diz: “quando você tiver algum problema fala comigo, eu vou entender, compreender e te ajudar”. E ela realmente faz isso. Tem vezes em que eu falo algumas coisas que estão acontecendo, algum problema que está acontecendo e, geralmente, nessas situações ela é bem receptiva. Ela entende o que está acontecendo, tenta resolver da melhor forma e me ajuda a resolver. E também me aceita nas coisas que não dão certo. Uma coisa que eu me agrado muito é de ter uma mãe receptiva que realmente é muito atenciosa, que fala comigo e que resolve os problemas. E eu também amo ela muito. É claro, ela também é uma mãe muito boa por isso. (Aluno)

Autoconceito Positivo do Aluno

Durante a entrevista realizada com o aluno, foi possível perceber que ele possui uma imagem positiva de si mesmo e de suas habilidades, reconhecendo inclusive que, como qualquer ser humano, também possui algumas limitações.

Bom, basicamente, eu sou uma pessoa, mesmo sendo uma pessoa superdotada. Não vejo o problema em não me aceitar. Sou uma pessoa inteligente, boa, receptiva, graciosa e um pouco solidário. E no caso, uma pessoa que tem habilidades acima da média e inteligência acima da média, mas não quer dizer que eu seja só isso. Eu também sou uma pessoa igual a todo ser vivo. Todos nós somos seres vivos. Temos nossas capacidades, ensinamentos, temos nossos dons, temos nossas qualidades, temos nossos erros, temos nossas especialidades, temos nossas dificuldades em certas coisas, temos tudo isso. Mas qualquer coisa que você seja, todos nós somos iguais, vamos ter sempre as coisas que nos definem e as coisas que temos que melhorar e também ver os nossos erros. E também dificuldades em certos tipos de coisas. (Aluno)

Bem, eu vejo comigo, na verdade, têm três possibilidades que eu tenho por agora para o futuro. Primeiro eu vou viver como um escritor renomado e famoso. Não de livros, mas tipo as coisas que tem hoje como *webcomic*, *comic* da internet e essas coisas. Mas, talvez, na minha carreira no futuro, eu talvez escreva uns livros por aí e tal. A outra é um cantor que eu quero ser também um cantor né. Eu vou juntar uma banda de *rock* e para tocar música e tal. E a outra coisa que eu quero também é ser um escritor e um cantor também. Não só escrever textos, livros e essas coisas, como também cantar e compor músicas. (Aluno)

Questão de Pesquisa 2: Quais são os Desafios no Processo de Inclusão Educacional do Aluno Superdotado com Transtorno de Asperger?

Com respeito aos principais desafios enfrentados no processo de inclusão do aluno superdotado com transtorno de Asperger na escola regular, sobressaíram-se os seguintes aspectos: (a) a interação social limitada do aluno, (b) a dificuldade emocional apresentada pelo aluno, (c) a assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do aluno, (d) a baixa tolerância do aluno em lidar com alterações em sua rotina, e (e) a compreensão literal do aluno nos diversos contextos comunicativos. Letras iniciais maiúsculas serão utilizadas para representar o nome dos amigos ou dos colegas de turma citados pelo aluno ou pela mãe no decorrer de suas entrevistas, tendo em vista a preservação de sua identidade.

Interação Social Limitada do Aluno

Em conformidade com a análise documental empreendida, avaliação psicológica realizada por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação constatou que o aluno, em 2011, evidenciava limitações nas interações sociais, o que tornava seu ajustamento grupal difícil e, conseqüentemente, influenciava sua expressão afetiva. Em 2015, de maneira semelhante, reavaliação psicológica, igualmente conduzida por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, reiterou que, naquele momento, o aluno permanecia apresentando dificuldades no processo de interação social. Consoante a psicóloga, ele manifestava pouca interação com os colegas, já que tinha preferência por realizar seus trabalhos escolares individualmente e por lanchar sozinho ou, às vezes, elegia um único colega para brincar. Entretanto, foi salientado no relatório que caso houvesse algum interesse comum por um determinado assunto, ele conseguia estabelecer relações de parceria com os colegas para o desenvolvimento da atividade

proposta. Em 2016, avaliação médica efetuada por médica neurologista infantil sublinhou, mais uma vez, que o aluno demonstrava histórico de dificuldade de relacionamento.

De acordo com os relatos de grande parcela dos participantes do estudo (mãe, professores e do próprio aluno), o aluno apresenta limitações de interação social ao longo de seu processo de desenvolvimento.

Às vezes, ele não aproveita o momento livre como os outros que estão ali juntos interagindo num computador só, geralmente, ele fica no dele ouvindo música. A forma dele de interação é realmente limitada, mas ele não deixa de interagir. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

O G.D. era uma criança que eu percebi já de imediato que tinha algumas dificuldades de relacionamento. Ele queria sempre estar mais só. O contato com as outras crianças era pouco. O desafio foi manter o G.D. com interesse de vir à escola e de estar partilhando com os pares que era uma questão difícil. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Ele não tem muitos vínculos com os colegas. Ele só tinha vínculo com um aluno que foi transferido por motivo de saúde da escola. Era o aluno que ele mais se aproximava. Ele não interage muito com os outros alunos, por exemplo, se pedir coisas dele emprestado, ele também não gosta de emprestar, às vezes, um aluno pede régua e ele não empresta. Ele não gosta de emprestar material. Ele também não pede material emprestado de ninguém. Há um tempo atrás, eu tentei pôr a mão nele, mas ele não gosta que ponha a mão, ele não gosta de abraço. Ele mantém muita distância. Se falar muito perto dele, eu já vi que incomoda. Eu uma vez

botei a mão no ombro dele e ele se sentiu incomodado. Ele tirou, entendeu?
(Professor atual do aluno de educação artística)

Porque ele sempre conversava assuntos que não interessavam às crianças. Ele explicava tudo nos mínimos detalhes. Ele quer explicar e ele demora para explicar. E é isso que as crianças não têm paciência. Quando ele entrou na educação infantil, a professora disse que percebia que ele, às vezes, sentava em um cantinho, cruzava as pernas e cantava. Assim, às vezes, eu fico com pena dele. Porque ele quer se expressar e os meninos que são mais alheios a isso não param para escutar. Apesar dele ser um menino mais reservado, que nunca gostou de interagir muito, são poucas as brincadeiras com intervenção dos professores que ele participava, hoje eu vejo que ele é na dele. Ele tem o jeito dele. (Mãe)

Assim, eu tenho amigo. É pouco, mas eu tenho amigos. É, assim, na verdade, tem um grupo que eu fico que é o grupo de quatro amigos que tem que é: o M1, o L., o M2 e o J. Primeiro, o M1. Eu conheço ele desde o 3º ano. E tipo, assim, ele é uma pessoa bem tranquila. É uma pessoa que, assim, tem o próprio ponto de vista, assim, pouquinho mais diferente, mas é o próprio ponto de vista. Ele é uma pessoa bem legal mesmo. O L. ele também é uma pessoa boa, eu não sou tão chegado a ele porque ele é um pouquinho energético, ou pelo menos parece um pouquinho energético. Eu não sou tão chegado nele, mas eu gosto um pouquinho dele. O M2, que é o mais pequeno do grupo, que até os alunos da sala meio que zoavam ele por causa do tamanho dele que era o mais pequeno. Eles diziam que ele parecia uma criança de tipo 9 anos, algo assim, algo assim. Só que ele, assim, na maioria, eu não sou tão chegado a ele, ainda mais porque tipo ele fala um monte de besteira, assim, mas tipo também a maioria deles eu fico porque né.... O M1 não, o M1 é o meu melhor amigo eu fico com ele. Agora o J. O J. é uma pessoa bem legal

também, tipo, apesar dele mexer muito comigo. Tipo, só em coisa mesmo, em coisa que ele faz. Não é que realmente me irrita, só se ficar fazendo de novo, de novo e de novo na mesma hora, que daí que me irrita mesmo. (Aluno)

Facilidade de relacionamento do aluno com pares que possuem interesses semelhantes aos dele. É relevante destacar que, segundo relatos da professora da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, da mãe e do próprio aluno, ele consegue relacionar-se com mais facilidade com pessoas mais velhas ou com pares que possuem interesses semelhantes aos seus.

Ele gosta de assunto, tendo assunto do interesse dele ele vai longe. Então, assim, ele conversa e não importa se é comigo, com você ou se é com alguém que está sentado aqui, por exemplo, a mãe de um aluno conversando sobre um assunto x. Se o assunto for do interesse dele, ele interage. Então, isso para mim é um progresso. Ele interagindo eu posso ir trabalhando e mediando. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Ele sempre conversava mais com os adultos. Ontem, a gente saiu junto com um amigo dele. Eles dois ficaram separados de mim e da mãe do menino. Porque eles ficam brincando e conversando sobre os assuntos que eles gostam. Ele só faz amizade com os mais calmos, mais sossegados e mais inteligentes. Que tenham alguma coisa em comum com ele. Hoje ele tem amizade com o M1. O M1 é da turma dele. Ele gosta muito do M1. Ele não gosta muito de menino que é arteiro, que corre, que faz bagunça. Ele prefere amigos mais tranquilos desde sempre. Ele é mais reservado. Ele fica mais perto dos meninos que são mais reservados. O M1 é mais reservado. O P. já vai fazer 15 anos. Só que é amigo dele desde pequeno.

Ele vem para cá e eles jogam, brincam e dão risada. Eu não sei com o que, mas eles riem. Passam o tempo todo no maior papo. (Mãe)

Agora voltando um pouquinho, que é um amigo bem um pouquinho diferente, mas ele tem algo um pouquinho especial. Ele não estuda comigo na escola, mas há um tempo a gente se tornou bem amigo que é o P. Ele é um pouquinho mais velho do que eu. Tipo, quando a gente se conheceu, ele tinha tipo 8 a 9 anos. E naquela época, eu tinha meus 4 a 5 anos. Não era 5 anos que eu tinha. E daí mesmo que a gente ficou, mesmo que ao longo do tempo um pouquinho ele ficava me irritando e um pouco eu não gostava disso. Desde quando ele chegava, ele trazia junto muito jogo para a gente jogar, daí, passando disso, a gente foi se tornando amigo mesmo. Assim, o P. ele não é o tipo de pessoa que eu assim gosto realmente, ainda mais que, tipo, ele já está chegando a ser adolescente. Tipo, ele vai fazer aniversário de 15 anos no próximo domingo. Né, tipo, ele já cresceu bastante. Ele já é um adolescente e tipo assim, só que o que é bom da gente mesmo é que realmente os tópicos que a gente fala, que a gente tem interesse não são os mesmos, mas é na mesma faixa. Tipo é, por isso, que eu gosto dele. Porque ele é uma pessoa tipo bem interessante, que meio que gosta um pouquinho das mesmas coisas que eu ou das coisas que é mais parecida comigo, das mesmas coisas que tipo é um assunto para falar. (Aluno)

Na sala de recursos tem muitas pessoas que eu posso comunicar e falar. Não é igual a escola onde só tem umas pessoas que eu não consegui falar e é só isso. Eu não socializo tão, assim, tão direto com outros. Nem me socializo não só porque tem poucas pessoas, mas também porque essas poucas pessoas são interessantes de ter, são interessantes de conhecer e de ver. Como, por exemplo, as que estão nesse ano realmente são pessoas, assim, que eu gosto mesmo. Não só porque eles

têm diversos interesses interessantes que eu sou muito fã, que eu quero falar ou pelo menos ouvir eles falarem ou também de, assim, mais de pessoas mesmo, que eles também são pessoas legais, assim, também. (Aluno)

Mediação da interação social do aluno com o auxílio dos professores e da mãe.

Conforme os professores e a mãe, a mediação da interação social do aluno tem sido favorecida pelas intervenções pedagógicas propostas pelos docentes em sala de aula e pelo apoio materno no contexto familiar.

Ele, assim, participa das conversas se grupo está falando sobre um assunto x. Esse grupo específico que ele está hoje é um grupo de pré-adolescentes, muitos do 6º ano. Eles são um grupo mais agitado que tem interesses sobre música. Quando eles estão falando de música, o G.D. expõe a opinião dele. Então, assim, da forma dele ele interage, o que eu faço é meio que ajustar a organização das falas para que ele possa falar. Porque, assim, se deixar só ele falar, os outros daqui a pouco não vão ter paciência. E aí, assim, ele fala, fala, fala e não conclui a fala dele. Então, ele vai falando, falando, falando e os colegas já estão falando de outro assunto e o G.D. continua falando daquele. Mas, daqui a pouco, ele entra no outro assunto também e fala, fala, fala, fala. Então, eu fico tentando mediar de uma forma que não seja inconveniente para o grupo. Para o grupo não cansar dele e sempre oportunizar porque são adolescentes. Tirando isso, ele lancha junto, ele faz as atividades junto. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Então, a gente foi incluindo ele nas brincadeiras para ele ir se adaptando até que deu uma estabilizada. Ele conseguiu terminar o ano já brincando e compartilhando. Ele conversava comigo. Eu tento trazer esses meninos para mais

perto de mim. Incluo eles com aqueles que não têm dificuldade para ele estar ali e o outro está sendo espelho. Não para ele copiar, mas para ele estar vendo e estar junto. Eu utilizava a estratégia de não excluir ele de nada. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Ele não é de muita proximidade. Ele não gosta de proximidade física. Proximidade física, então, jamais. Mas, eu aprendi a respeitar esse limite. No início era mais difícil, eu chegava perto. Mas depois eu fui entendendo o processo dele. Então, você tem que respeitar. Mas, eu já percebi isso. Esse contato físico nunca. Nunca ele deixa. Sempre que possível, é bom evitar porque faz ele se distanciar mais da gente. Então, hoje, o que eu busco é mais observar ele de longe, tentar não estar muito próximo fisicamente porque eu já vi que ele rejeita isso, mas sempre estou verificando até onde ele está indo, até onde ele chegou. (Professor atual do aluno de educação artística)

Eu sempre coloco ele para brincar. Eu levo sempre ele para a casa de amigas. Eu nunca perdi uma festinha de aniversário, porque tem muitas mães que dizem: “Ah, porque ele é Asperger ele não gosta de grito, ele não gosta de barulho”. Eu nunca! Eu coloco ele no meio do barulho porque eu acho que a terapia está aí. Eu não tenho que guardar ele porque ele não gosta de uma coisa. Eu tenho que ir introduzindo. A professora do 5º ano me disse: “Olha que coisa boa. O G.D. participou da festa de fim de ano com o sonzão estourando as paredes”. E foi ele quem quis se vestir a caráter porque era festa à fantasia, se vestiu e foi para a balada e dançou o tempo todo. E quando ele era pequeno, ele tampava os ouvidos. Ele ia para a biblioteca e se trancava e ia ler. (Mãe)

No decorrer das observações realizadas no contexto escolar, também foi possível verificar que o aluno possui uma melhor interação social com os pares da sala de recursos

de altas habilidades/superdotação do que com aqueles da classe comum do ensino regular. No ambiente da sala de recursos, pode-se dizer que a interação social do aluno com dupla excepcionalidade foi facilitada pelo número reduzido de estudantes na turma (apenas seis) e pelo compartilhamento de interesses comuns com os colegas com altas habilidades/superdotação, ao passo que na classe comum do ensino regular a turma era composta por 28 estudantes com variados níveis de desenvolvimento cognitivo e com características bastante diversificadas.

Nesse sentido, é razoável afirmar que houve confluência entre as avaliações realizadas pelos profissionais especializados (médica neurologista infantil e psicólogas), a percepção dos participantes do estudo e as observações promovidas pela pesquisadora no contexto escolar acerca da questão de interação social do aluno superdotado com transtorno de Asperger. De maneira geral, os avanços percebidos no processo de socialização do aluno podem ser atribuídos: (a) ao acompanhamento médico-psicológico sistematizado da dupla condição do estudante ao longo de seu processo de desenvolvimento, (b) às intervenções pedagógicas propostas pelos professores em sala de aula, e (c) ao apoio da mãe no contexto familiar.

Dificuldade Emocional Apresentada pelo Aluno

Segundo a análise documental conduzida, avaliação psicológica realizada por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação evidenciou que o aluno, em 2011, demonstrava dificuldade na autorregulação dos impulsos, baixo nível de tolerância à frustração e reações inadequadas. De modo semelhante, de acordo com a percepção da mãe, de dois professores participantes da pesquisa (primeiro período da educação infantil e educação artística) e do próprio aluno, ele apresenta dificuldades emocionais constantes no decorrer seu processo de desenvolvimento. Entretanto, é

relevante mencionar que, conforme a mãe, o aluno já fez acompanhamento psicológico e que, atualmente, encontra-se na fila de espera para dar continuidade à terapia.

Ele tinha baixa frustração. Fez uma tarefinha e pingou uma cola aqui, já não queria mais e aí já chorava. Naquele momento eu comecei a ver que ele tinha algumas coisas diferentes nessa questão da rigidez, nessa questão de não querer errar. Se ele fizesse uma letrinha errada, ele se desesperava. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

A dificuldade dele pelo que eu percebo, desde o início do ano que eu estou com ele, é uma dificuldade mais, assim, emotiva, muito mais emotiva. Emocionalmente, ele é meio desestabilizado quando não consegue alcançar os conteúdos, quando não consegue compreender o que se passou ou quando não consegue terminar em tempo hábil. Aí ele chora, ele fica muito nervoso mesmo, soluça e tudo assim. É um choro bem compulsivo. Logo no início do ano letivo, como ele chorava por tudo, começaram a fazer muita brincadeira negativa com ele. Chamando ele de chorão e tudo. Eu tive que fazer uma interferência na turma. Principalmente com aquelas meninas fora de faixa, nessa turma tem umas três alunas fora de faixa. Então, elas chamavam ele de bebê chorão e eu tive que interceder e chamá-las atenção para parar. Então, acabou que ele por si só se fechou dentro de uma casca. Eu acho que essa parte afetiva dele é bem comprometida. Ele mantém muita distância. Mas, o choro melhorou bastante porque no início era bem mais *punk*. (Professor atual do aluno de educação artística)

O desafio é mais emocional. Eu acho que às vezes ele é emotivo, muito emotivo. E quando ele se emociona, ele chora. Mas, assim, a professora disse que esse ano ele só chorou uma vez porque ela apagou e ele não tinha terminado de copiar. Aí

ele ficou: “Professora, professora”. E ela conversando com os outros alunos, ela não percebeu. Quando percebeu, ele já estava debulhando em lágrimas. “Que foi G.D.?” “Ah, porque eu não tinha terminado de copiar”. Ano passado, logo no começo, ele chorou umas três vezes. Aí, quando ele voltou depois das férias, que passou um ou dois meses, ele disse: “Mãe, tem uma novidade, eu ainda não chorei nenhuma vez”. (Mãe)

Mas o problema dele é que ele não sabe perder. E quando ele perde, ele quer ficar tentando até ganhar. Ele briga, ele fala alto ali dentro do banheiro. Ele fala: “Eu sou burro”. Ele mesmo diz sabe? No computador também. E ele fica tentando até ganhar. Ele chora, ele grita, ele reclama: “Eu sou burro, mas eu vou ganhar de você”. Ele vai insistindo até passar por aquela etapa. Aí depois ele diz: “Eu sabia, pronto”. Ultimamente, ele já está mais tranquilo. Ele diz assim: “Algumas vezes a gente perde”. Mas, ele cai no choro quando perde. Ele gosta de ganhar. Ele briga com o computador. Ele fala: “Eu vou ganhar de você, eu vou ganhar de você”. Ele bate na mesa. É igual contar uma história. Quando ele quer contar uma história e você não deixa que ele termine, ele fica incomodado. Ele quer explicar e ele demora para explicar. (Mãe)

Ele é muito responsável. Eu queria até que ele fosse um pouquinho mais relaxado para ele não se cobrar tanto. Isso me preocupa. Essa questão dele se cobrar demais e de mexer com o emocional dele. Porque, quando ele se cobra, ele também fica ansioso. (Mãe)

Atualmente, ele está na lista de espera da psicóloga. Ele já fez tratamento psicológico no Hospital Naval. (Mãe)

Sou uma pessoa um pouco irritada e chorona. Outra coisa também é que eu sou um pouquinho irritado. Primeiro se algo me frustrar demais. Eu não sou uma

pessoa irritada demais nem irritada pouco. Eu, tipo, se eu fosse me destacar de nível, assim, de raiva de 1 a 10, eu, provavelmente, escolheria 2 de raiva que eu tenho. Tipo, é só se você me irritar ou algo me frustrar demais. Tipo, o máximo que eu fiz mesmo, pelo menos que eu lembro, assim, que foi o máximo que eu fui no limite, foi quando um garoto da minha classe do ano passado da aula de geografia estava me irritando, ele estava sentado do meu lado e ele estava me irritando. E, daí, eu fiquei com muita raiva e ele estava conversando coisa. E, daí, quando o sinal tocou, e daí eu simplesmente fiquei com tanta raiva que peguei minha mochila e quase joguei nele, quase! Porque um negócio que eu faço é que eu não faço essas coisas, só que sempre que eu vou jogar uma coisa em alguém, eu nunca acerto. E eu não acerto de propósito mesmo porque ele me deixou irritado, só que eu não quero machucar a pessoa. Eu não quero fazer mal a ela, eu só digamos intimidado um pouco assim. Eu não sou uma pessoa, assim, de quer mal. Uma pessoa violenta. Uma pessoa que briga. Não, eu sou uma pessoa mais de boa mesmo. Mesmo se me irritar eu também não sou agressivo tal e essas coisas.

(Aluno)

Vale destacar que, durante o período de observações realizado no contexto escolar, foi possível presenciar, durante uma das aulas de Educação Artística, um único momento de dificuldade emocional vivenciado pelo aluno. O professor solicitou que cada estudante, individualmente, produzisse um desenho em perspectiva da Esplanada dos Ministérios a partir das orientações fornecidas pelo docente no quadro-branco (fazer margem de 2 centímetros no papel, realizar diversas marcações de pontos específicos com o auxílio da régua, ligar os pontos marcados, dentre outros comandos). O aluno participante da pesquisa começou a realizar a atividade de modo independente, entretanto, em dado momento, não conseguiu acompanhar a produção do trabalho e começou a

chorar. Quando o professor percebeu que o aluno estava chorando, sentou-se ao lado dele e auxiliou-o a dar continuidade à tarefa proposta. O aluno foi acalmando-se gradativamente, contudo, permaneceu chorando de modo mais comedido até o término da aula.

Em contrapartida, no ambiente da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, não foi observado nenhum episódio de dificuldade emocional enfrentado pelo estudante, o que também não foi destacado pela professora do referido atendimento em sua entrevista. Dessa maneira, pode-se dizer que houve convergência entre a avaliação psicológica realizada por profissional especializado da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, a percepção dos participantes do estudo e as observações promovidas pela pesquisadora no contexto escolar acerca da questão emocional apresentada pelo aluno com dupla excepcionalidade.

Assincronia entre o Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotor do Aluno

Em consonância com a análise documental empreendida, a avaliação médica conduzida por médica neurologista infantil ressaltou que o aluno, em 2016, demonstrava inteligência muito superior à média, embora apresentasse dificuldade motora. Da maneira análoga, foi destacado por dois professores (primeiro período da educação infantil e educação artística) e pela mãe, no decorrer de suas entrevistas, que o aluno manifestava assincronia entre seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Segundo a mãe e o professor de educação artística, o aluno tem evidenciado progressos no que se refere à coordenação motora fina ao longo de sua trajetória escolar, sendo relevante destacar que o apoio materno foi fundamental para o favorecimento da escrita cursiva do aluno.

Ele não queria escrever apesar de já ser muito aguçado para as letras e tudo. Ele tinha uma resistência grande na escrita naquele momento. Ele não queria passar

para o papel, mas ele informava através do oral. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Ele é muito inteligente. Ele tem tirado boas notas. Eu acho que ele não tem um fino acabamento ainda. A coordenação motora dele fica um pouco a desejar, mas, assim, ele cumpre todas as especificações que o trabalho pede. Agora, realmente, ele não tem um fino acabamento do trabalho. Os trabalhos dele não são bem-acabados em virtude da dificuldade motora. Inclusive até para escrever. Ele não pega no lápis normal. Ele escreve com muita força. Mas, ele tem melhorado a apresentação dos trabalhos. (Professor atual do aluno de educação artística)

Ele começou a ler antes de 3 anos. A coordenação motora fina dele era bem ruim. Aí eu comecei com intervenção em casa que a professora pedia. Colocava ele para escrever em casa. Colocava para fazer risco subindo e descendo, zigue-zague, cobrinha para ver se ele melhorava. A letra dele foi melhorando, mas até hoje eu não gosto muito. (Mãe)

Ele fez o quarto ano, quando foi no quinto eu disse: “G.D. a gente vai para a praia, vai viajar e nós vamos tentar fazer a letra cursiva porque nós vamos ter tempo. Aqui em casa eu não tenho tempo. Mas lá na praia a gente vai ter tempo. Vou comprar um caderno e gente vai treinar a letra cursiva. A professora não conseguiu, mas comigo você vai conseguir. E nós chegamos e todo dia de tarde era só uma horinha. Colocava ele sentado na mesa lá na minha irmã e vamos treinar a cursiva. E colocava para escrever frases no caderno. Eu mesma colocava as frases e as letras. E fomos treinando, treinando. Voltamos e ele foi para a escola. Quando ele chegou da escola: “Mãe, eu tenho uma surpresa para você”. Aí foi lá e pegou um caderno e disse: “Olha”. Aí eu disse: “Está vendo, é só uma questão de decisão”. E fez a cursiva. (Mãe)

Baixa Tolerância do Aluno em Lidar com Alterações em sua Rotina

De acordo com a análise documental realizada, avaliação psicológica empreendida por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação constatou que o aluno, em 2011, revelava insegurança para enfrentar situações de mudança de rotina diária. Em 2016, avaliação médica efetuada por médica neurologista infantil evidenciou, mais uma vez, que o aluno manifestava incômodo com mudanças de rotina. De maneira semelhante, foi salientado pela professora da sala de recursos de altas habilidades/superdotação e pela mãe, no decorrer de suas entrevistas, que o aluno demonstrava baixa tolerância em lidar com alterações em sua rotina diária.

Ele é muito preso à rotina. Ele é tão preso à rotina que ele não tem dificuldade de entender. Assim, ele está fazendo uma atividade x e desperta o meu celular porque é o horário do lanche, se eu falar assim “hora do lanche”, ele levanta e vai para o lanche porque ele já sabe que é horário do lanche. E aí, assim, quando ele volta eles têm o momento livre, que até coincide com o recreio da escola e tem muito barulho, e eles ficam no momento livre de 15 a 20 minutos, se ultrapassar esse momento livre ele reclama que já está demais o momento livre. Na sala a gente tem a rotina, mas ao mesmo tempo é livre. Então, assim, eles chegam e tem a novidade da semana que eles geralmente contam e aí, às vezes, ninguém traz novidade e eles não contam, mas aí ele cobra que não teve. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Tudo dele é no horário certinho. Para sair ele tem que ter horário. Tudo dele é ali no prazo. Se ele tem que ir para a catequese e é 3 horas, 2 e meia ele já está pronto. Tudo dele ele se programa. Eu vou estudar tantas horas para essa matéria. E ele estuda todo dia. Ele chega almoça, deita na cama, pega os livros e estuda.

Ninguém manda nada. Ele faz tudo antes por vontade própria. Porque tinha que ser daquele jeito. (Mãe)

Compreensão Literal do Aluno nos Diversos Contextos Comunicativos

Conforme a análise documental empreendida, a avaliação psicológica realizada por profissional da sala de recursos de altas habilidades/superdotação ressaltou que o aluno, em 2011, apresentava dificuldade em compreender a perspectiva do outro. Em 2016, avaliação médica conduzida por médica neurologista infantil salientou, mais uma vez, que o aluno manifestava pouca compreensão de pistas sociais. De forma semelhante, o próprio aluno, em sua entrevista, demonstrou que possui dificuldade em compreender a perspectiva das outras pessoas nos diversos contextos comunicativos, já que, geralmente, realiza uma leitura literal da fala de seus interlocutores.

Assim, a minha dificuldade mais, às vezes, é entender algumas coisas porque eu sou um pouquinho lerdo, só para falar. Eu sou meio lerdo porque tipo você vai perguntar uma coisa para mim que, às vezes, eu não entendo o que você fala, mesmo se for algo um pouquinho fácil de fazer e entender, eu não entendo. Eu demoro um pouco para entender porque tem vezes que eu não ouço tão bem as palavras e não ouço as coisas direito. (Aluno)

A J. que eu acho uma pessoa legal, tipo, é uma pessoa que realmente vendo a questão de altas habilidades que ela é bem pequena só que ela, tipo, é muito inteligente mesmo. E um negócio que é muito diferente nela é que ela é meio espírita, sério mesmo! Ela é meio espírita! Tipo tinha uma aula aqui que ela fez alguns experimentos e, tipo, ela consegue ler mãos. Tipo, ela consegue ler mãos! Ela leu a minha e disse que eu serei um homem bom que vai dar dinheiro aos pobres. Ela também consegue adivinhar a música que os outros estão pensando.

Tipo, ela segura na mão e ela consegue ouvir que música está tocando na mente deles e tal! (Aluno)

Questão de Pesquisa 3: Em que Medida a Participação do Aluno com Dupla Excepcionalidade no Atendimento Educacional Especializado Favorece o seu Processo de Inclusão na Classe Comum do Ensino Regular?

De acordo com a maioria dos participantes do estudo, o atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação favorece o processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular na medida em que impulsiona seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, ao (a) valorizar suas potencialidades, seu talento e suas áreas de interesse; (b) contribuir para o aumento de sua autoestima e de seu autoconhecimento; e (c) desenvolver sua socialização.

Ajuda em muita coisa. Porque o que acontece, a sala já traz essa dinâmica de respeitar a área que ele gosta, a área de interesse. Então, assim, ninguém vai criticá-lo por falar só de cinema. Todo mundo compreende. Então, ele já é aceito. Essa questão de ser aceito, assim, já é bom, já traz a questão dele ser pertencente a um ambiente. Todo mundo tem que pertencer a um ambiente seja na família, seja na escola. E a sala de recursos traz muito isso, assim, essa coisa aberta. Ele vem e ele traz para mim o que ele gosta. A gente faz muita atividade de autoconhecimento. Quem eu sou, o que eu gosto, o que eu faço bem, o que eu odeio. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Lá tem o profissional “PhD” nisso, que era o que eu não tinha na época. Então, o profissional mais do que eu ia saber aproveitar mais as potencialidades do G.D.,

que foi o que aconteceu. Uma coisa que eu não podia fazer eu tinha que encaminhar para alguém que entendesse do assunto. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

Porque nas altas habilidades ele vai acabar aprimorando essas habilidades, eu acho isso interessante. Esse olhar especializado fortalece porque as altas habilidades, se você vai para um núcleo desses você vai colocar as suas habilidades em prática. Você vai aprimorar, entendeu? E se você não tem essa sala de altas habilidades, você está perdido. Eu acho superimportante. Até porque você vai estar trabalhando uma coisa que ele é superior, que ele gosta, entendeu? Que ele demonstra talento, que ele vai estar se destacando socialmente dos demais naquela área específica, naquela habilidade. Então, eu acho superimportante. Assim como a gente não deve reforçar elementos de baixa estima, elementos que reduzam a estima do indivíduo, se você tem a possibilidade de trabalhar elementos que vão aumentar essa autoestima, que vão valorizar, eu acho favorável. (Professor atual do aluno de educação artística)

Se não fosse a sala de recursos, ele não manteria uma certa socialização com crianças. E eu, às vezes, chego bem de pontinha de pé, e mesmo ele mais reservado, às vezes, eu chego, e eu percebo ele num papo com os amigos dele. Com os meninos das altas habilidades ele tem um convívio natural. Lá o relacionamento com os colegas é mais fácil do que na escola regular, mesmo com a questão reservada dele. Os interesses dele lá são mais próximos dos outros colegas. (Mãe)

Na sala de recursos tem muitas pessoas que eu posso comunicar e falar. Não é igual a escola onde só tem umas pessoas que eu não consegui falar e é só isso. Eu não socializo tão, assim, tão direto com outros. Nem me socializo não só porque

tem poucas pessoas, mas também porque essas poucas pessoas são interessantes de ter, são interessantes de conhecer e de ver. Como, por exemplo, as que estão nesse ano realmente são pessoas, assim, que eu gosto mesmo. Não só porque eles têm diversos interesses interessantes que eu sou muito fã, que eu quero falar ou pelo menos ouvir eles falarem ou também de, assim, mais de pessoas mesmo, que eles também são pessoas legais, assim, também. (Aluno)

Além disso, conforme a gestora da escola regular e dois professores (sala de recursos de altas habilidades e primeiro período da educação infantil), de maneira geral, a troca de informações entre a sala de recursos de altas habilidades/superdotação e a escola regular também favorece o processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger.

A itinerante vem até a nossa escola. Ela acompanha os alunos. Ela faz esse vínculo direto com a sala de recursos que são os professores que atendem mais de perto esses alunos. Ela passa sempre. Ela também fala com os professores sobre altas habilidades. Inclusive semana passada, quando ela esteve aqui, os professores já indicaram a possibilidade de dois alunos com diagnóstico de altas habilidades. Um em desenho e outro na área de exatas. (Gestora da escola regular)

Então, a psicóloga vai lá. A itinerante vai lá. Explicar não só sobre Asperger, mas também sobre superdotação. E elas vão orientar. E tanto orientam quanto às características, mas elas vão orientar mais na questão das altas habilidades, de ter altas habilidades e de ter essa dupla excepcionalidade. (Professora atual do aluno da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação)

Eu tinha o retorno da mãe e, de vez em quando, também da pessoa que estava com ele lá que era a itinerante. Então, a gente tinha sim essa troca. Às vezes, eu falava

alguma coisa para a mãe e a mãe passava e vice-versa. Então, a gente tinha esse intercâmbio de informações. (Professora do aluno no primeiro período da educação infantil)

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, mãe e o próprio aluno. Os resultados da pesquisa indicaram que, de maneira geral, a inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular foi considerada um procedimento bem-sucedido, já que o aluno contou, desde o seu ingresso na educação infantil até o momento da realização da pesquisa, com uma rede sistematizada de apoio empenhada em potencializar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Os dados revelaram ainda que o excelente desempenho acadêmico do aluno e os progressos conquistados por ele no que diz respeito, principalmente, aos aspectos socioemocionais foram determinados por uma confluência positiva de diversos fatores associados tanto ao contexto escolar quanto familiar, o que torna a inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade um processo de natureza complexa e multidimensional.

A política pública de educação inclusiva da SEEDF (SEEDF, 2010, 2014) – alicerçada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nos diversos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário (Ministério da Educação, 1996; Ministério da Educação, 2008; ONU, 1948; Presidência da República, 1988; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 1999; UNESCO, 2007) – garantiu aos alunos com necessidades especiais a implementação de ações pedagógicas com vistas a contribuir para seu desenvolvimento por meio da promoção de recursos e de apoios voltados a assegurar-lhes os níveis mais elevados da escolarização, bem como uma

educação pautada na construção da autonomia, da inclusão e do respeito à diversidade. Nesse sentido, a partir de 2008, a SEEDF ampliou significativamente, em toda a sua rede de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial, além de proporcionar formação continuada a todos os seus professores na perspectiva inclusiva, com a intenção de assegurar a cada educando um ensino diferenciado voltado a atender às suas características, peculiaridades e estilos individuais (SEEDF 2010, 2014).

No que diz respeito exclusivamente ao atendimento destinado aos alunos superdotados, a SEEDF assume um papel de protagonismo no cenário nacional ao instituir políticas públicas destinadas ao desenvolvimento desses indivíduos há mais de 40 anos. Atualmente, o referencial teórico adotado pela SEEDF, bem como por este estudo, é o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli, 1986, 2012, 2016b), no qual a superdotação é compreendida como fruto da interação entre três fatores: (a) habilidade acima da média, (b) comprometimento com a tarefa e (c) criatividade, tendo como pano de fundo uma malha quadriculada que representa a interação entre a personalidade do sujeito e os elementos ambientais que estão à sua volta (SEEDF, 2010). Assim, consoante o modelo, o fenômeno da superdotação não deve ser percebido como uma entidade fixa ou absoluta, mas como um processo dinâmico que acontece no decorrer da trajetória de vida do indivíduo.

Verificou-se, a partir dos resultados da pesquisa, que o referido modelo mostrou-se bastante pertinente para o atendimento aos alunos com altas habilidades, em especial para aqueles com dupla excepcionalidade, justamente por compreender o ambiente como componente primordial no desenvolvimento dos comportamentos de superdotação, ao considerar, sob uma perspectiva flexível e multidimensional, suas singularidades socioemocionais, seus interesses e necessidades específicas de aprendizagem (Renzulli,

1986, 2012, 2016b). Ademais, quando se concebe o indivíduo superdotado em todas as suas dimensões, abrem-se mais possibilidades para a estruturação de um ensino efetivamente diferenciado que desperte uma maior motivação do aluno em aprender, ou ainda, que seja realmente independente de uma padronização curricular estática e atemporal que conceba o princípio da homogeneidade como algo a ser almejado, indistintamente, por todos os estudantes (Heacox, 2006; Martínez, 2005; Tomlinson 1999, 2001).

É importante salientar que, no contexto escolar pesquisado, a concretização da política pública de educação inclusiva da SEEDF (SEEDF, 2010, 2014) foi responsável por favorecer o processo de inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade participante deste estudo de caso. Desde o seu ingresso na educação infantil até o momento da realização da pesquisa, o que totaliza um período ininterrupto de oito anos consecutivos, o aluno sempre esteve incluído em classes comuns do ensino regular da SEEDF e também contou com o suporte educacional especializado da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, o que lhe proporcionou um ensino diferenciado baseado em suas características e necessidades individuais. Certamente, a adoção de tais medidas educativas contribuiu para: (a) a promoção do seu sucesso acadêmico, (b) o seu melhor ajustamento no contexto escolar, (c) a potencialização de seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, (d) a valorização do seu talento e de suas áreas de interesse, e (e) a melhoria de sua autoestima e de seu autoconhecimento.

O estudo de caso empreendido por Guimarães (2009) também constatou que a promoção do sucesso escolar de alunos superdotados com transtorno de Asperger encontra-se alicerçada nos seguintes pressupostos: (a) inclusão na classe comum do ensino regular, (b) participação em programas para alunos com altas habilidades/superdotação, e (c) adoção de um currículo flexível. Já a pesquisa proposta

por Silveira (2014) evidenciou que, no contexto analisado pela autora, a escola dificultou o processo de inclusão do aluno superdotado com transtorno de Asperger participante de seu estudo, mesmo contando em sua estrutura com o suporte especializado da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, justamente por deixar de oferecer-lhe atividades de diferenciação curricular e de aceleração de conteúdo. Em seus resultados, Silveira (2014) chamou atenção para o fato de que a comunidade escolar atribuiu maior valor às dificuldades do estudante do que às suas potencialidades, o que desencadeou um aumento em seus comportamentos inadequados e de sua rejeição por parte de colegas e professores.

Reitera-se, portanto, a percepção de que a inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade é um processo de natureza complexa, tendo em vista que a presença isolada de determinados fatores, como, por exemplo, a disponibilização de sala de recursos de altas habilidades/superdotação dissociada de adaptações curriculares e do envolvimento dos diversos atores escolares, não é suficiente para assegurar o êxito da inclusão de indivíduos com tais singularidades na classe comum do ensino regular. Por esse motivo, tal constatação colaborou para desmistificar a ideia errônea de que o superdotado possui recursos individuais suficientes para crescer sozinho independentemente das circunstâncias ambientais que estão ao seu redor, ou seja, de que é desnecessário propiciar-lhe um ensino sistematicamente diferenciado dadas as suas condições privilegiadas em termos de inteligência e aprendizagem (Alencar, 1986; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2007).

Em posição contrária à consubstanciação desse mito, a presente pesquisa contribuiu significativamente à temática ao desconstruir a concepção enganosa de que o aluno superdotado, principalmente aquele com dupla excepcionalidade, possui condições para se desenvolver por conta própria. Ele necessita de serviços educacionais

especializados que sejam capazes de atendê-lo, simultaneamente, tanto na promoção de seu elevado potencial quanto na diminuição de suas dificuldades (Baum, 2009; Bianco et al., 2009; Delou, 2013; Foley-Nicpon et al., 2011; Foley-Nicpon et al., 2013; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Ourofino, 2005; Ourofino, 2007a; Ourofino & Fleith, 2005; Park et al., 2015; Reis et al., 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Vilarinho-Rezende et al., 2016; Webb et al., 2007). Do mesmo modo, estudos de caso realizados por Horn (2012), Johnson (2010) e Lindquist (2006) nos Estados Unidos, envolvendo participantes com características de superdotação/transtorno de Asperger, ressaltaram que a oferta de apoio educacional adequado possibilita que os indivíduos com dupla excepcionalidade conquistem progressos no gerenciamento de ambas as condições, na medida em que, possivelmente, utilizavam suas habilidades avançadas para compensar os desafios e dificuldades desencadeados pelo transtorno.

Por isso, é relevante que todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade (gestores, professores, psicólogos, orientadores educacionais e demais profissionais de apoio) passem a compreender que, por causa de seu desenvolvimento assíncrono, esses estudantes demandam um atendimento educacional que leve em consideração o seu desenvolvimento global, e não apenas as suas possíveis limitações. Nessa perspectiva, na contemporaneidade, passou-se a considerar que não é o aluno quem deve ajustar-se às condições oferecidas pela escola, mas, ao contrário, é a escola que deve assumir a responsabilidade de reorganizar-se para acolher as especificidades de cada aluno. Assim, é possível afirmar que o foco da equipe escolar não pode restringir-se somente à dificuldade, ao transtorno ou à deficiência, mas precisa direcionar-se também às diversas potencialidades individuais e às variadas possibilidades de ensino, isto é, às inúmeras alternativas que possam impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada sujeito em particular (Fleith, 2011).

Constatou-se, com base nos resultados obtidos, que a inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger participante desta pesquisa foi alicerçada na colaboração de toda a comunidade escolar (gestora, professores, profissionais de apoio e familiares), visto que, de forma geral, os diversos atores envolvidos estiveram empenhados em viabilizar ações voltadas à promoção de seu sucesso escolar, do desenvolvimento de seu talento e da diminuição de suas limitações. De acordo com a literatura, é fundamental que todos os seguimentos institucionais estejam verdadeiramente engajados na proposição e no incremento de atitudes coletivas em prol da diminuição das atitudes discriminatórias e do consequente aumento do respeito à diversidade (Granemann & Gricoli, 2011; Kozleski et al., 2015; Majoko, 2016; Muega, 2016; Pimentel & Nascimento, 2016; Sant'Ana, 2005; Silva & Leme, 2009). Desse modo, pode-se dizer que somente uma equipe escolar coesa e participativa será competente para edificar um fazer pedagógico que de fato assegure a todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais, o amplo acesso ao conhecimento e ao exercício integral de sua autonomia como protagonistas do seu processo educativo (Lopes, 2013; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

No que diz respeito à importância da equipe gestora no favorecimento da inclusão dos alunos com necessidades especiais, estudos realizados por Kozleski et al. (2015), Muega (2016), Pimentel e Nascimento (2016), Sant'Ana (2005), Silva e Leme (2009) e Tezani (2017) salientam que o gestor da escola regular assume um papel de liderança na construção de uma cultura inclusiva, uma vez que, em âmbito local, ele é responsável por impulsionar o esforço de toda a equipe de trabalho em benefício da inclusão desses alunos. De modo semelhante, os resultados deste estudo de caso igualmente sinalizaram que, no contexto escolar investigado, as iniciativas da gestora possibilitaram o incremento de ações pedagógicas destinadas ao favorecimento da inclusão dos alunos com

necessidades especiais. Verificou-se, por exemplo, que no decorrer da pesquisa a gestora esteve empenhada, em parceria com a SEEDF, em propor momentos de formação continuada dos professores em um paradigma inclusivo por meio de cursos, palestras e capacitações coletivas no horário de coordenação pedagógica. Além disso, também se mostrou comprometida em envolver toda a comunidade escolar (professores, profissionais de apoio, pais e alunos) em prol da aprendizagem e do desenvolvimento desses estudantes.

Já no que se refere à participação dos docentes, os resultados mostraram que, de forma geral, os professores participantes da pesquisa acreditavam que a viabilização de uma proposta inclusiva era possível em suas próprias salas de aula, pois contavam com uma boa formação inicial e com suporte institucional adequado para apoiá-los a implementar práticas bem-sucedidas de inclusão educacional em suas salas de aula. Com base na literatura, a formação dos professores é compreendida como um dos principais pilares de sustentação de iniciativas pedagógicas inclusivas, haja vista que eles são um dos responsáveis por proporcionar aos alunos um ensino diferenciado de acordo com as características e necessidades de cada um, conferindo a todos as mesmas oportunidades de crescimento com base em seus diversos ritmos de aprendizagem (Lopes, 2013; López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011; Silva et al., 2018; Song, 2016; Teixeira et al., 2016; Zagona et al., 2017).

Entretanto, de maneira diversa aos resultados encontrados no presente estudo, várias pesquisas empíricas revelam que a formação dos professores, quer seja inicial ou continuada, é percebida como pouco adequada ou insuficiente para trabalhar com alunos com necessidades especiais (Anjos et al., 2009; Barrera et al., 2017; Capellini & Rodrigues, 2009; Einat, 2017; García-Barrera & De La Flor, 2016; Kuhn et al., 2016; Lopes, 2013; López-Torrijo & Mengual-Andrés, 2015; Santos & Ramos 2014; Teixeira

et al., 2016; Wechsler & Suarez, 2016). No caso específico dos superdotados, pesquisas empreendidas por García-Barrera e De La Flor (2016) e Wechsler e Suarez (2016) constataram que os professores não são adequadamente preparados para ensinar os alunos com altas habilidades em suas salas de aula. Já os resultados encontrados por Song (2016) sugerem que, geralmente, os docentes que participam de atividades de capacitação acerca da inclusão demonstram atitudes mais positivas em relação à essa temática, o que ratifica a relevância do processo de capacitação docente no estabelecimento de práticas educacionais inclusivas bem-sucedidas.

Vale sublinhar que, de maneira contrária ao que foi apresentado pela literatura, o aluno participante deste estudo teve o privilégio de contar, ao longo de sua vida escolar, com alguns professores que foram capazes de oferecer-lhe, em parceria com a família, as condições adequadas para a promoção de sua aprendizagem e para o favorecimento de suas habilidades superiores. No decorrer desse percurso, sua professora do primeiro período da educação infantil desempenhou importante papel na potencialização de seu desenvolvimento global, visto que ela teve a sensibilidade e a competência de encaminhá-lo, aos 4 anos de idade, para a sala de recursos de altas habilidades/superdotação independentemente de rotulá-lo em virtude de suas dificuldades. Segundo relatos da própria educadora, ela buscou explorar o que o aluno apresentava de melhor, ao invés de apenas estigmatizá-lo devido às suas limitações de caráter socioemocional. Seguramente, o posicionamento da professora esteve pautado na valorização do talento do estudante e na adoção de estratégias pedagógicas que, gradativamente, demonstraram-se oportunas para elevar seu potencial e, conseqüentemente, minimizar suas possíveis fragilidades, o que encontra respaldo em outras pesquisas empíricas, nacionais e internacionais, que tratam estritamente do aluno superdotado com transtorno de Asperger (Delou, 2013;

Guimarães, 2009; Horn, 2012; Johnson, 2010; Lindquist, 2006; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016).

Considera-se, portanto, que a prática pedagógica da referida professora encontra sustentação na concepção defendida por inúmeros autores de que os alunos com dupla excepcionalidade devem ser estimulados a utilizar suas características fortes para compensar suas possíveis dificuldades, pois se suas necessidades educacionais não forem devidamente atendidas eles podem apresentar sentimentos acentuados de fracasso ou frustração em razão da dualidade existente entre seu elevado potencial e suas limitações (Baum, 2009; Bianco et al., 2009; Delou, 2013; Foley-Nicpon et al., 2011; Foley-Nicpon et al., 2013; Guimarães, 2009; Guimarães & Alencar, 2012; Guimarães & Alencar, 2013; Horn, 2012; Johnson, 2010; Lindquist, 2006; Ourofino, 2005; Ourofino, 2007b; Ourofino & Fleith, 2005; Park et al., 2015; Reis et al., 2014; Ronksley-Pavia, 2015; Silveira, 2014; Vilarinho-Rezende et al., 2016; Webb et al., 2007). No caso específico do aluno superdotado com transtorno de Asperger, foco desta pesquisa, foi possível constatar que, de maneira precoce, tanto a escola quanto a família empenharam-se em proporcionar-lhe experiências educativas destinadas a fortalecer ao máximo o desenvolvimento de seu talento por meio de atividades enriquecedoras e diferenciadas na classe comum do ensino regular, na sala de recursos de altas habilidades/superdotação e no contexto familiar, além de oferecerem-lhe suporte médico, psicológico e pedagógico adequados que foram capazes de minimizar, progressivamente, suas dificuldades socioemocionais, psicomotoras e de comunicação. Em consonância com Vilarinho-Rezende et al. (2016), a identificação precoce e acurada da dupla excepcionalidade é o que possibilita o planejamento adequado de intervenções educativas e o suporte apropriado a alunos, pais e professores.

No que tange especificamente ao apoio familiar, o envolvimento e a colaboração da mãe foram retratados pela maioria dos participantes como um dos elementos que favorecem tanto a inclusão educacional do aluno quanto o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Na concepção de Aspesi (2007), o contexto familiar é considerado como um dos fatores responsáveis por promover o desenvolvimento do talento e das habilidades nas crianças e adolescentes. Para a autora, “as famílias dos superdotados são descritas como famílias centradas nos filhos e que sacrificam a vida pessoal para investir no talento dos mesmos” (p. 35) e, por essa razão, geralmente, o foco dos pais encontra-se voltado para assegurar que os filhos recebam, desde muito cedo, os estímulos adequados no domínio em que manifestam interesse.

Nessa direção, foi possível notar que a mãe do aluno participante deste estudo de caso sempre esteve empenhada em garantir-lhe, tanto na família quanto na escola, o acesso aos meios que pudessem impulsionar seu desenvolvimento, quais sejam: (a) atendimento precoce na sala de recursos de altas habilidades/superdotação, (b) suporte especializado médico, educacional e psicológico, (c) apoio às demandas socioemocionais do filho, (d) identificação precoce das características de superdotação na criança, e (e) valorização da habilidade acima da média do filho (Adams et al., 2016; Barbosa et al., 2007; Chagas & Fleith, 2011; Freitas et al., 2015; Gualda et al., 2013; Santos & Ramos, 2014). De maneira convergente aos resultados obtidos neste estudo, Chagas e Fleith (2011) reforçaram em seus resultados de pesquisa, com adolescentes com altas habilidades, que o suporte familiar pode ser considerado como um dos fatores de maior impacto no desenvolvimento do talento.

Por outro lado, é interessante notar que as categorias de respostas geradas para responder à questão de pesquisa acerca dos desafios no processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade faziam menção às dificuldades socioemocionais do aluno.

Esse resultado nos leva a considerar a hipótese de que ainda há no contexto escolar muitas crenças sobre a inclusão que merecem ser desconstruídas, em especial, a de que o desafio desse processo deve-se às características do aluno com dupla excepcionalidade, de certa forma, “atribuindo” a ele a responsabilidade por possíveis fracassos. Nesse sentido, vale destacar que nenhum participante do estudo apontou como possíveis desafios ao processo de inclusão educacional do aluno com dupla condição obstáculos relacionados ao contexto escolar ou familiar.

Por fim, é importante destacar que a parceria estabelecida entre a equipe escolar (gestores, professores, psicólogos, orientadores educacionais e profissionais de apoio) e a família propiciaram ao aluno superdotado com transtorno de Asperger, foco deste estudo de caso, uma rede de apoio sistematicamente organizada que se revelou efetivamente competente para atendê-lo tanto na potencialização de suas habilidades quanto na superação de suas limitações. Isso contribuiu para a promoção da sua inclusão educacional na classe comum do ensino regular ao longo de toda a sua escolarização e para o fortalecimento de sua autoestima. Tal constatação pode ser reforçada com base na boa percepção que o próprio aluno possui com relação a si mesmo e às suas habilidades, o que indica a consolidação de um autoconceito positivo que foi construído a partir das características ambientais favoráveis que estiveram ao seu redor. Portanto, conforme Delou (2007), é importante reafirmar que, em tempos de políticas públicas inclusivas voltadas ao respeito às diferenças, a parceria estabelecida entre a escola e a família desempenha um papel preponderante na promoção do desenvolvimento do talento humano e na valorização da diversidade.

Como limitações deste estudo, podem ser apontados os seguintes aspectos: (a) a impossibilidade de generalização dos resultados obtidos para a população de alunos superdotados com transtorno de Asperger incluídos em classes comuns do ensino regular

da educação básica, (b) a incapacidade da pesquisadora em entrevistar todos os professores atuais do aluno, e (c) a dificuldade da pesquisadora em observar o processo de inclusão educacional do aluno durante as aulas de todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, destaca-se que a pesquisa realizada foi capaz de analisar o processo de inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade de maneira detalhada e profunda pelo fato de ter utilizado diversas fontes de informação (entrevistas, análise documental e observações) para a coleta de dados. Além disso, foi possível entrevistar a primeira professora do aluno na educação infantil, o que contribuiu para elucidar a trajetória de desenvolvimento do aluno desde o seu ingresso no contexto escolar aos 4 anos de idade.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, mãe e o próprio aluno.

As principais conclusões que emergiram desta pesquisa foram:

1. A inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade (superdotação/transtorno de Asperger) é um processo de natureza complexa determinado por múltiplos fatores associados tanto ao contexto escolar quanto familiar.
2. A política pública de educação inclusiva da SEEDF favoreceu a inclusão educacional do aluno na medida em que lhe proporcionou, desde o seu ingresso na educação infantil até o presente momento, condições adequadas para o fortalecimento de suas habilidades e também para a superação de suas dificuldades socioemocionais.
3. O modelo dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli, 1986, 2012, 2016b) mostrou-se adequado para o atendimento aos alunos com dupla excepcionalidade justamente por considerar suas singularidades socioemocionais, seus interesses e necessidades específicas de aprendizagem.
4. A inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade participante desta pesquisa foi alicerçada na colaboração de toda a comunidade escolar: gestora, professores, profissionais de apoio e familiares.
5. A parceria estabelecida entre a equipe escolar e a família propiciaram ao aluno superdotado com transtorno de Asperger uma rede de apoio sistematicamente

- organizada que se revelou efetivamente competente para atendê-lo tanto na potencialização de suas habilidades quanto na superação de suas limitações.
6. No contexto pesquisado, a atuação da gestora escolar revelou-se como um elemento de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas ao impulsionar o esforço de toda a equipe de trabalho em prol da inclusão dos alunos com necessidades especiais.
 7. As iniciativas da gestora escolar, em parceria com a SEEDF, demonstraram ser adequadas para promover a formação continuada dos professores em um paradigma inclusivo por meio da realização de cursos, palestras e capacitações coletivas no horário de coordenação pedagógica.
 8. A formação específica dos professores em uma perspectiva inclusiva foi considerada um fator determinante na adoção de práticas pedagógicas destinadas a impulsionar o desenvolvimento global do aluno com dupla excepcionalidade.
 9. A professora do aluno do primeiro período da educação infantil desempenhou importante papel na potencialização de seu desenvolvimento global. Ela valorizou o que o aluno apresentava de melhor, ao invés de apenas rotulá-lo em virtude de suas dificuldades de caráter socioemocional.
 10. A participação da mãe na vida escolar do aluno favoreceu a sua inclusão educacional na classe comum do ensino regular bem como a promoção de seu desenvolvimento social e emocional.
 11. A identificação precoce das características de superdotação do aluno no contexto familiar e escolar fortaleceram o desenvolvimento de suas habilidades superiores e de seu talento.

12. A valorização da habilidade cognitiva do aluno pela família e pela escola contribuiu para a consolidação de um autoconceito positivo no aluno e para o fortalecimento de sua autoestima.
13. O aluno superdotado com transtorno de Asperger necessita de serviços educacionais especializados que sejam capazes de fornecer-lhe adaptações curriculares baseadas, por exemplo, em práticas de aceleração de ensino, enriquecimento e diferenciação curricular.
14. A participação do aluno na sala de recursos de altas habilidades/superdotação favoreceu seu processo de inclusão na classe comum do ensino regular na medida em que impulsionou seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
15. O aluno superdotado com transtorno de Asperger, foco deste estudo, apresenta um desenvolvimento assincrônico no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e os aspectos socioemocionais e psicomotores.
16. O aluno com dupla excepcionalidade superdotação/transtorno de Asperger, investigado neste estudo, possui uma maior facilidade de relacionamento com pares que apresentam interesses semelhantes aos dele.
17. As dificuldades de interação social do aluno foram minimizadas ao longo de sua trajetória de desenvolvimento por meio do auxílio dos professores, dos profissionais de apoio e da mãe.

Implicações Educacionais

Os resultados deste estudo de caso sugerem que a inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger é um processo de natureza complexa e multidimensional e que, por esse motivo, deve estar fundamentada no envolvimento e na participação de toda a equipe escolar (gestores, professores, profissionais de apoio e

colegas) e da família. Nesse sentido, o processo de inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade necessita da adoção de práticas de ensino diferenciadas que sejam capazes de atendê-lo adequadamente tanto na potencialização de suas habilidades quanto na superação de suas limitações. Por esse motivo, a escola deve respeitar as peculiaridades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada estudante em particular, já que a consolidação de uma proposta pedagógica inclusiva requer que se leve em consideração as características específicas de aprendizagem de todos os alunos a partir da legitimação de políticas públicas de educação inclusiva respaldadas no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. Assim, no que diz respeito à inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade, especialmente do superdotado com transtorno de Asperger, recomenda-se que:

1. As políticas públicas de educação inclusiva sejam fomentadas desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até a educação superior.
2. Os governos federal, estadual, distrital e municipal estejam empenhados em favorecer em suas redes de ensino o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas alicerçadas na valorização da diversidade e no respeito às diferenças.
3. Resultados de pesquisas sobre educação inclusiva sejam difundidos entre gestores, professores, profissionais de apoio, pais e mídia, ressaltando os ganhos obtidos pelo aluno com dupla excepcionalidade a partir da adoção de tais práticas pedagógicas.
4. Experiências exitosas de inclusão educacional sejam divulgadas em reuniões de professores, coordenadores, pais e gestores educacionais.

5. Gestores, professores, profissionais de apoio e pais sejam informados acerca das características específicas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com dupla excepcionalidade.
6. Práticas de ensino alicerçadas nas características de desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas individualidades e necessidades específicas de aprendizagem, sejam promovidas pela escola em parceria com a família.
7. O aluno com dupla excepcionalidade seja incluído, desde o seu ingresso na educação infantil, em classes comuns do ensino regular.
8. Disciplinas sobre educação inclusiva e superdotação sejam incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores.
9. A equipe gestora, em âmbito local, estimule o envolvimento de toda a comunidade escolar (professores, profissionais de apoio, familiares e alunos) em prol da inclusão dos alunos com necessidades especiais.
10. Os professores participem de processos de formação continuada em um paradigma inclusivo ao longo de sua trajetória profissional.
11. As famílias dos alunos com dupla excepcionalidade envolvam-se ativamente no processo de inclusão educacional desses estudantes.
12. Os alunos com dupla excepcionalidade participem de programas de atendimento para estudantes com altas habilidades/superdotação.
13. Os professores da sala de recursos de altas habilidades/superdotação estabeleçam relações de parceria com os docentes da classe comum do ensino regular com o propósito de fortalecer o processo de inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade.

Sugestões para Pesquisas Futuras

Com base nos resultados obtidos neste estudo de caso, algumas sugestões podem ser oferecidas para possíveis pesquisas futuras:

1. Analisar o processo de inclusão educacional do aluno com transtorno de Asperger em outros municípios e estados brasileiros.
2. Averiguar o processo de inclusão educacional do aluno superdotado com transtorno de Asperger em outras etapas da educação básica (educação infantil e ensino médio) e na educação superior.
3. Investigar o processo de inclusão educacional de crianças e jovens do sexo feminino com características de superdotação transtorno de Asperger.
4. Examinar o processo de inclusão educacional de alunos com diferentes características de dupla excepcionalidade: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, distúrbio do processamento auditivo central, dislexia, deficiência auditiva, deficiência visual, dentre outros.
5. Investigar o processo de inclusão educacional de alunos com quaisquer tipos de dupla excepcionalidade a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos: gestores, professores, familiares, colegas e dos próprios alunos.
6. Promover pesquisas em cursos de licenciatura destinados à formação professores da educação básica com o propósito de identificar sua preparação inicial para o atendimento a alunos com dupla excepcionalidade.
7. Verificar o processo de formação continuada de professores da educação básica para promover a inclusão educacional de alunos com dupla excepcionalidade.
8. Analisar a preparação dos profissionais de apoio (psicólogos, orientadores educacionais e professores da sala de recursos de altas habilidades/superdotação) quanto à inclusão educacional dos alunos com dupla excepcionalidade.

9. Realizar um estudo transcultural sobre a inclusão educacional de alunos com dupla excepcionalidade a fim de constatar semelhanças e diferenças culturais quanto à adoção de tal prática pedagógica.
10. Realizar estudos longitudinais para acompanhar o processo de inclusão educacional dos alunos com dupla excepcionalidade desde o ingresso na educação infantil até a conclusão da educação superior.

REFERÊNCIAS

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 4(3), 58-72. Retirado de: <http://mojes.um.edu.my/index.php/MOJES/article/view/12657/8148>
- Alencar, E. M. L. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo, SP: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (2015). Contribuições do estudo de caso para o avanço do conhecimento sobre superdotação. *Psicologia Escolar Educacional*, 19(3), 427-434. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193830
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo, SP: EPU.
- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* 28(2), 329-338. doi: 10.1590/1807-55092014000200329
- Alves, R. J. R., & Nakano, T. C. (2015). A dupla-excepcionalidade: Relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia* 32(99), 346-360. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n99/08.pdf>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM - 5* (5ª Ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: O processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação* 14(40), 116-129. doi: 10.1590/S1413-24782009000100010

- Arizaga, M. P. G., Conejeros-Solar, M. L., Rodríguez, K. S., & Solís S. A. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología* 34(1), 5-37. doi: 10.18800/psico.201601.001
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades superdotação. In D. S. Fleith (Eds.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 29- 47). Brasília: MEC/SEESP.
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, França: ONU.
- Barbosa, A. J. G., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial* 13(3), 447-458. doi: 10.1590/S1413-65382007000300010
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barrera, V. J. F., Cedillo, I. G., & Contreras, S. R. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Revista Liberabit* 23(1), 39-56. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n1.03
- Baum, S. M. (2009). Talent Centered Model for Twice Exceptional Students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talent* (2nd ed., pp. 17-48). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madrid, Espanha: EOS.
- Besnoy, K. D., Swoszowski, N. C., Newman J. L., Floyd, A., Jones, P., & Byrne, C. (2015). The advocacy experiences of parents of elementary age, twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly* 59(2), 108-123. doi: 10.1177/0016986215569275

- Bianco, M., Carothers, D. E., & Smiley, L. R. (2009). Gifted students with Asperger syndrome: Strategies for strength-based programming. *Intervention in School and Clinic* 44(4), 206-215. doi: 10.1177/1053451208328827
- Câmara dos Deputados. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014 – 2024*. Brasília, DF: Edições Câmara.
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2011). Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 27(4), 385-392. doi: 10.1590/S0102-37722011000400001
- Capellini, V. L. M. F., & Rodrigues, O. M. P. R. (2009). Concepção de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação* 32(3), 355-364. Retirado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2005). Accelerating gifted children. *Principal*, 84(5), 62. Retirado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ694062>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-Serrano, P. A. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación* 42(2), 645-676. doi: 10.15517/revedu.v42i2.25430
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Delou, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e*

- altas habilidades: Orientações a pais e professores (pp. 131-141). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Delou, C. M. C. (2013). Transtorno de Asperger com altas habilidades/superdotação: A dupla excepcionalidade no ensino superior. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 95-107). Curitiba, PR: Juruá.
- Einat, T. (2017). To include or not to include – this is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice* 13(1), 65-80. doi: 10.1177/1746197917705138
- Fernandes J. M., & Reis, I. F. (2019). O papel da formação continuada dos professores de química com alunos surdos. *Revista Educação Especial*, 32, 1-16. doi: 10.5902/1984686X27300
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidade e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 41-50). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fleith, D. S. (2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. In R. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Campinas, SP: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 1-15. doi: 10.1177/0016986210382575

- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. doi: 10.1177/0016986213490021
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S. L., & Wurster, K. G. (2017). Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder: Performance on autism diagnostic instruments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 460-471. doi: 10.1007/s10803-016-2973-4
- Fraser, M. T. D., & Godin, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. doi: 10.1590/S0103-863X2004000200004
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial* 28(52), 443-458. doi: 10.5902/1984686X15273
- Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2002). Giftedness and Asperger's syndrome: A new agenda for education. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 1-9. Retirado de: <http://www.hoagiesgifted.org/eric/fact/asperger.pdf>
- García-Barrera, A., & De La Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado com altas capacidades. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 129-149. doi: 10.4067/S0718-07052016000200008
- Granemann, J. L., & Gricoli, J. A. G. (2011). Educação Inclusiva: Revisitando práticas e trajetórias na escola. *Interfaces da Educação* 2(5), 131-139. doi: 10.26514/inter.v2i5.598
- Gualda, D. S., Borges, L., & Cia, F. (2013). Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: Recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial* 26(46), 307-330. doi: 10.5902/1984686X53795379

- Guimarães, T. G. (2009). *Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger: Desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Guimarães, T. G., & Alencar, E. M. L. S. (2012). Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger: Contribuições teóricas. *Revista Amazônica*, 10(3), 95-108.
- Retirado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-duplaexcepcionalidadesuperdotacaoetranstornodeaspe-4047470%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-duplaexcepcionalidadesuperdotacaoetranstornodeaspe-4047470%20(1).pdf)
- Guimarães, T. G., & Alencar, E. M. L. S. (2013). Estudo de caso de um aluno superdotado com características de superdotação e transtorno de Asperger. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 109-120). Curitiba, PR: Juruá.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Henderson, L. M. (2001). Asperger's syndrome in gifted individuals. *Gifted Child Today* 24(3), 28-35. doi: 10.4219/gct-2001-541
- Horn, B. S. (2012). *Educating gifted students with asperger's syndrome: A case study of three students and their classroom experiences* (Tese de doutorado não publicada). University of Central Florida, Florida, Estados Unidos.
- Jonhson, R. A. (2010). *A portrait of being artistically talented with Asperger's syndrome: A retrospective case study*. (Tese de doutorado não publicada). University of Indiana, Indiana, Estados Unidos.
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40(3), 211-226. doi 10.1177/1540796915600717

- Kuhn, N., Jr., Sardagna, H. V., Pedde, V., & Roth, F. L. O. (2016). O habitus professoral e a educação especial: Percepção dos professores de classe comum e sala de recursos multifuncional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 11(3), 1198-1220. doi: 10.21723/riaee.v11.n3.7297
- Lindquist, C. L. (2006). *The twice-exceptional student identified with Asperger syndrome and giftedness: A qualitative case study* (Tese de doutorado não publicada). University of Northern Colorado, Colorado, Estados Unidos.
- Lippe, E. O., Alves, F. S., & Camargo, E. P. (2012). Análise do processo inclusivo em uma escola estadual no município de Bauru: A voz de um aluno com deficiência visual. *Revista Ensaio* 14(2), 81-94. doi: 10.1590/1983-21172012140205
- Little, C. (2002). Which is it? Asperger's syndrome or giftedness? Defining the differences. *Gifted Child Today* 25(1), 58-64. doi:10.4219/gct-2002-53
- Lopes, M. C. S. (2013). A atual formação de professores no contexto do paradigma inclusivo: Algumas constatações. *Saber & Educar* 18, 36-45. doi: 10.17346/se.vol18.47
- López-Torrijo, M., & Mengual-Andrés, S. (2015). An attack on inclusive education in secondary education: Limitations in initial teacher training in Spain. *New Approaches in Educational Research* 4(1), 9-17. doi: 10.7821/naer.2015.1.100
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2012). Acelaración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables e contrarios. *Revista de Psicología* 30(1), 190-214. Retirado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2634/2581>
- Majoko, T. (2016). Inclusion of children with autism spectrum disorders: Listening and hearing to voices from the grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1429-1440. doi: 10.1007/s10803-015-2685-1

- Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In A.M. Martínez (Eds.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 95-114). Campinas, SP: Alínea.
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy* 31(1), 113-126. doi: 10.1177/0265659014530414
- Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: SEESP/MEC.
- Ministério da Educação. (2009). *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília, DF: SEESP/MEC.
- Muega, M. A. (2016). Inclusive education in the Philippines: Through the eyes of teachers, administrators, and parents of children with special needs. *Social Science Diliman* 12(1), 5-28. Retirado de: <http://www.journals.upd.edu.ph/index.php/socialsciencediliman/article/view/5230/4700>
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222-230. doi: 10.1177/001698620004400403
- Ng, S. J., Hill, M. F., & Rawlinson, C. (2016). Hidden in plain sight: The experiences of three twice-exceptional students during their transfer to high school. *Gifted Child Quarterly* 60(4), 296-311. doi: 10.1177/0016986216656257
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1999). *Convenção da Guatemala: Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência*. Cidade da Guatemala, Guatemala: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, NY: UNESCO.
- Ourofino, V. T. A. T. (2007a). Altas habilidades e hiperatividade: A dupla excepcionalidade. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 51-66). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ourofino, V. T. A. T. (2007b). Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: Um estudo comparativo (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 165-182. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n2/v4n2a08.pdf>
- Park, S., Foley-Nicpon, M., Choate, A., & Bolenbaugh, M. (2018). Nothing fits exactly: Experiences of asian american parents of twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly* 62(3), 306-319. doi: 10.1177/0016986218758442
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia* 32(4), 717-727. doi: 10.1590/0103-166X2015000400015

- Pimentel, S. C., & Nascimento, L. J. (2016). A construção da cultura inclusiva na escola regular: Uma ação articulada pela equipe gestora. *EccoS Revista Científica*, 39, 111-114. doi: 10.5585/EccoS.n39.3841
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Casa Civil.
- Presidência da República. (2009). *Decreto nº6.949*. Brasília, DF: Casa Civil.
- Presidência da República. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Casa Civil.
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi: 10.1177/0016986214534976
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (2016). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? In S. M. Reis (Eds.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 271-282). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York, NY: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. doi: 10.1177/0016986212444901
- Renzulli, J. S. (2016a). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Eds.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 193-210). Waco, TX: Prufrock Press.

- Renzulli, J. S. (2016b). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Eds.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55-90). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: Dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial* 4(2), 7-16. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&Itemid=30192
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se formam os reformadores? *Educar em Revista* 41, 41-60. doi: 10.1590/S0104-40602011000300004
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice- exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted* 38(3), 318-340. doi: 10.1177/0162353215592499
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, M., & Hooks, E. N. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly* 59(4), 283-298 doi: 10.1177/0016986215592193
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Eds.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a pais e professores* (pp. 67-80). Brasília: MEC/SEESP.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo* 10(2), 227-234. doi: 10.1590/S1413-73722005000200009
- Santos, A. K. C. & Ramos, N. (2014). Educação intercultural e sobredotação. *Revista Ambivalências* 2(4), 6-34. doi: 10.21665/2318-3888.v2n4p06-34

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: Educação especial*. Brasília, DF: Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Referenciais para atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem*. Brasília, DF: Subsecretaria de Educação Básica.
- Silva, C. L., & Leme, M. I. S. (2009). O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão* 29(3), 494-511. doi: 10.1590/S1414-98932009000300006
- Silva, P. V. T., Budel, G. C., & Ross, P. R. (2018). A formação continuada em atendimento educacional especializado: Uma experiência no ambiente virtual de aprendizagem eureka. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 13(2), 855-871. doi: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.9288
- Silveira, S. T. (2014). *A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Song, J. (2016). Inclusive Education in Japan and Korea: Japanese and Korean teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16(1), 643–648. doi: 10.1111/1471-3802.12324
- Tauce, J. R., Stoltz, T., & Gabardo, C. V. (2013). Caminhos e descaminhos: A trajetória complexa do aluno com AH/SD e dislexia na escola. *Cadernos de Educação*, 44(1), 265-292. doi: 10.15210/CADUC. VOI44.2748
- Teixeira, R., Fernandes, S., & Bernardes, G. (2016). A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro. *Revista Lusófona de Educação*

- 33, 179-195. Retirado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5689-397-17972-1-10-20161205.pdf
- Tentes, V. T. A., Fleith, D. S., & Almeida, L. S. (2016). Novos paradigmas para a educação dos superdotados: A questão dos estudantes underechievers e com dupla excepcionalidade. In M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Desenvolvimento humano: Cultura e Educação* (pp. 137-155). Campinas, SP: Alínea.
- Tessaro, N. S., Waricoda A. S. R., Bolonheis R. C. M., & Rosa, A. P. B. (2005). Inclusão escolar: Visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(1), 105 -115. doi: 10.1590/S1413-85572005000100010
- Tezani, T. C. R. (2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: O que dizem os documentos oficiais? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. Retirado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>
- Tiwari, A., Das, A., & Sharma, M. (2015). Inclusive education a “rhetoric” or a “reality”? Teachers’ perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52(1), 128-136. doi: 10.1016/j.tate.2015.09.002
- Tomlinson, A. C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, A. C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veltrone, A. A., & Mendes E. G. (2009). Inclusão e fracasso escolar: O que pensam os alunos com deficiência mental? *Revista Educação Especial* 22(33), 59-72. doi: 10.5902/1984686X

- Vieira, N. J. W., & Simon, K. W. (2012). Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: Altas habilidades/superdotação x síndrome de Asperger. *Revista Educação Especial* 25(43), 319-332. doi:10.5902/5266
- Vilarinho-Rezende, D., Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2016). Desafios no diagnóstico da dupla excepcionalidade: Um estudo de caso. *Revista de Psicologia* 34(1), 61-84. doi: 10.18800/psico.201601.003
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & De Vries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AZ: Grest Potential Press.
- Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia* 34(1), 39-60. doi: 10.18800/psico.201601.002
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learner's perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly* 57(4), 247-262. doi: 10.1177/0016986213501076
- World Health Organization. (2018). *International classification of diseases 11th revision*. Disponível em: <https://www.icd.who.int/icd/entity/437815624>. Acesso em 25/07/2018.
- Wright, T. V. (2016). *Gifted with Asperger's syndrome (twice-exceptional): The difference post-graduate certifications held make on early childhood teachers' knowledge* (Tese de doutorado não publicada). Liberty University, Virginia, Estados Unidos.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Zagona, A. L., Kurth, J.A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education* 40(3), 163-178. doi: 10.1177/0888406417692969

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com a Mãe

I - Identificação da mãe

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Qual é a sua profissão?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Quantas e quais pessoas moram na mesma casa que você e seu filho?
6. Quantos filhos você tem?
7. Com que idade você ficou grávida? Essa gravidez foi planejada?

II – Trajetória escolar do aluno

1. Com que idade seu filho entrou na escola?
2. Essa escola era pública ou privada?
3. Como foi o processo de adaptação do seu filho à rotina escolar? E hoje, como está?
4. Como era a interação social do seu filho com a professora e com os colegas? E atualmente, como é?
5. Quais eram as áreas de interesse de seu filho quando ele entrou na escola? E atualmente, quais são?
6. Seu filho foi acelerado na escola em algum momento?
7. Você considerou a aceleração positiva ou negativa? Por quê?

III – Processo de identificação da superdotação e do transtorno de Asperger

1. Quando e como aconteceu o processo de identificação da superdotação em seu filho?
2. Qual profissional foi responsável por essa identificação?
3. E o transtorno de Asperger? Quando e como foi identificado?
4. Qual profissional foi responsável por essa identificação?
5. Você considera importante que os professores tenham formação específica sobre superdotação e transtorno de Asperger? Por quê?
6. De que maneira você incentiva o desenvolvimento do talento de seu filho?

IV - Inclusão Educacional

1. De que maneira acontece o processo de inclusão educacional de seu filho na escola?
2. Os diretores, professores e demais profissionais da escola apoiam o processo de inclusão de seu filho na escola? Como?
3. Como você apoia o processo de inclusão de seu filho na escola?
4. Você considera importante que os professores tenham formação específica sobre inclusão educacional? Por quê?
5. Quais estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores você considera mais adequadas para promover a inclusão educacional de seu filho?
6. Quais os principais desafios e avanços você percebe na inclusão educacional de seu filho?

V – Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação

1. Desde quando seu filho frequenta a sala de recursos de altas habilidades/superdotação?
2. Como aconteceu o processo de encaminhamento do seu filho para o atendimento na sala de recursos?
3. Qual foi o profissional responsável por esse encaminhamento?
4. Qual a importância que você atribui ao trabalho desenvolvido na sala de recursos para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho?
5. Seu filho atualmente recebe algum tipo de atendimento psicológico, médico ou fonoaudiológico?

ANEXO 2

Roteiro de Entrevista com a Gestora da Escola Regular

I – Identificação do professor

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Quanto tempo você tem de magistério?
4. Há quanto tempo você exerce a função de gestor?
5. Você tem alguma formação específica para gestão escolar?

II – Inclusão educacional no contexto escolar

1. Desde quando a escola adota uma proposta pedagógica inclusiva?
2. Atualmente, existem quantos alunos com necessidades especiais matriculados na escola?
3. Quais os principais desafios e avanços você percebe na inclusão educacional desses alunos?
4. O projeto político pedagógico da escola contempla aspectos referentes à educação inclusiva? Quais?
5. Quais estratégias a escola utiliza para promover a inclusão educacional desses alunos?
6. De que maneira os professores e as famílias apoiam o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola?
7. Como você apoia o processo de inclusão educacional desses alunos?
8. Você tem alguma formação específica sobre inclusão educacional? Qual?
9. Qual importância você atribuiu à formação dos professores sobre educação inclusiva?

10. Quais ações são realizadas pela escola ou pela SEEDF para promover a formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva?
11. A escola possui alguma sala de recursos para atendimento educacional especializado? Que importância você atribui a esse atendimento?
12. Existe na escola algum profissional de apoio ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais?
13. Qual importância você atribuiu ao trabalho desenvolvido por esse profissional?
14. Nos recursos destinados à escola existe alguma verba específica destinada ao atendimento dos alunos com necessidades especiais?
15. De que maneira a escola gerencia esses recursos?

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista com os Professores

I – Identificação do professor

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Quanto tempo você tem de magistério?

II – Inclusão educacional no contexto escolar

1. Quais são as condições que a escola oferece para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inclusiva?
2. Você tem alguma formação específica sobre inclusão educacional? Qual?
3. Que importância você atribuiu a essa formação específica?
4. A escola ou a SEEDF promove algum tipo formação continuada dos professores na perspectiva inclusiva?
5. Qual importância você atribui a esse processo de formação continuada?
6. Existe na escola algum profissional de apoio ao processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades especiais?
7. Qual importância você atribuiu ao trabalho desenvolvido por esse profissional?

III – Inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade

1. De que maneira acontece o processo de inclusão educacional de seu aluno superdotado com transtorno de Asperger na escola? Existe alguma dificuldade?

2. A direção e demais profissionais da escola apoiam o processo de inclusão desse aluno em sala de aula? Como?
3. E a família, de que maneira colabora com a inclusão educacional desse aluno?
4. Como você apoia o processo de inclusão educacional desse aluno?
5. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para promover a inclusão educacional desse aluno?
6. Quais os principais desafios e avanços você percebe na inclusão educacional desse aluno?
7. Você tem alguma formação específica sobre superdotação e transtorno de Asperger? Qual?
8. Que importância você atribuiu a essa formação específica?

IV - Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação

Perguntas para os professores do ensino regular

1. Seu aluno é atendido na sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Qual importância você atribui a esse atendimento?
2. Existe algum tipo de parceria entre a sala de aula regular e a sala de recursos de altas habilidades/superdotação para favorecer a inclusão educacional desse aluno? De que maneira isso acontece?

Perguntas para o professor da sala de recursos

1. Qual importância você atribui ao atendimento oferecido na sala de recursos de altas habilidades/superdotação para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento desse aluno?
2. Existe algum tipo de parceria entre a sala de aula regular e a sala de recursos para favorecer a inclusão educacional desse aluno? De que maneira isso acontece?

ANEXO 4**Roteiro de Entrevista com o Aluno**

1. Talentos e áreas de interesse.
2. Interesse e motivação no contexto escolar.
3. Possíveis dificuldades enfrentadas na escola.
4. Relacionamento com colegas e professores.
5. Percepção quanto à sala de recursos de altas habilidades/superdotação.

ANEXO 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Prezada Senhora,

A senhora e seu filho estão sendo convidados a participar da pesquisa “A Inclusão Educacional de um Aluno Superdotado com Transtorno de Asperger no Ensino Fundamental – Um Estudo de Caso”, sob responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Profª Drª Denise de Souza Fleith. O objetivo do estudo é analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, pais e do próprio aluno. No estudo, serão utilizados entrevistas, observações e análise de documentos.

Esclareço que tanto sua participação quanto a de seu filho é voluntária, isto é, não haverá pagamento por sua colaboração. A senhora e seu filho têm total liberdade para não responder a perguntas que considerem inoportunas ou inadequadas, bem como são livres para recusarem a participar, retirarem o consentimento ou interromperem a participação a qualquer momento.

Asseguro-lhes que a participação não lhes acarretará nenhum prejuízo de qualquer natureza. Seus nomes não serão divulgados, será mantido absoluto sigilo sobre quaisquer informações que porventura possam identificá-los. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como entrevistas e observações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo pelo prazo de 5 anos (conforme Resolução CNS 196/96).

Informo que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas, livros e/ou capítulos de livros. No entanto, nenhuma informação que possa identificá-los será divulgada.

Ao final, a senhora receberá os resultados da pesquisa e no decorrer desta poderá tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos pelo telefone XXXXXX ou pelo e-mail waleskacoutinho@bol.com.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Assinatura do participante - mãe

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Prezado(a) Gestor(a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A Inclusão Educacional de um Aluno Superdotado com Transtorno de Asperger no Ensino Fundamental – Um Estudo de Caso”, sob responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Prof^a Dr^a Denise de Souza Fleith. O objetivo do estudo é analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, pais e do próprio aluno. No estudo, serão utilizados entrevistas, observações e análise de documentos.

Esclareço sua participação é voluntária, isto é, não haverá pagamento por sua colaboração. O(A) senhor(a) tem total liberdade para não responder a perguntas que considere inoportunas ou inadequadas, bem como é livre para recusar a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Asseguro-lhe que a participação não lhe acarretará nenhum prejuízo de qualquer natureza. Seu nome não será divulgado, será mantido absoluto sigilo sobre quaisquer informações que porventura possam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como entrevistas e observações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo pelo prazo de 5 anos (conforme Resolução CNS 196/96).

Informo que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas, livros e/ou capítulos de livros. No entanto, nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada.

Ao final, o(a) senhor(a) receberá os resultados da pesquisa e no decorrer desta poderá tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos pelo telefone XXXXXX ou pelo e-mail waleskacoutinho@bol.com.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Desde já, agradeço sua colaboração.

Assinatura do participante - gestor(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 7

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Prezado(a) Professor(a),

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A Inclusão Educacional de um Aluno Superdotado com Transtorno de Asperger no Ensino Fundamental – Um Estudo de Caso”, sob responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Prof^a Dr^a Denise de Souza Fleith. O objetivo do estudo é analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, pais e do próprio aluno. No estudo, serão utilizados entrevistas, observações e análise de documentos.

Esclareço sua participação é voluntária, isto é, não haverá pagamento por sua colaboração. O(A) senhor(a) tem total liberdade para não responder a perguntas que considere inoportunas ou inadequadas, bem como é livre para recusar a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Asseguro-lhe que a participação não lhe acarretará nenhum prejuízo de qualquer natureza. Seu nome não será divulgado, será mantido absoluto sigilo sobre quaisquer informações que porventura possam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como entrevistas e observações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo pelo prazo de 5 anos (conforme Resolução CNS 196/96).

Informo que os resultados da pesquisa poderão ser publicados em revistas científicas, livros e/ou capítulos de livros. No entanto, nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada.

Ao final, o(a) senhor(a) receberá os resultados da pesquisa e no decorrer desta poderá tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos pelo telefone XXXXXX ou pelo e-mail waleskacoutinho@bol.com.br

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Desde já, agradeço sua colaboração.

Assinatura do participante - professor(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____