

Dupla condição: percalços para a conquista da equidade

Twice-exceptional: obstacles to achieve equity

José Angelo Fiorot Júnior

Aletéia Cristina Bergamin

Universidade Estadual Paulista - UNESP

Bauru - SP.

Carina Alexandra Rondini

Universidade Estadual Paulista - UNESP

São José do Rio Preto - SP.

Resumo

O presente ensaio se propõe realizar uma reflexão sobre as confusões mais comuns em torno do fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), comparando e desmistificando certos termos, como “gênio” e “prodígio”, geralmente utilizados para se referir aos alunos com AH/SD. Também realiza uma breve recapitulação sobre os direitos dos alunos com AH/SD previstos na legislação brasileira e articula uma reflexão sobre as duplas condições mais comuns encontradas na literatura, como as combinações de AH/SD com a Síndrome de Asperger, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), discutindo os principais percalços que esses alunos e famílias enfrentam, para conseguir alcançar a equidade na escola, como previsto nas políticas públicas para a Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Dupla condição; Altas habilidades/Superdotação.

Abstract

This essay aims to reflect about the most common confusions surrounding the phenomenon of Giftness, comparing and demystifying terms such as genius and prodigy, generally used to refer to gifted students. It also carried out a brief review on the rights of gifted students provided for in Brazilian legislation, and proposes a reflection on the most common double conditions found in the literature, such as combinations of Gift with Asperger Syndrome, Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder, Learning Disorders and Autism Spectrum Disorder, discussing the main obstacles that these students and families face to achieve equity in school, as provided for in public policies for Special Education.

Keywords: Inclusive Education; Twice exceptional; Giftness.

Introdução

Pense em um grande gênio da humanidade! Provavelmente, sua resposta deve ter sido algo como “Einstein”, “Mozart”, “Marie Curie”, “Newton”, “da Vinci”, “Picasso”, dentre outros grandes nomes em nossa história. E você acertou! Segundo Gardner (2012), o termo “gênio” é reservado para aquelas pessoas ou trabalhos que assumem um significado universal, ou quase universal, e que transcendem suas próprias épocas. Levando-se isso em consideração, pode-se imaginar o que seria da ciência, se Newton e Einstein não tivessem lançado as bases e modernizado o conceito de gravidade? Ou, então, o que seria do mundo, sem as famosas sinfonias criadas por Mozart ou as pinturas cubistas de Picasso? E, se você já tirou um raio-X na vida, deve essa descoberta a Marie Curie, por seus trabalhos com a radioatividade!

A palavra “gênio”, como se pode perceber, é utilizada para atribuir um valor e um significado especial, o que por vezes se confunde, no cotidiano, quando pensamos em nossos alunos. Se for pedido a um professor que dê exemplos de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, em suas salas de aula, talvez ele não aponte ninguém, justamente por confundir os termos e desconhecer quais são os significados inerentes a cada conceito.

No senso comum, pessoas “prodígio” ou “gênios” são aqueles indivíduos que se destacam ou se destacaram na escola, que avançam nos estudos e que, para os professores, são considerados ótimos aprendizes, com diversas qualidades, os quais não dão trabalho na sala de aula (VIRGOLIM, 2007).

Grande parte da confusão ocorre pelo que é amplamente disseminado, nos meios de comunicação em geral. Não raro se assiste a reportagens ou se veem matérias em capas de revistas sobre “gênios” que entraram na faculdade com pouca idade ou que cursaram a escola, em um curto intervalo de tempo (VEJA, 2002; LEITE, 2016).

Na contramão do senso comum, em documentos da legislação brasileira, encontra-se o termo “Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)” referindo-se ao público da Educação Especial, como sinônimo de fenômeno global com características que abarcam diversos aspectos, como os cognitivos, afetivos, psicomotores e de personalidade (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Essa visão foi construída ao longo do tempo e, em se tratando de marcos legais, o percurso histórico do termo AH/SD é bastante recente. Até a década de 20 do século

passado, poucas foram as menções sobre a superdotação, em nosso país, tendo uma discreta aparição com os primeiros diagnósticos realizados no Rio de Janeiro, porém, sem que o trabalho pedagógico com esses alunos estivesse amparado numa política pública, o que resultou em iniciativas isoladas naquele período (DELOU, 2007).

Em 1931, uma publicação sugere o termo “Super-Normaes” pela primeira vez, no Brasil (ALENCAR, 2007). Para que o termo, entretanto, aparecesse na legislação brasileira, foi preciso ainda aguardar 40 anos, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1971 (BRASIL, 1971), a qual, em seu artigo 9º, adota a denominação de superdotados. A simples denominação, contudo, não garante o atendimento especializado que considere as diferentes formas de aprender desses alunos (BRASIL, 2010). A fim de que os alunos com AH/SD pudessem ser contemplados efetivamente pela legislação, nos anos subsequentes, segundo Andrés (2010), o Conselho Federal de Educação, por meio de três pareceres – 255/1972, 436/1972 e 681/1973 – previa que os alunos deveriam ser atendidos em suas necessidades individuais, poderiam ter seus estudos acelerados e, até mesmo, ingressar no ensino superior, com posterior apresentação de comprovação de conclusão do segundo grau, sendo de responsabilidade do Conselho Federal de Educação fixar o conceito e as formas de avaliar o superdotado, para uso nos sistemas estaduais de ensino (ANDRÉS, 2010).

Sem grandes alterações nesse sentido, a década de 80 trouxe, no texto da Constituição da República Federativa do Brasil, a reafirmação da valorização das capacidades individuais de cada um por meio do acesso a níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 1988).

A publicação de documentos internacionais importantes, no início dos anos 90, como a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), dos quais o Brasil é signatário, orientando sobre a responsabilidade do Estado de incluir todas as pessoas nas salas de aula regulares, provendo as adaptações e recursos necessários para o desenvolvimento adequado dos alunos, permitiu que se iniciasse, no Brasil, uma abertura maior ao diálogo em torno das questões sobre a temática da Educação Especial.

Dupla condição: percalços para a conquista da equidade

Foi então que, em 1994, com o lançamento do documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), foram trazidos à luz conceitos de trabalho integradores, no que diz respeito à Educação Especial, com complementação, em 1995, com o lançamento das diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores (sic) de altas habilidades: superdotação e talentos, que consideravam a importância do investimento nos alunos talentosos, visto que podem proporcionar inúmeros benefícios ao país (BRASIL, 1995).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/06 – incluiu, em seu artigo 59, inciso II, um texto que previa a possibilidade de aceleração para conclusão de estudos em menor tempo aos alunos superdotados (BRASIL, 1996). A nomenclatura foi atualizada para o termo “altas habilidades/superdotação”, a partir de 2001, com a publicação da Resolução nº 02, pela Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, Artigo 5, III). No artigo 8º desse mesmo documento, faz-se menção aos verbos “prever e prover” (BRASIL, 2001, Artigo 8, p. 3), os quais concernem às atividades de enriquecimento a que o sistema educacional precisa atentar-se, seja nas classes comuns, seja mediante situações suplementares para que o público com AH/SD receba o suporte educacional adequado.

Em 2008, a partir do Decreto nº 6571, cujo objetivo era o de ampliar o Atendimento Educacional Especializado, o público-alvo da Educação Especial, matriculado no ensino regular, passa a contar com o oferecimento de apoio técnico nas esferas federal, estadual e municipal, deve estar integrado à proposta pedagógica da escola e contar com o apoio da família (BRASIL, 2008).

Em 2009, eram lançadas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, as quais sugeriam que todos os alunos do público-alvo da Educação Especial e, portanto, os identificados com AH/SD, fossem atendidos em salas com recursos multifuncionais ou em centros especializados na rede pública ou privada de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Dessa forma, como não se estabelece um desafio para as escolas e professores, as políticas públicas não chegam até a formação dos docentes e o aluno com AH/SD continua sendo ignorado, dentro do sistema educacional (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Em 2015, a LDBEN é atualizada, sendo revogado um trecho a fim de garantir o amparo legal para matrícula em qualquer ano dos alunos com AH/SD, além da inserção de

elementos para a identificação, cadastramento e atendimento desses alunos na Educação Básica e Superior, bem como a criação de um cadastro desses alunos, para acesso geral, em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2015). Em 2018, em mais uma atualização da LDBEN, com a publicação da Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, previa-se a garantia de educação e aprendizagem, no transcorrer da vida (BRASIL, 2018).

Considerando-se as atualizações na legislação, percebe-se que os documentos estão em sintonia com as orientações gerais da Organização das Nações Unidas, segundo o compromisso firmado em 2016, visando ao desenvolvimento sustentável do planeta, que propõe ideais de uma educação de qualidade, com equidade e não deixando de lado nenhuma pessoa, sendo ela inclusiva em qualquer etapa da vida (ONU, 2016).

O Brasil, diante do exposto, ao longo dos anos e ouvindo diversos setores da sociedade, tem criado algumas estratégias legais para contemplar o público com AH/SD, ainda que deixe a desejar em diversas questões, uma das quais é o fato de o tratamento legal publicado por meio do Ministério da Educação e suas secretarias encontrar bastante resistência para implementação em sala de aula, com efetividade.

Santos, Guenther e Zaniolo (2016) apontam que a legislação falha, ao não ser capaz de auxiliar as escolas a reconhecerem o alunado com AH/SD, o que contribui para mantê-los praticamente invisíveis, nesses espaços. De acordo com esses autores, todo o arcabouço legal e teórico que foi construído no decorrer dos anos ainda não auxilia os gestores a criarem estratégias de identificação e trabalho com esses alunos, na medida em que a pesquisa efetuada por eles revelou que apenas 5% dos gestores entrevistados citaram as normativas do MEC para o atendimento do público com AH/SD.

A falta de conhecimento dos professores advém da pouca preocupação com a formação sobre o tema, seja ela na formação inicial dos professores, seja na modalidade continuada; ora, sem essa clareza de construtos e procedimentos de identificação ou intervenção, os professores dificilmente conseguirão colocar em prática as políticas criadas pelo MEC (SANTOS; GUENTHER; ZANIOLO, 2016).

Além dos problemas já citados, deve-se assinalar que a educação brasileira, em grande medida, segue tendências neoliberais e os interesses do capital. Em suma, professores e alunos devem responder e pontuar, de forma crescente, em exames internacionais, para que continuem recebendo recursos e investimentos, sendo que a

Dupla condição: percalços para a conquista da equidade

educação, nessa perspectiva, está restrita à reprodução dos interesses do mercado, explorado comercialmente pelo setor privado e bancos internacionais de desenvolvimento (LOPES; CAPRIO, 2008).

De modo a alcançar resultados nas normas impostas pelo capital, é possível imaginar a dificuldade que os educadores brasileiros enfrentam, ao ter que encontrar tempo para realizar atividades estimulantes e agradáveis aos alunos, em face das pressões que sofrem para aumentar a cada ano o desempenho dos alunos em testes e ter que dar conta de um currículo extenso, além das incontáveis listas de normas e documentos burocráticos que os docentes precisam preencher e encaminhar para seus superiores, a fim de prestar contas de seu trabalho (RENZULLI, 2002).

Diante de todas essas demandas e falta de formação específica, além de falhas no arcabouço legal produzido pelo Estado brasileiro, o professor não pode ser o único responsabilizado pela ineficiência no atendimento dos alunos com AH/SD.

Esse breve histórico do percurso legal destinado à garantia de Educação Especial para os alunos com AH/SD é necessário, para mostrar à sociedade que essas pessoas têm diversos direitos objetivando sua formação integral, porém, esses indivíduos ainda permanecem invisíveis na realidade das escolas.

Quanto a outras condições, como de alunos com Síndrome de Asperger, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), observa-se um melhor cumprimento da legislação em vigor, em nosso país, por diversos motivos, como a possibilidade de atrelamento da oferta a uma demanda identificada (PÉREZ; FREITAS, 2014), por exemplo.

De acordo com Guimarães (2003), a proposta de inclusão clama por uma reestruturação do sistema educativo, de sorte que suas portas sejam abertas para a diferença, ao mesmo tempo em que seja capaz de trabalhar com os alunos indistintamente, quer alunos com limitações, quer superdotados, quer, ainda, alunos com dupla condição.

Dupla condição e equidade

Apresentamos, até este ponto, as questões na legislação que vigoram em nosso país, abarcando os direitos dos alunos com AH/SD, embora haja pessoas que exibem outras condições. E, mais uma vez, nota-se uma falta de consenso quanto à definição do termo a ser utilizado para esse público, pois podemos encontrar “dupla condição”, “dupla excepcionalidade” e “dupla especificidade”.ⁱ À medida que se busca uma melhor

compreensão, na literatura, observa-se que essa variedade não significa que sejam sinônimos, exigindo uma breve discussão.

“Dupla excepcionalidade”, termo cunhado por James Gallagher, em 1975 (PRIOR, 2013), foi criado para se referir a crianças com duas excepcionalidades: uma excepcionalidade forte (superdotação) e uma deficiência. Segundo Ogeda (2020), no Brasil, a primeira autora a adotar o termo “dupla excepcionalidade” foi Cristina Delou, no projeto intitulado “Dupla excepcionalidade: Altas Habilidades com Transtorno de Asperger – um modo próprio de ser autista”, iniciado em 2001.

Desde esse tempo, outros autores brasileiros passaram a utilizar o mesmo termo, no entanto, o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD (CONBRASD, 2019) – se posicionou sobre a utilização dos termos “dupla-excepcionalidade” e “dupla condição”, concluindo que, apesar de muito usado na literatura, deve-se evitar o termo “dupla excepcionalidade”, porque carrega consigo uma conotação negativa, associada às pessoas com “déficits cognitivos significativos” (p. 5). O termo “dupla condição” é o mais adequado, segundo o ConBraSD (2019), pois se baseia no pressuposto de que as AH/SD “[...] referem-se a uma CONDIÇÃO do desenvolvimento do indivíduo” (p. 4), ou seja, quando existem na mesma pessoa duas ou mais condições, concomitantemente, motivo pelo qual será adotado neste ensaio teórico.

Na literatura internacional, as definições convergem para o que encontramos na legislação brasileira apresentada. Reis, Baum e Burke (2014), por exemplo, apontam que os aprendizes com dupla condição apresentam potenciais altos para produtividade e criatividade ou desempenho acadêmico em uma ou mais áreas e, ao mesmo tempo, manifestam uma ou mais deficiências definidas pela lei. Outros autores (ASSOULINE; FOLE; NICPON; HUBER, 2006), na mesma direção, sugerem que os alunos com dupla condição são assim considerados, quando possuem talentos em uma ou mais áreas, enquanto demonstram também uma deficiência relacionada à aprendizagem, questões emocionais, físicas, sensoriais ou de desenvolvimento. Ainda que algumas diferenças apareçam entre uma definição e outra, a dupla condição associada a esse público garante o atendimento com base nos preceitos legais de nosso país.

Ronksley-Pavia (2015) destaca a importância de criar um modelo que considere as relações entre deficiência, meio sociocultural e habilidades, tendo como foco a natureza e

não a conquista como sendo o ponto focal das AH/SD. Conforme a autora, “[...] para ser capaz de situar e desenvolver um modelo de dupla-excepcionalidade, é preciso examinar as duas áreas: a deficiência e a superdotação, para fornecer um significado mais claro e definido para o termo.” (RONKSLEY-PAVIA, 2015, p. 321).

Tendo em vista que há ainda problemas na identificação dos alunos com AH/SD, decorrentes da presença de concepções equivocadas sobre o assunto (WINNER, 1998), da falta de compreensão do conceito do fenômeno (WECHSLER; SUAREZ, 2016), da variedade de termos e expressões que intitulam essas pessoas (PÉREZ, 2012) e por constituírem um grupo com características bastante heterogêneas (VIRGOLIM, 2012), no contexto da dupla condição, observa-se que identificar também é um grande desafio. É algo complexo, por não haver critérios pré-estabelecidos, sendo a utilização de múltiplas intervenções um ponto mais aceitável, levando-se em conta as possíveis variáveis (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Para Nakano (2021), o quadro é dificultado com o acréscimo da crença de que estudantes com *déficits* e transtornos não possam ter AH/SD, todavia, Dare e Nowicki (2015) afirmam que o cenário educacional apresenta até 7% de estudantes com essa dupla condição.

Segundo Gilman *et al.* (2013), é necessária uma avaliação individualizada abrangente que empregue uma abordagem intraindividual, ao invés de uma abordagem interindividual, para compreender os pontos fortes e fracos relativos de cada um; além disso, os testes de desempenho e habilidade devem ser acompanhados por uma variedade de outras medidas de desenvolvimento, psicométricas e sociométricas.

Alves e Nakano (2015) discutem, em seu estudo, a presença das AH/SD em transtornos que mais comumente acometem a infância e afirmam que há muitos profissionais das mais diversas áreas, desde a educação até a saúde, sem preparo teórico e/ou clínico para o reconhecimento de que sujeitos com algum tipo de *déficit* possam possuir melhores habilidades do que aqueles com desenvolvimento considerado “padrão”. Para as autoras, acontece a categorização dessas pessoas e são atendidas, em sua grande maioria, apenas por suas dificuldades. Quanto à avaliação, prevalece a cognitiva e com foco em características deficitárias, mesmo quando realizada interdisciplinarmente.

De acordo com Machado (2021), nos casos de “duplicidade habilidade/dificuldade”, é necessário um protocolo para análise de contingências e monitoramento do progresso comportamental e da aprendizagem, por meio de delineamentos experimentais.

Dentro dessa perspectiva, nota-se que há pouca atenção dada ao quadro oposto, ou seja, olhar primeiro para as AH/SD em alguma área ou mesmo para uma possível dupla condição. Rondini (2020) enfatiza a importância de ter escalas de rastreio para a identificação da superdotação e como instrumento de (in)formação inicial, continuada e/ou em serviço de professores, pois a dificuldade dos professores de perceber como comportamento superdotado, quando é algo que não faz parte do seu componente curricular e que pode ser por causa de uma dupla condição que oculta a habilidade superior, é evidenciada em seu estudo.

Ao se pensar na realidade do contexto educacional e em alunos com duas ou mais condições, concomitantemente, constata-se a necessidade de políticas públicas as quais efetivem programas de formação docente continuada e reestruturem a formação inicial, para que professores estejam mais preparados para ofertar uma educação com equidade.

No tocante às características desses alunos que apresentam a dupla condição, é fundamental ter conhecimento, a fim de que aconteçam, de maneira correta, o diagnóstico e a intervenção (VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016). Guimarães e Ourofino (2007) enfatizam que a avaliação deve ser seguida de adaptações curriculares apropriadas e emprego de técnicas instrucionais diversas que correspondam ao conhecimento avançado, estilos de aprendizagem diversos e vários tipos de inteligência.

A dupla condição e aspectos convergentes

Na literatura científica, as características sobre dupla condição comumente apresentadas são a combinação de AH/SD com a Síndrome de Asperger, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (NAKANO, 2021; MACHADO, 2021). O Quadro 1 aponta achados na literatura sobre essas combinações:

Quadro 1: Características em casos de combinação

AH/SD com a Síndrome de Asperger	Fluência verbal, excelente memória, interesse em memorizar informações factuais, interesse por algo específico, hipersensibilidade a estímulos sensoriais, assincronia entre o desenvolvimento apresentado em diferentes aspectos (GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; NAKANO; 2021). Precocidade na
----------------------------------	--

Dupla condição: percalços para a conquista da equidade

	linguagem, ausência de atrasos significativos na linguagem e no desenvolvimento cognitivo; pelo contrário, há precocidade, fluência e sofisticação na linguagem, além de um desenvolvimento superior em determinada área de interesse, descompasso entre o desenvolvimento cognitivo com o socioafetivo (ALVES; NAKANO, 2015). Pouca tolerância à mudança, distúrbio interno de atenção, dificuldade de entender o humor, falta de habilidades motoras, estereotipia, afeto inapropriado e discurso pedante também podem aparecer (NAKANO, 2021).
AH/SD e TDAH	Presença de fala rápida, sensibilidade aos estímulos ambientais, curiosidade, tendência de misturar realidade e ficção, comportamentos exagerados, acompanhamento de queixas comportamentais, dificuldades de adaptação a novos ambientes (KAUFMAN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; NAKANO, 2021), superexcitabilidade no campo intelectual, imaginativo e emocional, intensa atividade mental, distração e devaneio, impulsividade, diminuição da memória de trabalho (CONEJEROS-SOLAR <i>et al.</i>, 2018). Desorganização, agitação, distração, impulsividade nas respostas, dificuldade em terminar tarefas que não são do interesse (HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009). Desempenho acadêmico inconstante, área de interesse relacionada a área não acadêmica (ANTSHEL; HENDRICKS; FARAONE; GORDON, 2011). Comportamentos impulsivos e de oposição, dificuldades na realização de trabalhos, relacionamento com colegas e na regulação das emoções (DARE; NOWICKI, 2015). O transtorno presente pode prejudicar as funções executivas, incluindo memória de trabalho, e funções cognitivas, como a velocidade de processamento e memória verbal auditiva, risco de não ser encaminhada para serviços especializados ou até mesmo ter <i>status</i> de superdotado que pode elevar as expectativas de pais e professores a níveis não razoáveis para quem tem dupla condição, gerando, ainda, emoções negativas para esses alunos (MACHADO, 2021).
AH/SD e TA	Presença do perfeccionismo, baixa autoestima, frustração, baixa autoeficácia, depressão, intensidade emocional (NAKANO, 2021). Assincronia entre a linguagem oral e a linguagem escrita, facilidade na retenção de conteúdos trabalhados nas aulas, concomitante a dificuldades em leitura (GILMAN <i>et al.</i>, 2013; NAKANO, 2021). Falta de organização e de sucesso em algumas atividades escolares, dificuldades de memória, necessidade de maior tempo para as atividades acadêmicas, criatividade, bom vocabulário, boa percepção das condutas sociais (GILMAN <i>et al.</i>, 2013; NAKANO, 2021).
AH/SD e TEA	Dificuldades de comunicação, habilidades sociais e concentração no que é importante e, por outro lado, destaque nas capacidades de leitura, concentração e memorização de fatos (DARE; NOWICKI, 2015; NAKANO, 2021). Interesse em aprender por meio da repetição, obsessão por certos objetos e assuntos de interesse, dificuldades em se relacionar com colegas da mesma idade, pouca empatia, problemas relacionados à expressão emocional e para se comunicar convencionalmente (CONEJEROS-SOLAR <i>et al.</i>, 2018).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A coexistência de AH/SD com deficiência também pode acontecer e, na história da humanidade, há exemplos de casos de pessoas com essa dupla condição, as quais conseguiram mostrar suas potencialidades nas áreas não prejudicadas, como Stephen Hawking, Beethoven, Thomas Edison, Helen Keller, entre outros. Entretanto, em outros casos, o olhar da sociedade foca na condição de deficiência, de limitação ou de incapacidade e, conseqüentemente, incapacita para o devido estímulo às suas prováveis potencialidades superiores, limitando o indivíduo para o que o incapacita, de forma que há a dupla exclusão, em decorrência desse olhar discriminatório e estigmatizado (RANGNI; COSTA, 2014).

Contudo, tratando-se de dupla condição, é inegável a importância de um diagnóstico mais completo para a identificação (ALVES; NAKANO, 2015), o desenvolvimento de políticas públicas e serviços educacionais (MACHADO, 2021) e um processo de (in)formação docente para a desconstrução desse cenário desalentador (RONDINI, 2020), de modo que essas pessoas não fiquem na “dupla vulnerabilidade” (OGEDA, 2020) e passem a contar, de fato, com equidade em relação aos seus pares, dentro da escola, para que tenham as mesmas oportunidades de desenvolver suas habilidades e competências que as demais.

Considerações finais

Retomando a trajetória histórica da dupla condição, constata-se uma busca pela compreensão e garantia de direitos para as pessoas que a apresentam. No entanto, há um longo caminho para se efetivar atendimentos adequados que contemplem tanto o desenvolvimento das potencialidades quanto as dificuldades.

O ambiente escolar oferecerá uma educação mais próxima da equidade, quando conseguir reconhecer as necessidades de cada condição que esses alunos exibem e se respeitem as singularidades desses alunos, seja qual for a combinação, isto é, AH/SD com a Síndrome de Asperger, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências, entre outras.

Embora a escola tenha um papel fundamental, seria utopia acreditar que, sozinha, daria conta, pois há uma relação de entrelaçamentos na qual ela está envolvida e, dentro dessa perspectiva, é preciso considerar a importância de políticas públicas para fomentar formação de professores que saibam identificar estudantes com dupla condição e atendê-los, de maneira que possam desenvolver seus pontos fortes e superar suas dificuldades.

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. 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**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2021.
- ANDRÉS, A. Consultoria Legislativa da Área XV. Educação, Cultura e Desporto. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades** - Legislação e normas nacionais e Legislação internacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- ANTSHEL, K. M.; HENDRICKS, K.; FARAONE, S.V.; GORDON, M. Disorder Versus Disability: The Challenge of ADHD in the Context of a High IQ. **The ADHD Report.**, v. 19, n. 2, p. 25-43, 2019. Disponível em: <https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/1697/Faraone%202011%20Disorder%20Versus%20Disability.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- ASSOULINE, S. G.; NICPON, M. F.; HUBER D. H. The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. **Professional School Counseling**. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2156759X0601001S03>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 05 out. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:
https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacaoespecial/legislacao_e_resolucoes/marcos_politico_legais.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 06 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília; MEC. SEMESP, 2020.

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; GÓMEZ-ARIZAGA, M. P.; SANDOVAL-RODRÍGUEZ, K. G.; CÁCERES-SERRANO, P. A. 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**, Costa Rica, v. 42, n. 2, 2018. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139016CO>. Acesso em: 21 jul. 2021.

CONSELHO BRASILEIRO PARA A SUPERDOTAÇÃO - ConBraSD. **Posicionamento do Conselho Brasileiro para a Superdotação sobre a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida e o Decreto nº 10.502/2019.** Piratininga: ConBraSD, 2019.

DARE, L.; NOWICKI, E. Twice exceptionality: parent's perspectives on identification. **Roeper Review**, v. 37, n.4, p. 208 -218, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification. Acesso em: 21 jul. 2021.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GILMAN, B. J. et al. Critical Issues in the Identification of Gifted Students With Co-Existing Disabilities: The Twice-Exceptional. **SAGE Open**, p. 1–16, jul./set. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013505855>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GUIMARÃES, A. Inclusão que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, n. 165, p. 43-47, set. 2003.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Dupla Excepcionalidade, Superdotação e Transtorno de Asperger: contribuições teóricas. **Revista AMAzônica**, v. 10, n.3, p. 95-108, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4047470#:~:text=H%C3%A1%20um%20reconhecimento%20crescente%20de,emp%C3%ADricos%20realizados%20sobre%20a%20condi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação:** volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65.

HOSDA, C. B. K.; CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação e hiperatividade: possíveis relações que podem gerar alguns equívocos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PUCRS), IX., 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2539_1700.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

KAUFMAN; F. A.; KALBFLEISCH, M. L.; CASTELLANOS, F. X. **Attention deficit disorders and gifted students:** what do we really know? Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 2000. Disponível em: <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/falloo4/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

LEITE, H. Garoto prodígio de 9 anos entra na faculdade para “provar que Deus existe”: William Maillis quer ser astrofísico para estudar as origens do universo. **Correio Braziliense**, Brasília, 03 out. 2016. Mundo. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2016/10/03/interna_mundo,551677/menino-de-9-anos-entra-na-faculdade-para-provar-que-deus-existe.shtml. Acesso em: 27 jul. 2021.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MACHADO, A. C. Protocolos: Como fazer e como monitorar? Um olhar para múltiplas habilidades. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas habilidades/superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

NAKANO, T. C. Altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. (org.). **Altas habilidades/superdotação: instrumentos para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

OGEDA, C. M. M. **Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais**. 2020. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191638>. Acesso em: 29 maio 2021.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2016. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjcvYiSrNnxAhXXK7kGHekpD_IQFjABegQIBhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.undp.org%2Fcontent%2Fdam%2Fbrazil%2Fdocs%2Fagenda2030%2Fundp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016.pdf&usq=AOvVaw39tPEBFdhLoXpOTZUEHyDj. Acesso em: 10 jul. 2021.

PEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: the twice excepcional. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, n.4, p. 717-727, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/?lang=en>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. **Educar em Revista** [online], n. 41, p. 109-124, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300008>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**. v.27. n.50. pp. 627-640, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

PRIOR, S. Transition and students with twice exceptionality. Australasian. **Journal of Special Education**, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/190470259.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vRwgTy5mZyzRgwG9CvkjBmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implication and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58, 217-230, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986214534976>. Acesso em: 21 jul. 2021.

RENZULLI, J. S. Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas. **Boletim APEPICKa**, Porto (Portugal), n. 6, p. 5-13, dez. 2002.

REVISTA VEJA. Editora Abril. Edição n. 1740, 27 fev. 2002. Disponível em: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1058039467-revista-veja-os-segredos-dos-gnios-do-vestibular-n-1740-_JM#&gid=1&pid=1. Acesso em: 27 jul. 2021.

RONDINI, C. A. Escala de rastreio de características artísticas do estudante com superdotação criativo-produtivo. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v. 01, n. 02, p. 76-88, 2020. Disponível em: <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/38/11>. Acesso em: 27 maio 2021.

RONKSLEY-PAVIA, M. 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**, v. 38, n. 3, p. 318-340, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353215592499?journalCode=jegb>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 643-667, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9768>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARAÇÃO-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DE-AÇÃO---E-ENQUADRAMENTO-DA-AÇÃO---NA-ÁREA-DAS-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, A. de.; ALENCAR, E. M. L. S. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Rev. Psicol.** (Lima), v. 34, n. 1, p. 61-84, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

WECHSLER, S.M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicología**, v. 34, n. 1, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>. Acesso em 01 maio 2021.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Nota

ⁱ Quanto ao termo “dupla especificidade”, foi empregado no último documento apresentado pelo Governo Federal, a Política Nacional de Educação Especial (2020), porém, esclarecemos que esta criava espaços segregados para o atendimento educacional especializado, tendo sido suspensa, em dezembro de 2020, pelo Superior Tribunal Federal; por esse motivo, não será considerada no escopo teórico deste ensaio.

Sobre os autores

José Angelo Fiorot Junior

Licenciado em Química e Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Itápolis (FACITA). Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Doutorando em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Bauru). Professor de Ciências e Química na Educação Básica. Psicólogo Escolar.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7646-3077> Contato: fiorot.jr@unesp.br

Aletéia Cristina Bergamin

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Bauru). Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP Bauru). Professora da Educação Básica I (SEDUC- SP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5076-8841> Contato: aleteia.bergamin@unesp.br

Carina Alexandra Rondini

Graduada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doutoral em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde, pela FAMERP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru). CEO da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS) @atendimento.rais.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402> Contato: carina.rondini@unesp.br

Recebido em: 22/08/2021

Aceito para publicação em: 06/10/2021