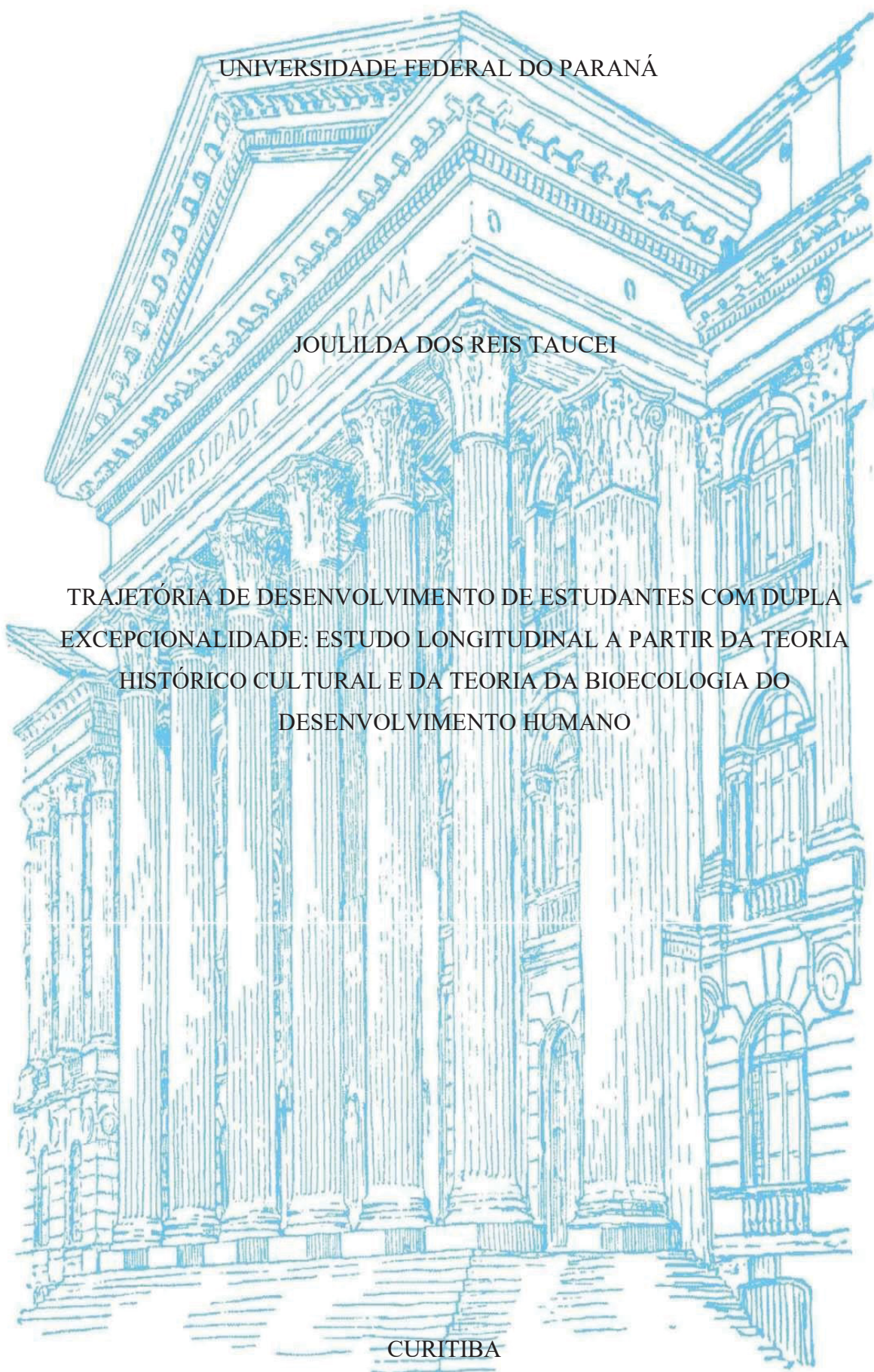


A detailed blue line drawing of the main facade of the Federal University of Paraná building. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall columns. The pediment above the columns is inscribed with 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. The drawing is executed in a sketchy, artistic style with fine lines and cross-hatching for shading.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOULILDA DOS REIS TAUCEI

TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR DA TEORIA
HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA BIOECOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

CURITIBA

2023

JOULILDA DOS REIS TAUCEI

TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR DA TEORIA
HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA BIOECOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Stoltz

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Taucei, Joulilda dos Reis

Trajetória de desenvolvimento de estudantes com dupla
excepcionalidade : estudo longitudinal a partir da teoria histórico
cultural e da teoria da bioecologia do desenvolvimento humano /
Joulilda dos Reis Taucei. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3.
Superdotados – Educação. 4. Superdotados – Desenvolvimento. 5.
Dislexia. I. Stoltz, Tania. II. Universidade Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

ATA Nº539

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia dez de março de dois mil e vinte e três às 09:30 horas, na sala virtual, link para acesso <https://bbb.c3sl.ufpr.br/b/niv-mvi-lgb-kp7>, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **JOULILDA DOS REIS TAUCEI**, intitulada: **TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: TANIA STOLTZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DENISE DE CAMARGO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), TATIANA DE CÁSSIA NAKANO (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS), ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DENISE DE SOUZA FLEITH (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, TANIA STOLTZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: Ressalta-se a importância do trabalho e recomendamos a sua publicação.

CURITIBA, 10 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

17/03/2023 12:55:26.0

TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/03/2023 11:48:59.0

DENISE DE CAMARGO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/03/2023 10:48:09.0

TATIANA DE CÁSSIA NAKANO

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

13/03/2023 14:47:02.0

ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/03/2023 17:32:41.0

DENISE DE SOUZA FLEITH

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JOULILDA DOS REIS TAUCI** intitulada: **TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E DA TEORIA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
17/03/2023 12:55:26.0

TANIA STOLTZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/03/2023 11:48:59.0

DENISE DE CAMARGO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/03/2023 10:48:09.0

TATIANA DE CÂSSIA NAKANO
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica
13/03/2023 14:47:02.0

ETTIÊN CORDEIRO GUÉRIOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/03/2023 17:32:41.0

DENISE DE SOUZA FLEITH
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Em especial, dedico esta Tese em Educação às pessoas (crianças, adolescentes, jovens e adultos), cujo estigma da “dupla excepcionalidade” faz com que precisem lutar cada dia pelo seu espaço em busca da inclusão nos diversos contextos ecológicos da sociedade....

Dedico esta tese à minha família, essência dos meus valores éticos, morais, sociais e humanos...

Aos meus pais José Soares dos Reis e Hilda Gomes dos Reis, que em sua simplicidade me ensinaram os valores que realmente importam. Sinto orgulho de tê-los como meus pais!

Ao querido esposo, Leôncio Perez Taucei, e aos nossos filhos Leôncio dos Reis Taucei e Andressa dos Reis Taucei, sem o amor, o companheirismo e o apoio de vocês seria muito mais difícil enfrentar e superar as adversidades que se apresentaram ao longo do processo de desenvolvimento e produção deste trabalho acadêmico.

(In memoriam) ao meu amado irmão Jonildo Gomes dos Reis, saudades eternas....

Às minhas irmãs Joelma Gomes dos Reis e Joélia dos Reis Nodari, cada uma reflete o “espelho” de sua alma...

AGRADECIMENTOS

*A **DEUS**, pela sua presença constante em todos os momentos de minha vida, por ter me conduzido neste percurso de desafios e realizações. Especialmente, por ter recuperado a minha saúde e me fortalecido nos momentos mais difíceis fazendo com que eu não desistisse e, sim, perseverasse e avançasse em meus objetivos. Gratidão pela sua imensurável presença...*

A composição de um relatório de tese é o resultado de uma trajetória de estudos e a conclusão de um trabalho de pesquisa. Entretanto, não se pode considerar esse trabalho como um encerramento em si mesmo ou como “um ponto final”, tendo em vista que o ser humano está em constante construção, elaborando e reelaborando novos desafios, projetos e metas no percurso de sua vida. Nesse sentido, essa tese pode ser considerada a finalização de um ciclo, que foi iniciado e desenvolvido proporcionando novos conhecimentos, experiências e crescimento pessoal e profissional. Ressignificando os significados e os sentidos intrínsecos é possível refletir e compreender que, certamente, um ciclo que se encerra vislumbra o início de um novo ciclo em minha vida ...

Durante o desenvolvimento do estudo foi importante contar com a presença e o apoio de um grupo de pessoas queridas e especiais, tais como: minha família, professores, amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), participantes da pesquisa, profissionais e colegas de trabalho, amigos comuns, pessoas que tive o prazer de reencontrar e aquelas que tive o prazer de conhecer ao longo desta jornada e que, de alguma forma, colaboraram para que eu desenvolvesse e concluísse mais uma realização pessoal e profissional. Desta forma, registro aqui o meu reconhecimento e os sinceros agradecimentos...

A minha família, representada pelo meu marido, Leôncio Perez Taucei, que esteve sempre ao meu lado me apoiando em todas as fases da jornada de realização deste estudo, pesquisa e elaboração da tese e especialmente, quando precisei de cuidados médicos, além do apoio tecnológico nos momentos em que precisei; pelos meus filhos Leôncio e Andressa, que compreenderam os vários momentos em que estive “ausente”, debruçada sobre os livros ou em pesquisa de campo. Aos meus pais José Soares dos Reis e Hilda Gomes dos Reis que, com sensibilidade e simplicidade, compreenderam os meus objetivos e sempre foram incentivadores de minha incessante busca pelo conhecimento e realização pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Tania Stoltz, por socializar o seu vasto conhecimento sobre a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e pela orientação metodológica em diferentes momentos, além do período de elaboração da presente Tese em Educação, tais como: durante a elaboração da

Dissertação em Educação e na Iniciação Científica (IC), efetivados ao longo de 12 anos. Agradeço por acreditar, desde o início, na motivação intelectual que tem inspirado os meus propósitos de pesquisa que envolvem o tema Altas Habilidades/Superdotação com ênfase na Dupla Excepcionalidade, especialmente superdotação em coexistência com dislexia. E, por confiar incondicionalmente na condução e “conclusão” da pesquisa à qual me propus realizar: em todos os momentos, fez questão de enfatizar a sua confiança. Registro aqui, também, o meu reconhecimento pelo seu apoio pessoal, tendo em vista as dificuldades de saúde e adversidades que enfrentei ao longo do percurso do estudo. - Você, Tania, é um exemplo de solidariedade, força, resiliência e superação... Muito obrigada!

Aos pais dos participantes dos estudos de caso que, ao longo do percurso da pesquisa empírica confiaram na pesquisadora e na perspectiva da investigação, abrindo as portas de seus lares e permitindo a inserção ecológica; fornecendo relatos pormenorizados e rigorosos sobre a trajetória de desenvolvimento de seus filhos. Aos estudantes (participantes dos estudos de caso) por confiarem e socializarem informações particulares e bastante íntimas sobre as suas experiências de vida. Como também, aos profissionais da educação e aos profissionais multidisciplinares com quem manteve contato. A todos, a minha gratidão!

À Profa. Dra. Cleusa Valério Gabardo, professora aposentada pela UFPR, que me introduziu no maravilhoso campo da pesquisa científica e faz parte de minha trajetória de formação acadêmica. Sou grata pelos conhecimentos compartilhados e constantes discussões teóricas. Como também, pela disponibilidade em comentar, discutir e instigar reflexões no percurso da redação desta tese. - Você tem e sempre terá o meu respeito e admiração, especialmente pelo ser humano que é, pela sua ética profissional, científica e humanista...

À Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz, pelas discussões e contribuições nos Seminários de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano I, II e III. Pelo ser humano especial com olhar sensível, generosidade, apoio e informações compartilhadas. Como também, agradeço pela disponibilidade em sempre ajudar nos assuntos acadêmicos e administrativos do PPGE/UFPR, especialmente, quando necessitei de afastamento/trancamento do curso para tratamento de saúde.

À Profa. Dra. Etiène Cordeiro Guérios, por ter aceitado gentilmente participar da Banca de Qualificação e da Banca de Defesa – Doutorado em Educação, pelas generosas contribuições para o aprimoramento do manuscrito original. Especialmente, no que se refere às oportunas sugestões na escrita do capítulo da metodologia de pesquisa, no sentido de enfatizar uma maior transparência nas etapas de realização do método utilizado (condução / estratégia da pesquisa). - Você orientou seus apontamentos com maestria e sutileza.

À Profa. Dra. Denise de Camargo, pessoa meiga, sensível e respeitosa, pelos momentos de discussões que levaram a reflexões durante os Seminários de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano I, II e III; especialmente pelas contribuições sobre a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, sua magnífica especialidade de pesquisa.

À Profa. Dra. Marta Rejane Proença Filietaz, pela receptividade e disponibilidade em orientar e supervisionar a prática de docência realizada no Setor de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Como também, pelas contribuições e gentileza em participar da Banca de Qualificação - Doutorado em Educação. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Denise de Souza Fleith, Presidente do Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas (World Council for Gifted and Talented Children – WCGT), por aceitar, gentilmente, participar da Banca de Defesa - Doutorado em Educação, com a sua colaboração e expertise sobre os temas Altas Habilidades/Superdotação e Dupla Excepcionalidade.

À Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano, pela gentileza em integrar e somar conhecimentos à Banca de Defesa – Doutorado em Educação. Obrigada pela disponibilidade, leitura minuciosa e reenvio do manuscrito da tese com sugestões e relevantes contribuições.

À Profa. Dra. Susana Graciela Pèrez Barrera Pèrez, por aceitar, gentilmente, participar da Banca de Qualificação - Doutorado em Educação, pela leitura minuciosa do manuscrito original e os apontamentos. Os seus questionamentos durante a Banca de Qualificação fizeram com que eu refletisse e percebesse que, se alguns pontos não estavam claros para ela, que é uma especialista, certamente não estariam claros para os demais leitores.... Suas críticas fizeram com que me sentisse instigada, desafiada e motivada no sentido de retomar a leitura de alguns textos, reescrever alguns parágrafos, enfatizar alguns conceitos e terminologias.

Às Profa. Dra. Eunice M. L. Soriano de Alencar, Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, Profa. Dra. Sarka Portesová e Profa. Dra. Sally Shaywitz – especialistas e profundas conhecedoras, respectivamente das áreas do conhecimento envolvendo os temas: Altas Habilidades/Superdotação (High Abilities/Giftedness), Dupla Excepcionalidade (Twice Exceptionality) e Dislexia (Dyslexia). – Agradeço por socializarem os seus conhecimentos e encaminharem materiais de pesquisa, sites e periódicos científicos. Muito obrigada!

À Profa. Dra. Marlene D'arroz e à Profa. Especialista Tatielle Balbinort, pela amizade sincera, generosidade e disponibilidade em sempre ajudar os amigos. Nunca vou esquecer da participação e colaboração de ambas nos momentos mais difíceis desta jornada. - Conviver

com vocês é um privilégio composto por muitas aprendizagens, especialmente a grandeza do ser humano, verdadeiramente. É uma honra tê-las como amigas!

À Universidade Federal do Paraná (UFPR), “berço” de minha formação acadêmica... Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, especialmente aos professores da Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: Profa. Dra. Araci Asinelli da Luz, Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena, Profa. Dra. Denise de Camargo, Profa. Dra. Ettiène Cordeiro Guérios, Profa. Dra. Gislaïne Cristina Vagetti, Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv, Prof. Dr. Valdomiro de Oliveira e Profa. Dra. Tania Stoltz, minha estimada orientadora. Obrigada a todos pela acolhida, os ensinamentos e aprendizagens, as discussões e os debates científicos e os momentos de descontração compartilhados. Certamente, levarei os conhecimentos e as experiências vivenciadas para a vida...

Às secretarias Cinthia do Rocio Upitis Marloch, Patrícia Bianch Soares Kussaba, Sandra Mara Maciel de Lima e Wellen Laryessa Laynes pela gentileza, consideração e presteza em todos os momentos que precisei de atendimento na Secretaria do PPGE / UFPR.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME, pela concessão do afastamento para me dedicar à formação em nível de doutorado. De forma similar, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, pela concessão da participação no Curso de Formação Continuada em Altas Habilidades / Superdotação aos Professores, em Brasília-DF.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília (UnB), nas pessoas de suas coordenadoras e representantes: Profa. Dra. Eunice M. L. Soriano de Alencar, Profa. Dra. Denise de Souza Fleith e Profa. Dra. Jane Farias Chagas-Ferreira pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço às instituições de fomento à pesquisa: à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), disponibilizada durante o curso de Doutorado em Educação – PPGE/UFPR. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de estudos fornecida durante o curso de Mestrado em Educação - PPGE/UFPR e a bolsa de estudos de fomento à pesquisa de Iniciação Científica (IC) - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq) – UFPR. Como também, agradeço à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná (FA), Paraná-PR, pelas bolsas de estudo IC.

Por fim, deixo aqui o reconhecimento pelo privilégio de ter realizado toda a minha formação acadêmica e as pesquisas em uma universidade de excelência como a UFPR. Assim

como, ter sido agraciada como bolsista desde a Iniciação Científica, passando pelo Mestrado e Doutorado em Educação; certamente, essa significativa experiência tem contribuído, de modo especial, para a minha formação acadêmica e profissional. Nesse sentido, destaco o quanto os Programas de Bolsas de Estudos constituem relevantes suportes de incentivo à pesquisa e à formação de pesquisadores, em contexto brasileiro e internacional.

O desenvolvimento humano é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humana por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo, tanto passado quanto presente.

Urie Bronfenbrenner (2011, p.43)

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele.

Lev S. Vygotsky (2009, p. 42)

RESUMO

O reconhecimento de subpopulações especiais entre estudantes com altas habilidades/superdotação tem atraído a atenção de pesquisadores que buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, envolvendo a dupla excepcionalidade. Neste sentido, a presente pesquisa foi realizada no sentido de compreender, a partir de estudo longitudinal, a trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia). Para a realização da pesquisa, partiu-se do desafio da articulação e possíveis diálogos entre as ideias de Vygotsky – autor da Teoria Histórico Cultural e, as ideias de Bronfenbrenner – autor da Teoria da Bioecologia, sobre o processo de desenvolvimento humano. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi estruturada em abordagem qualitativa com delineamento longitudinal, de caráter exploratório e descritivo, modalidade estudo de caso. Os estudos de caso referem-se a uma pessoa adulta e a um adolescente. Na inserção do contexto ecológico ou campo da pesquisa, adotou-se o método - Inserção Ecológica de Cecconello e Koller, inspirado na Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner. Como instrumentos para a coleta de dados empíricos foram utilizados: entrevista semiestruturada, observação, materiais documentais (Relatório de Avaliação Diagnóstica de Altas Habilidades/Superdotação, Parecer Diagnóstico de Dislexia, Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional), entre outros. Na investigação dos estudos de caso, participaram da pesquisa dez pessoas: dois estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade, familiares dos estudantes, amigos/colegas e profissionais do contexto ecológico escolar e do atendimento educacional especializado. Na análise, adotou-se o método Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella, inspirado na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky. Foram identificados nove núcleos de significação que respondem à trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de dois estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia). A partir da análise e discussão dos núcleos de significação, concluiu-se que a trajetória de desenvolvimento, em ambos os casos estudados, apresenta características comuns em termos de busca da superação de suas dificuldades. Cada um buscou superar as adversidades que foram surgindo por meio de suas características de excepcionalidade superior, o que os levou, muitas vezes, a “mascarar” algumas dificuldades. Por outro lado, em algumas situações, as potencialidades também não eram percebidas. Ou seja, a alta habilidade/superdotação pode “mascarar” a dislexia, e a dislexia pode “mascarar” a superdotação. Com relação ao desenvolvimento acadêmico, observou-se que a trajetória acadêmica de ambos os estudantes, ao longo de seu desenvolvimento, foi marcada por dificuldades, contradições e sofrimento, conforme explicitado pelos familiares e pelos próprios estudantes. No processo de desenvolvimento relacionado à questão afetiva, constatou-se que ambos os casos apresentam sentimentos envolvendo dificuldades emocionais e de ajustamento em determinadas fases. Já com relação ao desenvolvimento social, observou-se um movimento evolutivo em direção à introversão, em um dos casos. E, um movimento em direção à extroversão no outro caso, relacionado ao desenvolvimento acadêmico e afetivo. Por fim, considera-se que o poder público e as instituições de ensino podem assumir um papel mais abrangente na formação dos estudantes, visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional, maximizando o potencial do ser humano de forma integral.

Palavras-chave: Dupla excepcionalidade; Altas habilidades/superdotação; Dislexia; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Recognition of special subpopulations among students with high abilities/giftedness has attracted the attention of researchers who seek to understand gifted individuals who exhibit different processes in their development, involving twice exceptionality. In this sense, based on a longitudinal study the present research was carried out in order to understand the trajectory of academic, affective and social development of students with twice exceptionality (high abilities/giftedness together with dyslexia). The starting point for carrying out the research was the challenge of articulation and possible dialogues between the ideas of Vygotsky – author of the Cultural-Historical Theory, and the ideas of Bronfenbrenner – author of the Bioecological Theory, about the process of human development. The methodology adopted for developing this research involved case studies using a qualitative approach with a longitudinal design, of an exploratory and descriptive nature. The case studies in question refer to an adult and an adolescent. When inserting the ecological context or research field, we used Ceconello & Koller's Ecological Insertion method, inspired by Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. The instruments used to collect empirical data were: semi-structured interview, observation, documentary materials (High Abilities/Giftedness Diagnostic Assessment Report, Dyslexia Diagnosis Report, Psychoeducational Diagnostic Assessment), among others. Ten people took part in the case study research: two students with indicators of twice exceptionality, the students' relatives, friends/colleagues and professionals from the school ecological context and from specialized education services. When performing the analysis we used Aguiar & Ozella's Meaning Core method, inspired by Vygotsky's Cultural-Historical theory. We identified nine meaning cores corresponding to the trajectory of academic, affective and social development of two students with indicators of twice exceptionality (high abilities/giftedness together with dyslexia). Based on the analysis and discussion of the meaning cores, we concluded that the development trajectories of both studied cases have common characteristics in terms of seeking to overcome their difficulties. Each of them sought to overcome the adversities that arose through their characteristics of greater exceptionality, which often led to some difficulties being "masked". On the other hand, in some situations, their potentialities were also not perceived. That is, high ability/giftedness can "mask" dyslexia, and dyslexia can "mask" giftedness. With regard to the academic development, we found that the academic trajectory of both students, throughout their development, was marked by difficulties, contradictions and suffering, as explained by family members and by the students themselves. In the development process related to affective issues, it was found that both cases present feelings involving emotional and adjustment difficulties in certain phases. With regard to their social development, there was an evolutionary movement towards introversion, in one of the cases. And a movement towards extroversion in the other case, related to academic and affective development. Finally, we consider that public authorities and educational institutions can take on a wider role in student education, aiming not only at cognitive development, but also at social and emotional development, maximizing the potential of human beings in a comprehensive way.

Keywords: Twice exceptionality; High abilities/giftedness; Dyslexia; Human development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - SISTEMA EDUCACIONAL	49
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DA TEORIA DA BIOECOLOGIA.....	61
FIGURA 3 - CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DOS TRÊS ANÉIS - SUBTEORIA DA TEORIA EM QUATRO PARTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TALENTO.....	90
FIGURA 4 - TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	96
FIGURA 5 - DIRETRIZES DIAGNÓSTICAS DA DISLEXIA	128
FIGURA 6 - MACROSSISTEMA: ESTRUTURA GEOGRÁFICA, CURITIBA - PARANÁ, BRASIL.	143
FIGURA 7 - MACROSSISTEMA CURITIBA - CARACTERIZAÇÃO	144
FIGURA 8 - BAIRROS MAIS POPULOSOS DE CURITIBA – CARACTERIZAÇÃO	146
FIGURA 9 - BAIRRO PORTÃO	147
FIGURA 10 - BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL (CIC)	149
FIGURA 11 - BAIRRO ECOVILLE	151
FIGURA 12 - LAUDO DA ANA	190
FIGURA 13 - LAUDO DO PAULO.....	191

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ATENDIMENTO SIAE	237

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INSTRUMENTOS NORMATIVOS	155
QUADRO 2 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA	156
QUADRO 3 - MATERIAIS DOCUMENTAIS – RELATÓRIOS/LAUDOS.....	159
QUADRO 4 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I).....	170
QUADRO 5 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA II).....	177
QUADRO 6 - PARTICIPANTES QUE INTERAGEM COM OS ESTUDOS DE CASO ...	185
QUADRO 7 - PERFIL DOS ESTUDANTES (ESTUDOS DE CASO).....	192
QUADRO 8 - SÍNTESE INTEGRATIVA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, AFETIVA E SOCIAL.....	276

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
CID – 10	- Classificação Internacional de Doenças, 10ª Revisão
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF/88	- Constituição Federal Brasileira de 1988
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIAEE	- Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DSM-IV	- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV
2E	- Dupla Excepcionalidade, Twice-Exceptional, Dual-Exceptionality
FA	- Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico
GLD	- Gifted with a Learning Disability
IBGE.....	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IM	- Inteligências Múltiplas
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
PAH/SD	- Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEX	- Programa de Excelência Acadêmica
QI	- Quociente de Inteligência
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SDA	- Superdotado com Distúrbios de Aprendizagem
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SciELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGA	- Transtorno Global do Desenvolvimento
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

UnB - Universidade de Brasília
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: INICIANDO A TRAJETÓRIA	23
CAPÍTULO I	28
1. INTRODUÇÃO	28
1.1 OBJETIVOS	34
1.1.1 Objetivo geral	34
1.1.2 Objetivos específicos	34
1.2 Questão norteadora	34
1.3 Tese da pesquisa	35
1.4 Justificativas: pessoal, social e acadêmica	36
1.5 Estrutura da tese	43
CAPÍTULO II	46
2. REVISÃO DE LITERATURA	46
2.1 DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ESTUDANTES SUPERDOTADOS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE	46
2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	54
2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DA BIOECOLOGIA E NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL	57
2.3.1 TEORIA DA BIOECOLOGIA DE BRONFENBRENNER	59
2.3.1.1 Inter-relação entre os níveis ecológicos	61
2.3.1.2 Modelo: processo↔pessoa↔contexto↔tempo (PPCT)	63
2.3.2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE VYGOTSKY	67
2.3.2.1 Funções psicológicas superiores	70
2.3.2.2 A afetividade	76
2.3.2.3 A memória	77
2.3.2.4 A linguagem escrita	80

3 MULTIDIMENSIONALIDADE NO ESTUDO DE SUPERDOTADOS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE	82
4. CONTRIBUIÇÃO DE RENZULLI E GARDNER NA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL	86
4.1 CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DA TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI	87
4.2 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER	92
5. DUPLA EXCEPCIONALIDADE EM CONTEXTO ECOLÓGICO INTERNACIONAL	99
5.1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE EM CONTEXTO ECOLÓGICO BRASILEIRO	109
6. ESPECIFICIDADE DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	115
6.1. ESPECIFICIDADE DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DISLEXIA	120
6.1.1 Transtorno de aprendizagem <i>versus</i> dificuldade de aprendizagem	122
6.1.2 Dislexia do desenvolvimento: natureza, etiologia, diagnóstico	124
CAPÍTULO III	132
7. METODOLOGIA DE PESQUISA	132
7.1 ABORDAGEM QUALITATIVA LONGITUDINAL	132
7.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	138
7.3 PARTICIPANTES	139
7.4 CONTEXTOS ECOLÓGICOS DA PESQUISA	141
7.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	153
7.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	155
7.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	161
7.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	166
CAPÍTULO IV	180
8. RESULTADO E DISCUSSÃO	180
8.1 MICROSSISTEMAS DE DESENVOLVIMENTO	182

8.2 ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE E SUAS ESPECIFICIDADES	186
8.3 TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO RETROSPECTIVO	193
8.4. HISTÓRICO FAMILIAR E ASPECTO TEMPORAL.....	201
8.5 DESVELANDO A PRECOCIDADE	208
8.6 HISTÓRIA ESCOLAR: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE.....	221
8.7 DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA PROSPECTIVA	234
8.8 DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO PROSPECTIVO	248
8.9 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: MEDIAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.....	265
8.10 SÍNTESE INTEGRATIVA DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA, AFETIVA E SOCIAL	269
CAPÍTULO V	279
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICES	336
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais e/ou responsáveis)	337
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Gestores, professores, coordenadores, profissionais multidisciplinares, amigos/as)	340
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (estudantes).....	343
APÊNDICE D – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Estudantes)	346
APÊNDICE E – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Pais)	350
APÊNDICE F – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Coordenadores/professores)	352
APÊNDICE G – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Profissionais multidisciplinares).....	354

APÊNDICE H – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (colegas/amigos)	357
APÊNDICE I – INSTRUMENTO/OBSERVAÇÃO	359
APÊNDICE J – CARTA DE APRESENTAÇÃO	360
ANEXOS	362
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	363

APRESENTAÇÃO: INICIANDO A TRAJETÓRIA

O interesse inicial e a busca pelo aprofundamento dos estudos na modalidade Educação Especial, com ênfase no tema Dupla Excepcionalidade, especialmente envolvendo as altas habilidades/superdotação em coexistência com a dislexia, é, o resultado de observações e um olhar sensível às necessidades especiais de estudantes no contexto pessoal e profissional. O tema de pesquisa possui uma relação direta com questionamentos, sentimentos e o desafio de buscar novos conhecimentos relacionados à complexa interação entre potencialidades e dificuldades de aprendizagem, em uma mesma pessoa. A motivação em estudar e aprender cada vez mais sobre os temas, inicialmente sobre as temáticas Altas Habilidades/Superdotação, a Dislexia e, por fim, a Dupla Excepcionalidade, foi sendo instigada e se tornou um propósito de estudo tendo em vista as observações de pessoas muito próximas a mim, ao longo de cerca de 25 anos.

As observações ao longo desses anos, fizeram com que eu me deparasse com profundas inquietações e questionamentos, entre os quais: – Como os indivíduos aprendem? – Como pessoas com inteligência extraordinária, com indicadores de altas habilidades/superdotação, podem apresentar transtornos e/ou dificuldades específicas em uma ou mais áreas; como isso ocorre? – Como pessoas extremamente inteligentes e habilidosas, por exemplo, na área lógico-matemática podem apresentar dificuldades na área da linguagem e, em alguns casos, não conseguirem aprender a ler? – Como uma criança de apenas nove anos (9 anos) consegue aprender a dirigir um automóvel sozinha, apenas observando os pais e, no entanto, chega aos dezesseis anos (16 anos) sem aprender a ler, e em consequência abandona a escola? – Como uma criança criativa e talentosa na área das Artes em geral abrangendo: artes cênicas, artes plásticas, música, dança, design, pode desenvolver uma autoestima positiva se, no ambiente escolar, o foco se concentra em suas dificuldades? Questões como essas, tornaram-se uma incógnita e provocaram profundas inquietações ao longo de minhas experiências pessoal e profissional.

Essas observações e experiências fizeram com que eu me sentisse estimulada a retornar aos estudos por meio do conhecimento intelectual sistematizado. Assim, após o processo seletivo (vestibular), iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, ao mesmo tempo, o curso de Direito na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR); a decisão pelos dois cursos simultaneamente refletem a angústia, a inquietação e o desejo, de alguma forma, realizar algo em prol do que eu considerava fundamental e buscava

em termos de educação de qualidade; assim como, realizar possíveis contribuições em relação aos direitos de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). Em meus anseios, sentia como se os dois cursos de graduação se completassem; ou seja, na Pedagogia (UFPR) vislumbrava a oportunidade de estudar, aprender e exercitar o conhecimento em relação às questões envolvendo a educação formal, políticas educacionais, estudos da infância, prática de docência envolvendo os níveis da Educação Infantil ao Ensino Superior e, especialmente, a modalidade Educação Especial.

Por outro lado, no curso de Direito (PUC/PR) buscava a possibilidade de familiarização com os direitos e deveres do indivíduo; e, de forma sistematizada e formal, aprofundar estudos e reflexões sobre direito e sociedade, direito constitucional, entre outros. Refletindo sobre esses objetivos pode-se considerar que estão relacionados ao senso crítico, de justiça e desenvolvimento moral. Neste sentido, estabelecendo relação com as ideias de Vygotsky¹, (1926/2010), entende-se que a consciência exerce influência decisiva no comportamento moral, embora nem sempre seja possível estabelecer dependência direta entre as duas. Porém, geralmente o desenvolvimento moral e o nível de conhecimento geral caminham “de mãos dadas”. Isto é, “[...] os êxitos obtidos na escola são de importância ética fundamental para toda a vida moral do aluno” (VYGOTSKY, 1926/2010, p. 304). Contudo, o teórico também enfatiza: “[...] Sabemos que o desenvolvimento intelectual pode combinar-se com a maior das amoralidades e, conseqüentemente, não é em si uma garantia de comportamento moral” (VYGOTSKY, 1926/2010, p. 304).

Apesar da identificação pessoal com os dois cursos de graduação, foi necessário trancar um dos cursos devido a situações alheias à minha vontade. Assim, tranquei o curso de Direito (PUC/PR) e dediquei atenção integral ao curso de Pedagogia (UFPR). Na graduação em Pedagogia foi possível perceber que, além de cursar as disciplinas básicas do curso, também seria possível ampliar os conhecimentos por meio da participação em disciplinas optativas, eletivas e até isoladas em outros cursos de graduação da própria universidade (UFPR), inclusive no curso de Direito e no curso de Psicologia.

Nesse contexto, além do currículo padrão do curso de Pedagogia (UFPR) foi possível construir, simultaneamente, um currículo na modalidade Educação Especial cursando diversas disciplinas optativas e eletivas nessa modalidade, perfazendo hora/aula equivalente a um curso de especialização. Além disso, foi possível perceber a possibilidade de participação em

¹ A grafia “Vygotsky” será empregada em referência ao nome do autor, mas se reconhece que podem ser utilizadas outras grafias de acordo com determinadas fontes bibliográficas referenciadas e citadas.

Programas de Extensão² e Programas de Iniciação Científica³ (IC), essas oportunidades vinham ao encontro dos meus anseios mais profundos – estudar de forma multidisciplinar - buscando fundamentação teórica por meio da pesquisa científica, e práticas pedagógicas por meio da extensão universitária, assim ampliar os conhecimentos gerais. E, respectivamente, participar de diversos grupos de pesquisa, por exemplo: Grupo de Pesquisa Estudos em Neurobiologia - UFPR (2009), Grupo de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos - UFPR (2010-2017). Posteriormente, participação no Grupo de Pesquisa Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento Humano - UnB (2015) e no Grupo de Pesquisa Criatividade e Altas Habilidades / Superdotação – UFPR (2016-2023).

Desta forma, busquei as várias oportunidades possíveis de formação em uma universidade pública. O eixo importante de sustentação da formação multidisciplinar foi construído por meio da interlocução estabelecida entre aulas do currículo padrão, disciplinas optativas e eletivas, simpósios, seminários, palestras, Programa de Extensão Universitária, Programa de Iniciação Científica (IC), apresentações de estudos e pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicações em periódicos científicos nacionais e internacionais e publicação de capítulos de livros; e, mais recentemente, publicação do livro “Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica”, entre outras atividades acadêmicas e profissionais realizadas.

No período entre os anos 2009 a 2012, estive profundamente envolvida com a realização de pesquisas de IC na UFPR, essa experiência trouxe recordações prazerosas dos tempos de escola; e, conseqüentemente, fortaleceu uma grande paixão pela pesquisa científica. A busca incansável pela formação multidisciplinar, a vinculação afetiva, as experiências vivenciadas com pessoas com indicadores de dupla excepcionalidade ao longo de 25 anos, como citado, e o olhar sensível às necessidades especiais dos estudantes, fizeram com que eu realizasse três pesquisas científicas subsequentes na UFPR.

As duas primeiras pesquisas realizadas, eram voltadas à formação continuada de professores, tinham como foco principal a investigação e análise do Programa de

² Programa de Extensão: conjunto articulado de atividades que contemplam os cinco princípios da Extensão, das quais participam servidores (docentes e técnicos administrativos) e discentes de diferentes formações e áreas de conhecimento, integradas ao Ensino e Pesquisa e com parcerias comprovadas com a comunidade (PROEC/UFPR) http://www.proec.ufpr.br/links/extensao/programas_extensao.html).

³ Programa de Iniciação Científica e em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PICPICDTI/PRPPG/UFPR é voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do ensino superior, médio e educação profissional (PRPPG/UFPR). <http://www.prppg.ufpr.br/site/ic/programa/>

Desenvolvimento Educacional no Paraná - PDE⁴ (TAUCEI, 2010; 2011). Essas pesquisas proporcionaram a oportunidade de estudar numerosa e rica literatura, entrevistar professores PDE⁵ e observar, em sala de aula de duas escolas estaduais do Paraná – PR, as práticas pedagógicas realizadas durante a efetivação dos Projetos de Intervenção ou Plano de Trabalho⁶ de alguns professores e pedagogos de escolas públicas, inscritos no PDE. Em paralelo, foi possível realizar entrevistas e observação não participante durante o curso de Formação Continuada de professores PDE, em universidades públicas.

A oportunidade de observação das práticas pedagógicas, em sala de aula, fez com que eu rememorasse situações vivenciadas no passado; ou seja, vivenciei experiências no contexto da pesquisa, em ambiente escolar, que despertaram inquietações e questionamentos semelhantes aos vivenciados ao longo da experiência pessoal e profissional. Em duas escolas, observei crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e algumas, segundo os professores, com indicadores de dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura. Por outro lado, essas mesmas crianças apresentavam significativo potencial em áreas específicas do conhecimento, por exemplo: nas áreas lógico-matemática, motora e artes. Estabelecendo-se relações entre esses casos empíricos, a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1983; 1993), e a Concepção de Superdotação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978; 1998; 2014), levantei o pressuposto de que, talvez, alguns desses estudantes apresentassem dificuldades específicas na inteligência linguística e, ao mesmo tempo, alto potencial na inteligência lógico-matemática, inteligência corporal-cinestésica, inteligência musical e áreas afins.

As experiências vivenciadas no contexto pessoal, profissional, por meio de observações também em âmbito acadêmico e nos programas de extensão, bem como a realização de pesquisas em escolas públicas e privadas, fizeram com que se fortalecesse a certeza da necessidade e relevância de desenvolver uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) com o intuito de aprofundar e sistematizar estudos científicos, envolvendo a relação entre alto potencial cognitivo e dificuldades específicas de aprendizagem. Neste contexto, me senti desafiada a

⁴ O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE é uma política pública de Estado regulamentada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense (PARANÁ/SEED, 2007; 2012).

⁵ Professores concursados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, inscritos no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Paraná – PR (TAUCEI, 2010; 2011; TAUCEI; GABARDO, 2018).

⁶ Plano de Trabalho elaborado pelos professores e pedagogos, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE do Paraná – PR, com a finalidade de realizar uma intervenção na escola de origem onde trabalhavam (TAUCEI; GABARDO, 2018).

elaborar um projeto de pesquisa, com o objetivo de investigar sobre as possibilidades de relação entre altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia em uma mesma pessoa (TAUCEI, 2011; 2012a).

O resultado do estudo da pesquisa de IC foi o “embrião” que, mais tarde, fez com que eu me sentisse motivada a elaborar um projeto de pesquisa visando participar do Processo Seletivo de Mestrado em Educação (*Stricto sensu*) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR. Consequentemente, manter a opção pelo mesmo tema como proposta de pesquisa, permanecendo o interesse pela modalidade Educação Especial. Nesse estudo, propus desvendar - Como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com dupla excepcionalidade, especificamente com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia? A pesquisa realizada, decorrente desse projeto, culminou com o documento da dissertação intitulada “Dupla Excepcionalidade e Interação Social: impasses e possibilidades” (TAUCEI, 2015).

A pesquisa empírica resultante do Mestrado em Educação (2013-2015), gerou outros questionamentos e propostas para futuras pesquisas; e, uma delas suscitou o projeto de pesquisa realizado no Doutorado em Educação (2017-2023). Assim, para adentrar o fenômeno da investigação em pauta, me pareceu importante contextualizar as minhas memórias e o processo de construção do “objeto” de estudo, no sentido de facilitar a compreensão do leitor em relação à justificativa e a motivação pessoal, origem do estudo e a trajetória de construção e realização das fases da pesquisa. O percurso do estudo e a pesquisa empírica originaram o documento de tese a seguir. Convido você, caro(a) leitor(a), a mergulhar na emocionante leitura envolvendo o tema Dupla Excepcionalidade.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

As demandas sociais têm influenciado novos propósitos para a Educação. A complexidade no que se refere ao desenvolvimento, ao comportamento e à escolaridade, na perspectiva inclusiva, torna-se um dos principais desafios para a Educação no século XXI. Estudar o desenvolvimento humano implica considerar múltiplos sistemas que influenciam o desenvolvimento individual, tais como os genes, os processos fisiológicos, culturais e as interações sociais. Esses elementos, entre outros, se integram através do tempo, isso significa considerar que a trajetória de desenvolvimento ocorre em uma dimensão também em movimento. O desenvolvimento não se limita à infância, mas ocorre em todo o curso da vida do indivíduo; isto é, entre gerações, contextos e através do tempo (BRONFENBRENNER, 2011; LERNER, 2011; DESSEN; BISINOTO, 2014).

O estudo científico envolvendo o desenvolvimento humano, em uma perspectiva contemporânea, é caracterizado pela dimensão interdisciplinar, que compreende as relações entre o indivíduo e os diversos e integrados contextos ou níveis ecológicos⁷. Em concordância com as ideias de Bronfenbrenner (2011), Lerner (2011), Dessen e Bisinoto (2014), considera-se não ser possível compreender o funcionamento do sistema social sem conhecer o funcionamento individual, da mesma forma, não é possível entender o funcionamento individual e o desenvolvimento sem ter conhecimento do ambiente. As questões consideradas fundamentalmente de desenvolvimento referem-se a como os sistemas em interação se influenciam mutuamente e se ajustam ao longo do tempo. Sob esse enfoque, a relevância do contexto em que a pessoa está inserida é enfatizada como um dos parâmetros a serem considerados no estudo do desenvolvimento humano.

A proposta do estudo é inserida em uma concepção interacionista histórico cultural, segundo a qual se reconhece tanto a participação dos fatores ambientais, quanto dos fatores biológicos na determinação das características físicas e/ou comportamentais do ser humano (PINHEIRO, 1995; 2010; SANTOS DA COSTA, 2006; TAUCÉI, 2015). Nesse sentido, compreende-se o processo de desenvolvimento humano essencialmente considerando a

⁷ Contextos ou níveis ecológicos, considerando-se a concepção de Bronfenbrenner (2011), compreendem os sistemas de estruturas sociais entrelaçados formais ou informais que influenciam no desenvolvimento humano.

combinação dos fatores biológicos, ambientais e socioculturais. Considera-se que a integração entre esses fatores promove o desenvolvimento humano saudável. Nessa perspectiva destaca-se o caráter monista no qual o indivíduo é compreendido em sua totalidade, na medida em que todos os aspectos que os constituem são valorizados (VYGOTSKY, 2008b; 2012).

A concepção interacionista histórico cultural adotada para o desenvolvimento da pesquisa tem como referência uma perspectiva multidimensional que, sob a ótica da pesquisadora, desencadeia uma visão ampliada da inteligência, das altas habilidades/superdotação⁸, do transtorno específico de leitura (F81.0) (CID-10, 2008) ou dislexia do desenvolvimento⁹ e das dificuldades de aprendizagem, adicionando-se uma nova dimensão à ideia de alto potencial e de dificuldades específicas de aprendizagem (TAUCEI, 2015). Ou seja, a partir do estudo de ampla literatura e em concordância com alguns pesquisadores a seguir, entende-se que uma pessoa pode apresentar indicadores de altas habilidades/superdotação em uma ou mais áreas do conhecimento; e por outro lado, apresentar dificuldade de aprendizagem e/ou transtornos específicos, problemas comportamentais, deficiência, entre outros (BAUM, 1990; WINNER, 1996; BECKLEY, 1998; WILLART-HOLT, 1999; ALENCAR, 2001; BETTS; NEIHART, 2004; SHAYWITZ, 2006; ARMSTRONG, 2008; LUPART; TOY, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2011; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; VIEIRA; SIMON, 2012; TAUCEI, 2012a; 2015; TAUCEI, STOLTZ; GABARDO, 2012; 2013a; 2013b; GARI; MYLONAS; PORTESOVÁ, 2014; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; TAUCEI; STOLTZ, 2018). Dessa forma, pode-se inferir que, em alguns casos, o fenômeno do desenvolvimento humano se constitui em tendências contraditórias e antagônicas que, apesar de aparentemente se excluírem, quando enxergadas em um complexo interativo se manifestam sob uma forma dialógica (LÊNIN, 1979; VYGOTSKY, 1997; 2008; 2012; PICOCOLO, 2012; TAUCEI, 2015).

⁸ Será adotada ao longo da tese a terminologia “altas habilidades/superdotação”, utilizando-se a barra (/), para nomear o fenômeno e a condição do indivíduo, conforme o documento “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Contudo, é de conhecimento da autora da tese que houve alteração da terminologia para “altas habilidades ou superdotação”, utilizando-se a conjunção coordenativa alternativa (ou), conforme Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe: “sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015. p. 1). Por outro lado, quando se fizer necessário, pretende-se ser fiel à terminologia adotada pelos autores de referência, utilizados na tese, para se referir as pessoas com altas habilidades/superdotados ou ao conceito.

⁹ A terminologia “dislexia” é utilizada como sinônimo na observação do transtorno específico da aprendizagem com prejuízo da leitura, conforme DSM-5 (APA, 2014); e conforme autores de referência adotados ao longo do estudo (SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012). Nesta Tese em Educação, optou-se por utilizar a terminologia “dislexia do desenvolvimento” por considerar a ampliação e a historicidade do termo, estabelecendo-se relação com a pesquisa em pauta.

A presente Tese em Educação, inserida na modalidade da Educação Especial, campo das Ciências Humanas, desenvolvida na Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação – PPGE/UFPR constitui, antes de tudo, um desafio pessoal, apesar de se encontrar em um contexto acadêmico, porque se relaciona diretamente com a experiência pessoal e profissional da autora, conforme explicitada na contextualização da “Apresentação – Iniciando a Trajetória”. A pesquisa¹⁰ em pauta caracteriza-se por ser uma pesquisa longitudinal, visa aprofundar investigações e discussões no sentido de desenvolver e ampliar conhecimentos e compreensão sobre um tema complexo, paradoxal e ainda pouco pesquisado, no Brasil, como o tema “Dupla Excepcionalidade”, especialmente envolvendo as altas habilidades/superdotação em coexistência com a dislexia.

Alencar (2015), tendo como referência os estudos de caso longitudinal realizados por Gross (2005), ressalta que os estudos de caráter longitudinal envolvendo pessoas com desempenho ou habilidades excepcionais são raros, mas por meio desse modelo de pesquisa é possível alcançar uma visão holística do indivíduo, o que contribui de forma expressiva para compreender e explicar a natureza do fenômeno, em sua complexidade. Nesse processo, de acordo com Biaggio (1978), Papalia e Olds (2000) e Mota (2010), é importante investigar as múltiplas variáveis que afetam e serão afetadas pelo desenvolvimento. Os pesquisadores em consenso alertam que, essas variáveis, sejam elas cognitivas, sociais, afetivas ou biológicas, podem causar mudanças no desenvolvimento, podem ser consequências do desenvolvimento ou ainda podem ter uma relação recíproca de causa-efeito. É imprescindível estudar o indivíduo inserido em um contexto, levando em consideração a sua história, o tempo, o espaço e as interações, sendo o estudo longitudinal um dos mais apropriados para a compreensão do fenômeno (DESSEN; BISINOTO, 2014).

O tema em estudo envolve a complexa e emergente temática Dupla Excepcionalidade. Esse tema constitui-se como uma condição de desenvolvimento que caracteriza pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação em coexistência com algum transtorno¹¹ específico, dificuldade de aprendizagem e até deficiência (WINNER, 1996; 2000; WILLARD-HOLT,

¹⁰ A presente pesquisa tomou como inspiração inicial ou primeira duas pesquisas qualitativas empíricas de caráter exploratório, com modalidade estudo de caso, realizadas com os estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (superdotação e dislexia) em outros períodos de suas vidas, realizadas pela pesquisadora, autora da tese (TAUCEI, 2012; 2015).

¹¹ Os termos transtornos, distúrbios, déficits, lesões, entre outros, destacam a ocorrência de disfunções neuronais, ou seja, alterações na biologia (natureza) do indivíduo. Os termos dificuldades e problemas, por outro lado, revelam a ocorrência de alterações no meio ambiente que acabam resultando no não aprendizado ou dificuldade de aprendizagem do aluno (DIAS DA COSTA, 2006).

1999; GUIMARÃES; ALENCAR, 2012; GARI; MYLONAS; PORTESOVÁ, 2013; PRIOR, 2013; D'SOUZA, 2014; RONKSLEY-PAVIA, 2015; KAUFMAN, 2018; BECMANN; MINNAERT, 2018). Pode-se considerar que a complexidade no entendimento da dupla excepcionalidade, geralmente está vinculada à relação entre potencialidade superior à média, de forma isolada ou combinada, seja nas áreas acadêmica, social, intelectual, artística, psicomotora, criatividade e de liderança (BRASIL, 2008; 2020); e, ao mesmo tempo, apresentar transtornos de aprendizagem ou condições incompatíveis com o alto potencial (PFEIFFER, 2013; 2015). Esse pesquisador reitera que, “a superdotação pode estar em qualquer domínio culturalmente valorizado, incluindo habilidades acadêmicas, significativa inteligência, alto potencial em artes visuais ou cênicas e atletismo, entre outras. O transtorno ou deficiência coexistente, por sua vez, pode ser de ordem física, psicológica ou médica” (PFEIFFER, 2015, p. 1717).

De acordo com Whitmore e Maker (1985), a complexidade e dificuldade na compreensão e identificação da dupla excepcionalidade pode envolver fatores como, por exemplo, atrasos no desenvolvimento, expectativas estereotipadas, informações incompletas e equivocadas sobre estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade, ausência de oportunidades para que esses estudantes possam demonstrar evidências de capacidades mentais superiores. Como também, ainda, segundo os referidos pesquisadores, esses estudantes passam a ser rotulados como “incapazes” após a identificação de um transtorno específico ou até mesmo de uma deficiência.

Em concordância com Ourofino e Fleith (2005), considera-se que a dificuldade de compreensão, os equívocos, a complexidade e a preocupação com relação a dupla excepcionalidade em âmbito acadêmico, escolar e familiar, entre outras coisas, podem estar relacionadas ao mito do superdotado como pessoa que “não apresenta” dificuldades escolares, educacionais, emocionais, comportamentais ou necessidades especiais. Essas pesquisadoras, estabelecendo relações com os estudos de Weeb e Latimer (1993) enfatizam que: “pesquisas nas áreas médica, educacional e observações clínicas mostram uma realidade paradoxal, na qual o indivíduo superdotado pode revelar um conjunto de necessidades educativas especiais associadas a vários quadros de transtornos psicológicos e comportamentais” (OUROFINO; FLEITH, 2005, p. 165).

Neste sentido, a literatura envolvendo o tema Dupla Excepcionalidade têm apresentado discussões sobre a coexistência das altas habilidades/superdotação com transtornos do

neurodesenvolvimento¹² (OUROFINO; FLEITH, 2005; SOUSA, 2009; DAVIS; RIMM; SIEGLE, 2011; TAUCEI, 2012b; 2015; TAUCEI, STOLTZ, GABARDO, 2013b; ALVES; NAKANO, 2015; PINHO, 2016; TAUCEI; STOLTZ, 2017; TAVERNA, 2019). Os transtornos do neurodesenvolvimento abrangem, por exemplo, o transtorno do espectro autista ou síndrome de Asperger, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81)¹³ (CID-10, 2008), como, por exemplo, a discalculia, a disortografia, a disgrafia e a dislexia, entre outros (BECKLEY, 1998; BAUM; COOPER; NEU, 2001; SILVERMAN, 2009; PORTESOVÁ; BUDÍKOVÁB, 2010; ALVES; NAKANO, 2015; TAUCEI; 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Apesar da abrangência das especificidades presentes no tema Dupla Excepcionalidade, na proposta de pesquisa em pauta, o foco da investigação se concentra na dupla excepcionalidade, especialmente, envolvendo altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, em uma mesma pessoa. As altas habilidades/superdotação, em uma perspectiva multidimensional, envolvem diversidades de facetas, podendo apresentar alto potencial, geralmente intelectual, acadêmico, social, de ordem motora e artística, envolvendo ainda, diversas características do desenvolvimento humano no que se refere aos aspectos neuropsicomotores, de personalidade e afetivos (STERNBERG, 1990; ALENCAR; FLEITH, 2001; RENZULLI, 2004a; PRETO, 2010; BRANCHER; FREITAS, 2011). Algumas pessoas demonstram um potencial ou desempenho superior em domínios criativos, artísticos, acadêmicos ou de liderança (RENZULLI, 2018). De forma geral, pode-se considerar com altas habilidades/superdotação aquela pessoa que apresenta significativo grau de habilidade superior à média em uma ou mais áreas do conhecimento, se comparado às pessoas de mesma idade, experiência ou origem social (POCINHO, 2009; PRETO, 2010; TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

O “transtorno específico de leitura” também nomeado “dislexia do desenvolvimento” é um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica (VELLUTINO; FLETCHER, 2013,

¹² Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento [...] (DSM-V, 2014, p. 31).

¹³ Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81) compreendem, respectivamente, o transtorno específico de leitura (F81), o transtorno específico da soletração (F81.1), o transtorno específico da habilidade em aritmética (F81.2), o transtorno misto de habilidades escolares (F81.3), outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81.8) e o transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares (F81.9) (CID 10, 2008).

p. 381). Caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso ou fluente das palavras, na habilidade de decodificação e em soletração (SHAYWITZ, 2006). Essas dificuldades, normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade, instrução recebida adequada, e outras habilidades cognitivas. Essas considerações são adotadas por pesquisadores e especialistas brasileiros e internacionais com larga experiência na área, por exemplo, Snowling (2000), Capovilla e Capovilla (2002), Capellini, Salgado, (2003), Shaywitz (2006), Mousinho e Correa (2011), Dehaene (2012), Snowling e Hulme (2013), Vellutino e Fletcher (2013), Lima (2016), Rodrigues e Ciasca (2016), Bassôa *et al.*, (2021), entre outros. Como também, pela equipe da *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) (NICHD, 2000), *International Dyslexia Association* (IDA) (IDA, 2002) e Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

Dada a complexidade do tema em estudo, é importante esclarecer que, nem todos os indivíduos com indicadores de altas habilidades/superdotação possuem, necessariamente, transtornos específicos, deficiências, dificuldades de aprendizagem, dificuldades comportamentais, por exemplo, socioemocionais ou outras condições consideradas, geralmente “incompatíveis” com o alto potencial característico de pessoas com superdotação. Também é fundamental deixar claro que, nem todas as pessoas com dislexia ou transtorno específico de leitura possuem, necessariamente, alto potencial em áreas específicas do conhecimento, tais como possuem as pessoas com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, destaca-se que as características de crianças, jovens e adultos com indicadores de dupla excepcionalidade devem ser enxergadas como características atípicas, somente de algumas pessoas, que são superdotadas e talentosas e que também possuem um ou mais déficits e até “deficiência”, em vez de se considerar como características gerais de que todos esses indivíduos com necessidades especiais possuem. Ou seja, pessoas com indicadores de dupla excepcionalidade não formam um grupo simples e homogêneo; elas são um grupo altamente diversificado ou heterogêneo (NIELSEN, 1994; BOOTHE, 2010).

Ao longo da tese, serão adotadas a expressão “dupla excepcionalidade” e a terminologia “Dupla Excepcionalidade”. A expressão “dupla excepcionalidade” (grafia inicial minúscula) será utilizada para referir-se aos educandos em estudo; por sua vez, a terminologia “Dupla Excepcionalidade” (grafia inicial maiúscula) será utilizada para nomear o tema. “O termo Dupla Excepcionalidade, como geralmente é nomeado em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, é uma tradução do termo científico inglês ‘*Twice-Exceptional*’ ou ‘*Dual-Exceptionality*’ ou ainda, da abreviação ‘2e’, adotada internacionalmente” (TAUCEI, 2015, p. 27).

Considerando-se a referida concepção interacionista histórico cultural, a perspectiva multidimensional e a complexidade do tema de pesquisa, propõe-se os seguintes objetivos para o desenvolvimento da investigação científica empírica:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

- Compreender, a partir de estudo longitudinal, a trajetória de desenvolvimento de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia).

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar possibilidades de diálogo entre Vygotsky e Bronfenbrenner na compreensão do fenômeno da dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia);
- Identificar características do desenvolvimento acadêmico de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia);
- Reconhecer características do desenvolvimento afetivo de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia);
- Apresentar características do desenvolvimento social de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia).

1.2 Questão norteadora

Por meio desses objetivos busca-se responder à questão norteadora de pesquisa - Como se caracteriza a trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia)?

1.3 Tese da pesquisa

A tese em estudo envolve a convicção de que, para além da família, os meios de formação educacional formal e a sociedade podem contribuir para promover o desenvolvimento e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, também sob os aspectos sociais e emocionais; independente das características ou perfil dos estudantes. Essa convicção emerge em consonância com o reconhecimento e respeito à diversidade humana.

Dessa forma, considera-se que o poder público e as instituições de ensino possam assumir um papel mais abrangente na formação dos referidos estudantes, visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional, maximizando o potencial do ser humano de forma integral. Para isso, entende-se como relevante a realização de pesquisa longitudinal sobre o desenvolvimento humano desses educandos no sentido de constituir entendimento, especialmente, neste caso em pauta - estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia). Considerando-se a importância de compreensão das especificidades e peculiaridades desses educandos, em especial. Com um “olhar” mais abrangente, também se considera importante a compreensão de estudantes em geral.

Lerner (2011, p. 22), embasando-se em Bronfenbrenner (1974), enfatiza que, “[...] o engajamento com as políticas públicas não somente promove a pesquisa do desenvolvimento humano, mas também aumenta a compreensão das questões teóricas pertinentes à natureza das relações pessoa - contexto”. Em seus estudos, Bronfenbrenner estabelece a relevância das relações entre pesquisas envolvendo o desenvolvimento humano e políticas públicas

Em discussões da relação entre ciência e políticas públicas, o primeiro axioma entre os cientistas sociais é que as políticas públicas devem ser fundamentadas na ciência. Essa proposição não apenas tem lógica, por um aspecto, mas, o mais relevante, ela reconhece a importância fundamental e própria da ciência no planejamento dessas políticas. Aqueles que fazem as normas devem olhar para nós, não como se fossemos a verdade, mas como uma fonte de sabedoria. Em poucas palavras, as políticas públicas e sociais necessitam da ciência (BRONFENBRENNER, 2011, p. 22).

Considerando-se a relação entre política pública e ciência uma “via de mão dupla,” entende-se que, assim como as políticas públicas e sociais necessitam da ciência, conforme enfatizado por Bronfenbrenner; entende-se que a ciência necessita de investimentos nas políticas públicas de forma objetiva, para a realização de pesquisas científicas. Nesse sentido, em concordância com Bronfenbrenner, as políticas públicas podem ser consideradas “como ponto de partida para a identificação de significativos temas teóricos e científicos sobre o desenvolvimento humano como uma função da interação com o seu ambiente tanto real como

potencial” (BRONFENBRENNER, 1974, p. 4). O reconhecimento de que o processo de desenvolvimento é influenciado pelas condições do meio ambiente, concebe maior importância às políticas públicas no sentido de desenvolver programas e implementações que possam influenciar positivamente na capacitação das famílias e das instituições de ensino, como contextos de desenvolvimento humano.

1.4 Justificativas: pessoal, social e acadêmica

A opção pelo tema de pesquisa e a motivação pelo estudo da emergente temática Dupla Excepcionalidade, especificamente envolvendo as altas habilidades/superdotação em coexistência com a dislexia, é decorrente de observações, experiências pessoais e profissionais. Trata-se de uma temática promissora de pesquisa que, na atualidade, instiga investigações de comunidades científicas em diversos países. Apesar da tendência mundial em termos de educação inclusiva continuar, ainda, centrada nos estudantes com deficiência, por vezes, negligenciando a identificação e os atendimentos pedagógicos de estudantes superdotados com dupla excepcionalidade (GIERCZYK; HORNBY, 2021).

Pesquisadores como Gallagher (1986; 1988) e Winner (1996), defendem a relevância de pesquisas envolvendo o tema Superdotação e suas particularidades. Nesse sentido, segundo Gallagher (1988), a elucidação dos possíveis fatores e condições inerentes às mentes brilhantes são relevantes para o campo científico e têm desafiado ao longo de décadas a compreensão do potencial superior. Para Winner (1996), o estudo e o entendimento dos níveis mais extraordinários da inteligência humana são relevantes, tanto para a sociedade quanto para o conhecimento científico em relação ao potencial humano. Em seus estudos enfatiza que, pessoas superdotadas com habilidades excepcionalmente altas em uma ou mais áreas do conhecimento podem possuir, concomitantemente, habilidades comuns ou até mesmo déficits em outras áreas (WINNER, 1996; 2000).

Ao longo do percurso do estudo, mantém-se o pressuposto de que estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade, especificamente aqueles com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia vivenciam situações de vulnerabilidade em seu processo de desenvolvimento e escolarização. Isto é, pressupõem-se que apresentam dificuldades em sua trajetória evolutiva devido às peculiaridades de seu desenvolvimento no que se refere às capacidades cognitivas bem acima da média. E, por outro lado, apresentam também transtorno específico de leitura e dificuldades de aprendizagem, podendo, essa situação

paradoxal, prejudicar o desenvolvimento comportamental, especialmente socioemocional desses estudantes, principalmente em contexto escolar (TAUCEI, 2012; 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2017).

Nesse sentido, com relação ao comprometimento socioemocional de estudantes com necessidades educacionais especiais, Bénony *et al.* (2007) enfatizam que, geralmente, algumas crianças superdotadas manifestam baixa autoestima, em particular, rebaixamento na autoestima acadêmica, juntamente com sintomas depressivos. Os resultados de sua pesquisa realizada na França, com um grupo de 23 estudantes superdotados (10 meninas e 13 meninos), com idades entre 9 e 13 anos, apontam que educandos superdotados apresentam indicadores com características mais depressivas do que seus pares não superdotados. O levantamento de dados foi realizado por meio de relatos dos pais, e um dos critérios de seleção para inclusão dos educandos na pesquisa exigia que possuísem quociente de inteligência (QI) maior ou igual a 130 (BÉNONY *et al.*, 2007).

Por sua vez, no contexto brasileiro, Alencar (2001; 2007) chama a atenção para a relevância de se estudar os fatores emocionais de pessoas com altas habilidades/superdotação, por exemplo: a assincronia, o subrendimento acadêmico e o perfeccionismo, características que, segundo a pesquisadora, carecem de mais estudos principalmente com profundidade. “O perfeccionismo diz respeito a uma combinação de pensamentos e comportamentos geralmente associados a altos padrões ou expectativas com relação ao próprio desempenho” (SCHULER, 2002; como citado em ALENCAR, 2014, p. 152). Porém, a pesquisadora enfatiza que, em determinadas situações, estudantes superdotados apresentam características de supersensibilidade e perfeccionismo ao extremo provocando autocrítica excessiva, que podem se constituir em fonte de angústia (ALENCAR, 2014).

Observa-se que, não há um consenso entre os pesquisadores da área em relação a essa discussão; nesse sentido, Alencar (2014) considera relevante destacar também que, por outro lado, pesquisadores como Olszewski-Kubilius *et al.* (2003) e Reis e Renzulli (2004) enfatizam que, crianças e adolescentes superdotados não vivenciam mais dificuldades do que os demais superdotados de mesma idade, apresentando, em alguns casos, um ajustamento superior à média. Contudo, existe uma parcela expressiva cujo ajustamento se encontra prejudicado tendo em vista que, “[...] comportamentos disfuncionais relacionados a medo excessivo de fracasso, além de ansiedade [...] bloqueiam ou dificultam o desempenho” (ALENCAR, 2014, p. 150).

Com relação aos estudantes com indicadores de transtorno específico de leitura (dislexia), a literatura aponta que é comum esses educandos chegarem ao final do Ensino Fundamental com problemas intrínsecos, por exemplo, dificuldades emocionais,

socioemocionais, falta de motivação, entre outros (NÓBREGA, 2010; RODRIGUES; CIASCA, 2016). Por sua vez, a situação contraditória de possuir alto potencial característico da superdotação e, ao mesmo tempo, dificuldade de aprendizagem específica característica do transtorno de leitura ou dislexia, pode ser uma situação mais delicada do que em um caso isolado, por exemplo, somente superdotação ou somente dislexia, podendo ocasionar como consequência, um descompasso ou assincronia entre o desenvolvimento intelectual e emocional (TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2017; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Além dessas problemáticas, outra situação que justifica a ampliação do estudo, em uma abordagem longitudinal, é a necessidade de fomentar conhecimentos em relação ao tema Dupla Excepcionalidade entre os professores e os acadêmicos, os gestores, os professores de escolas públicas e privadas, e as famílias, tendo-se em vista a situação de, em alguns casos, o desconhecimento em relação a temática da pesquisa proposta, em contexto brasileiro. Em algumas situações, é eminente o desconhecimento dos próprios pais e de alguns professores quanto às especificidades, características e formas de intervenção em casos de dupla excepcionalidade, especialmente em relação às altas habilidades/superdotação associada a dislexia, em uma mesma pessoa. Os pais se questionam, sentindo-se culpados ou irritados, e os professores, geralmente se perguntam o que eles ou a criança podem estar fazendo de errado (SHAYWITZ, 2006; TAUCEI, 2015). Não é incomum o professor se sentir frustrado e impotente por, algumas vezes, “não saber lidar” de forma adequada com essas situações. Por outro lado, em alguns casos, os educandos apresentam dificuldades de interações sociais e vivenciam sentimento de fracasso no curso de seu desenvolvimento (TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Observa-se também, nos dias atuais, a necessidade e a exigência, aos estudantes, “por altos padrões de desenvolvimento” expressos de tal modo que “leva à busca da excelência”, principalmente no ambiente escolar (VIRGOLIM, 2015, p. 79). Essa situação permanece ainda como um grande desafio aos professores, ao sistema educacional, à sociedade em geral, e aos alunos e pais de alunos. O desafio se intensifica, certamente, no seio das instituições educacionais e organizacionais, por ser este o local por excelência de desenvolvimento e de exigência pela expressão das potencialidades acadêmicas (RIBEIRO; GALVÃO, 2018). Essas exigências, algumas vezes, podem provocar situações constrangedoras para alguns alunos. Nesse sentido, Tentes (2011) enfatiza que, identificou o desligamento de alunos superdotados com dupla excepcionalidade de programas de atendimento, em função do interesse reduzido e da baixa motivação que comprometiam o envolvimento com as tarefas propostas. Outro fator

preponderante é a constatação da carência de política pública que contemple essa população de estudantes com necessidades educacionais especiais, em contexto brasileiro.

A revisão de literatura, baseada em busca sistematizada, foi realizada a partir de levantamentos envolvendo os temas Superdotação, Dislexia e Dupla Excepcionalidade, individualmente e em comum, em cinco bases de dados com impacto nacional e internacional: *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Scopus Users Receiving Phishing (SCOPUS)*, *Elsevier*, além do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse processo foram adotados os descritores: “dupla excepcionalidade”, “altas habilidades/superdotação e dislexia”, “superdotação e dislexia”; e também: “*twice-exceptional*”, “*dual-exceptionality*”, “*gifted*”, “*dyslexia*”, “*gifted and dyslexia*”, “*learning difficulty*”, “*learning disorder*”, “*longitudinal study research and twice-exceptionality*”. Foram examinados os seguintes tipos de produções científicas: teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais. Na revisão de literatura e fichamento das informações, optou-se por não limitar data inicial e data final no levantamento e estudo das produções científicas, tendo-se em vista a intencionalidade de realizar estudo observando-se a trajetória do tema, mesmo que de uma forma sutil. Como também, por considerar a “profundidade”, a relevância e a qualidade das pesquisas iniciais no sentido de nortear o estudo, e aprimorar o “olhar” reflexivo e a análise da pesquisadora.

A temática Dupla Excepcionalidade, de forma geral, pode ser considerada uma área de pesquisa ainda em desenvolvimento em contexto brasileiro, consequentemente pouco reconhecida em âmbito acadêmico e, principalmente, no ambiente escolar (TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018). Sendo esse tema uma área de estudo polêmica, desafiadora e ainda recente, apesar de se perceber uma crescente expansão. Isto é, o reconhecimento de subpopulações especiais entre pessoas com altas habilidades/superdotação tem atraído a atenção de pesquisadores que buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, envolvendo a dupla condição (OUROFINO, 2005; 2009; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; GUIMARÃES, 2009; NEGRINI, 2009; COSTA; RANGNI, 2010; TENTES, 2011; 2018; GUIMARÃES; ALENCAR, 2013; RANGNI, 2012; TAUCEI, 2012; 2015; TAUCEI, STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2013b; OLIVEIRA, 2014; ROCHA, 2015; MARTINS, 2016; PINHO, 2016; 2018; SILVA *et al.*, 2018; FERREIRA, 2019; TAVERNA, 2019; MARTINS, 2020; OGEDA, 2020; OGEDA; PEDRO, MARTINS, 2021; PEREIRA, 2021).

É possível observar também que, quando o foco do estudo se concentra na dupla excepcionalidade, especialmente envolvendo a coexistência das altas habilidades/superdotação e dislexia em uma mesma pessoa, encontram-se pouquíssimas pesquisas, em contexto brasileiro (TAUCEI, 2012a; 2015; TAUCEI, STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2013b; TAUCEI, STOLTZ, 2017; 2018a). Além disso, quando a pesquisa, em especial, se concentra no estudo de caso investigando-se a trajetória de desenvolvimento desses estudantes, com abordagem longitudinal, pode ser considerada uma pesquisa rara ou praticamente inexistente, no Brasil. Ou seja, desconhece-se pesquisas brasileiras que atendam a critérios semelhantes propostos em nosso estudo. No âmbito internacional, a partir de buscas recorrentes, pode-se considerar a escassez de pesquisas semelhantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, considerando-se a complexidade, a abrangência e a especificidade do estudo da temática Dupla Excepcionalidade, envolvendo especialmente os temas Altas Habilidade/Superdotação e Dislexia, considera-se necessário aprofundar estudos em diversas áreas do conhecimento, adotando-se uma perspectiva multidisciplinar. Na condução da pesquisa, considera-se como referência norteadora a perspectiva da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (1982; 1997; 2008a; 2008b; 2009; 2010; 2012). Como também, a perspectiva da Teoria da Bioecologia de Bronfenbrenner (1974; 1994; 1996; 1977; 2011). A concepção de desenvolvimento humano de ambos os teóricos se constitui como contribuição importante na pesquisa realizada, envolvendo os estudantes com necessidades educacionais especiais nos contextos familiar, social e escolar. Reconhece-se que os referidos teóricos não realizaram pesquisa específica envolvendo o tema Dupla Excepcionalidade, em estudo. Entretanto, tendo-se como referência a riqueza de suas ideias dialéticas em relação ao processo de desenvolvimento humano a partir das relações sociais interativas, compreende-se a contribuição de ambos na realização e análise da pesquisa.

Neste estudo, considera-se a Concepção de Superdotação de Renzulli (1986; 1998; 2004a; 2014; 2018) proposta na Teoria dos Três Anéis, a qual compreende três componentes essenciais: habilidade acima da média (potencialidades geral e específica), envolvimento com a tarefa (motivação intrínseca, que sustenta um senso de competência e ativa o envolvimento mais profundo com algo específico no sentido de se sentir competente e autônomo) e a criatividade (capacidade inovadora no sentido de aptidão para desenvolver e executar ideias originais). A interação entre esses três componentes e os fatores ambientais contribuem para o comportamento da superdotação (COLLINS; AMABILE, 1999; RENZULLI; 2004a; 2004b; TAUCEI, 2015).

Na elaboração de sua Concepção de Superdotação, Renzulli (2018), faz uma distinção entre dois tipos de superdotação. Ele nomeia alta realização ou superdotação escolar, referindo-se aos estudantes que são bons aprendizes e possuem significativo potencial no desempenho escolar tradicional; sendo este o tipo mais facilmente mensurado pelos testes psicométricos. Como também, nomeia a superdotação criativo-produtiva, que se refere aos traços voltados ao potencial criativo. Para o autor, os dois tipos de superdotação não se excluem, mas diferenciá-los é importante tendo em vista as formas pelas quais a pessoa desenvolve comportamentos de altas habilidades/superdotação, por exemplo em ambiente escolar e acadêmico. Nessa perspectiva, em concordância com as ideias de Renzulli (1984; 2004a; 2004b), compreende-se que a concepção de superdotação criativo-produtiva abrange a personalidade, inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, motivação, criatividade e o fator ambiente; esses aspectos em interação formam o comportamento criativo (TAUCEI, 2022).

Quanto ao conceito inteligência, adota-se a perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1983; 1993; 1999) que considera a inteligência como potencial biológico e psicológico que se amplia de acordo com as interações vivenciadas no meio ambiente (GARDNER; KORNBABER; WAKE, 1998). A sua teoria abrange múltiplas perspectivas de inteligência, as quais são diferentes e independentes entre si, mas também interativas. Em sua apresentação original da teoria, o autor propôs sete inteligências: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal e a interpessoal (GARDNER, 1983; 1993). Acrescentando mais tarde a inteligências naturalista (GARDNER, 1999; ARMSTRONG, 2008) e, posteriormente, discutindo sobre uma possível inteligência existencial (GARDNER, 2011). Para o teórico, “[...] pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante” (GARDNER, 2010, p. 21).

Em relação ao tema Dislexia, consideram-se os escritos de Shaywitz (2006) e Shaywitz e Shaywitz (2020) e colaboradores: Shaywitz, Shaywitz e Fletcher (1992), Shaywitz *et al.* (1998). Sally Shaywitz¹⁴ é professora da disciplina Desenvolvimento da Aprendizagem, foi Co-diretora do *Yale Center for the Study of Learning and Attention Disorders*. Bennett Shaywitz¹⁵, é médico-cientista e professor em Dislexia do Desenvolvimento de Aprendizagem. Trata-se de

¹⁴ SHAYWITZ, Sally - <https://childrenofthecode.org/interviews/shaywitz.htm>

¹⁵ SHAYWITZ, Bennett - https://medicine.yale.edu/profile/bennett_shaywitz/

um casal de neurocientistas, professores/pesquisadores e estudiosos da leitura e da dislexia na *Yale University, New Haven, em Connecticut*. Eles realizam pesquisas de ponta em neurociência e estudos epidemiológicos para avançar a neurociência da dislexia. Atualmente, ambos os neurocientistas são Cofundadores e Codiretores do *Yale Center for Dyslexia & Creativity*.

Em seus estudos, Shaywitz (2006) examinou tanto o aspecto científico quanto o aspecto humano da dislexia. A pesquisadora esclarece que, em sua trajetória profissional se deparou com diversas crianças, adolescentes e jovens adultos que tinham dificuldades de leitura, nesse percurso encontrou muitas pessoas talentosas que apresentavam o referido transtorno específico de aprendizagem, consequentemente, liam devagar e evitavam as páginas em que continham textos mais longos. Como também, adultos para quem a leitura permanecia um objetivo distante. Para a estudiosa, a problemática da dislexia constitui-se:

Tão nociva quanto qualquer vírus que ameaça tecidos e órgãos, a dislexia pode infiltrar-se em todos os aspectos da vida de uma pessoa, sendo frequentemente descrita como uma incapacidade *oculta*, porque se pensava que não apresentava sinais visíveis. A dislexia, porém, só se oculta àqueles que não têm de viver com ela e sofrer seus efeitos. [...] A realidade desagradável da experiência diária com a dislexia pode, com frequência, colidir com a percepção de professores, administradores, pessoas conhecidas e formadoras de opinião que questionam a própria existência de um problema que atinge tantas pessoas (SHAYWITZ, 2006, p. 19).

Ainda, segundo Shaywitz (2006), a dislexia não reflete um problema generalizado na linguagem e não é uma deficiência da inteligência, mas sim um transtorno intrínseco a um componente específico do sistema de linguagem: o módulo fonológico, conforme explica de forma didática. “[...] O módulo fonológico é como se fosse a fábrica da linguagem, a parte funcional do cérebro onde os sons da linguagem são reconhecidos e montados sequencialmente para formar palavras e onde palavras são segmentadas em sons elementares” (SHAYWITZ, 2006, p. 43).

Também, apoia-se nos escritos de Linda Silverman¹⁶ (2000; 2003; 2009), psicóloga fundadora do *Gifted Development Center and the Institute for the Study of Advanced Development* em Denver, Colorado, internacionalmente reconhecida por sua experiência na avaliação de pessoas superdotadas com dupla excepcionalidade. Para Silverman (2009), é muito importante que estudantes com características de dupla excepcionalidade sejam identificados o mais precocemente possível; e, dessa forma, viabilizar alternativas que disponibilizem atendimento especializado para esses estudantes com necessidades educacionais especiais (SILVERMAN, 2009).

¹⁶ SILVERMAN, Linda - <https://static1.squarespace.com/static/5ec9e1a3d3815c7ebcd0503a/t/5f21070688d3>

Considerando-se o amplo arcabouço teórico, as inteligências, as altas habilidades/superdotação, a dislexia do desenvolvimento e a dupla excepcionalidade são compreendidas a partir de uma dimensão multidimensional, como citado; que pluraliza o conceito conservador, constituindo a ideia de sistemas distintos que interagem entre si e se ampliam de acordo com as interações vivenciadas no ambiente. Nesse sentido, na escolha dos referenciais teóricos, estabeleceu-se o critério de que tivessem em comum a consideração em relação a combinação ou interação dos fatores biológicos, ambientais e socioculturais no processo de desenvolvimento humano. Essa concepção está em conformidade com a perspectiva adotada na realização da pesquisa; e ao encontro da compreensão da autora da tese.

1.5 Estrutura da tese

A presente Tese em Educação está estruturada em (4) quatro capítulos, precedidos pela Apresentação. Os (4) quatro capítulos constituem, respectivamente, a Introdução, a Revisão de literatura, a Metodologia de pesquisa, o Resultado e discussão e, por fim, as Considerações finais, sendo que cada capítulo foi organizado em seções.

Apresentação - traz um breve histórico das memórias e experiências da autora, que inspiraram e justificaram a opção pelo tema de pesquisa, a trajetória motivacional e a origem da elaboração do projeto de pesquisa.

Capítulo I – Introdução, constitui-se a abordagem introdutória composta pela temática do estudo, os objetivos: geral e específicos, a concepção adotada para o desenvolvimento do estudo teórico e pesquisa empírica – concepção interacionista (histórico cultural), a questão norteadora ou problema da pesquisa, a proposta de tese e as justificativas: pessoal, social e acadêmica.

Capítulo II – Revisão de literatura, foi estruturada em (11) onze seções. A primeira seção, nomeada sob o título “Desafio da educação na perspectiva inclusiva: estudantes superdotados com dupla excepcionalidade” apresenta-se uma síntese com discussões sobre o percurso de políticas públicas brasileiras relacionadas a educação e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), evidenciando-se o desafio da inclusão (de fato) e a dificuldade de identificação do potencial, muitas vezes, “oculto” de estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade, tornando-os muitas vezes invisíveis em contexto ecológico escolar brasileiro.

A segunda seção, nomeada “Desenvolvimento humano na perspectiva multidisciplinar” traz uma discussão sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva abrangente

envolvendo as áreas: social, psicológica e biocomportamental, em uma perspectiva interdisciplinar considerando o ser humano como um ser biológico e social.

A terceira seção, sob o título “Desenvolvimento humano na teoria da bioecologia e na teoria histórico cultural” apresenta discussão envolvendo abordagens teóricas que comungam da visão de processos de desenvolvimento ancorados nos contextos e dimensões sociais e culturais, sem necessariamente desconsiderar o fator biológico.

A quarta e a quinta seções nomeadas, respectivamente, a “Teoria da bioecologia de Bronfenbrenner” e a “Teoria histórico cultural de Vygostky”, apresentam os referenciais teóricos norteadores da pesquisa. São discutidas e exemplificadas as ideias de ambos os teóricos, os aspectos conceituais de vários temas estudados por eles, especialmente sobre o desenvolvimento humano, enfatizando-se os conceitos-chave de ambas as teorias.

A sexta seção, sob o título “Multidimensionalidade no estudo de superdotados com dupla excepcionalidade”, traz discussões envolvendo uma síntese retrospectiva de estudos sobre o tema Altas Habilidades/Superdotação que vai desde uma visão conservadora (psicométrica), para uma abordagem mais flexível ou multidimensional. A partir de uma perspectiva multidimensional é possível perceber diversas variáveis para além do quociente de inteligência (QI), englobando diversas potencialidades. Como também, em alguns casos, características e perfis contraditórios, desordens comportamentais e emocionais vinculadas e, até mesmo, transtornos específicos e/ou “deficiência”.

Na sétima seção, intitulada “Contribuições de Renzulli e Gardner na perspectiva multidimensional”, discute-se sobre contribuições teóricas de pesquisadores contemporâneos que desenvolveram novos modelos teóricos para investigar e explicitar, respectivamente, os constructos inteligência e altas habilidades/superdotação, adotando uma perspectiva multidimensional. Nesse sentido, nas subseções seguintes apresentam-se, respectivamente a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner.

Na oitava e nona seções, nomeadas, respectivamente, “Dupla excepcionalidade em contexto ecológico internacional” e “Dupla excepcionalidade em contexto ecológico brasileiro” apresentam-se sínteses da trajetória de estudos e discussões envolvendo o tema Dupla Excepcionalidade, a princípio em contexto internacional; e, por fim, em contexto brasileiro. São discutidos aspectos conceituais e teóricos, sem a pretensão de, necessariamente, revisar a literatura nacional e internacional de forma exaustiva, tendo em vista que se trata de um tema atual e em constante evolução.

Na décima e décima primeira seções, nomeadas “Especificidade da dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação” e “Especificidade da dupla

excepcionalidade: dislexia” apresentam-se a conceituação e a caracterização das altas habilidades/superdotação e da dislexia. Ambas especificidades, constituem-se em coexistência no tema foco deste estudo teórico e da pesquisa empírica.

O capítulo III – Metodologia de pesquisa, foi organizada em (8) oito seções. O processo de condução da pesquisa e o método são discriminados no sentido de caracterizar o estudo da seguinte forma: a) Abordagem qualitativa longitudinal, b) Critérios de seleção dos participantes, c) Participantes, d) Contextos ecológicos da pesquisa, e) Considerações éticas, f) Instrumentos de coleta de dados, g) Procedimentos de coleta de dados e h) Procedimento de análise.

Capítulo IV – Resultado e discussão, consiste na apresentação dos resultados das coletas de dados e discussões realizadas a partir dos possíveis “diálogos” entre Vygotsky e Bronfenbrenner, sobre o desenvolvimento humano e demais referenciais das três áreas do conhecimento em estudo: Dupla Excepcionalidade, Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia. O referido capítulo, foi estruturado em (9) nove núcleos de significação identificados a partir do método de análise “Núcleos de Significação” de Aguiar e Ozella (2006).

Capítulo V – Considerações finais, são elencadas a partir das principais questões discutidas no relatório da tese; bem como as constatações sobre a trajetória de desenvolvimento dos estudantes superdotados com dupla excepcionalidade, especialmente aqueles com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia. Para isso, serão discutidos os resultados da pesquisa longitudinal e as limitações do estudo. E, finalmente, as recomendações para pesquisas futuras.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ESTUDANTES SUPERDOTADOS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE

No cenário nacional e internacional, observa-se um crescente avanço na percepção da necessidade de se investir em programas para estudantes com potencial elevado, bem como na disseminação de informações relevantes a respeito das altas habilidades/superdotação, e das condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão, com vistas a desmistificar noções equivocadas acerca desse fenômeno. Por outro lado, a realidade nas salas de aula que se apresenta no Brasil, revela um cenário de diversidade, que gera questionamentos por parte das equipes pedagógicas. Em grande parte das instituições de ensino brasileiras, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, encontram-se matriculados estudantes com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem originárias das mais variadas situações (BRASIL, 2012; BRASIL, 2020a). Neste contexto, apesar de não se identificar levantamentos formais sistematizados nos documentos do Ministério da Educação (MEC), encontram-se matriculados nas instituições de ensino brasileiras, estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade, conforme os escritos de alguns pesquisadores (OUROFINO, 2005; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES 2009; COSTA; RANGNI, 2010; OUROFINO; FLEITH, 2011; 2018; RANGNI, 2012; TAUCOI, 2012; 2015, 2022; GUIMARÃES; ALENCAR, 2013; TAUCOI; STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2013b; FERNANDES, 2014; OLIVEIRA, 2014; SILVEIRA, 2014; ROCHA, 2015; MARTINS, 2016; PINHO, 2016; 2018; RANGNI; COSTA, 2014; 2016; MASSUDA, 2016; TAUCOI; STOLTZ, 2017; 2018; SILVA *et al.*, 2018; FERREIRA, 2019; SOUTO, 2019; TAVERNA, 2019; MARTINS, 2016; 2020; OGEDA, 2019; 2020; OGEDA PEDRO; MARTINS, 2021; PEREIRA, 2021).

Dados do Censo Escolar de 1998 e 2012a, coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apontam para a evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais inclusivas (BRASIL, 1998; 2012a). O Censo da Educação

básica de 1998 registrou 337,3 mil de estudantes com deficiência. Desses alunos, 13% estavam em classes comuns do ensino regular. Em 2012, o Censo Escolar apontou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa um crescimento de 143%. Na Educação Superior, o censo mostra que as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para 27.323 em 2012 — crescimento de 438% (BRASIL, 2012; BRASIL, 2020a). Por sua vez, o Censo Escolar 2018 referente às matrículas em tempo integral, na Educação Especial, também revela avanços. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGA) e/ou altas habilidades/superdotação (AH/SD) em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a aproximadamente 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas no Ensino Médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também aumentou gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,0% em 2018 (BRASIL, 2019). Posteriormente, passou de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022. O levantamento do número de matrículas na Educação Especial por etapa de ensino, entre os anos de 2018-2022, passou de 1.181.276, em 2018, para um total de 1.527.794, em 2022. Entre os anos de 2018 a 2022, foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 714 mil matrículas a mais (1,5%) em comparação com 2021 (BRASIL, 2023).

Contraditoriamente, por outro lado, observa-se que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) ainda é um dos principais desafios da Educação, seja nos níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior, abrangendo as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Profissional (BRASIL, 1996). Apesar do acesso desses educandos ao ensino regular já ser uma realidade no Brasil, a inclusão de fato (não apenas uma matrícula), a participação e a aprendizagem desses estudantes com necessidades especiais se confrontam com as formas tradicionais de organização das instituições de ensino, por vezes com práticas pedagógicas pouco criativas e repetitivas e, em alguns casos, com o desconhecimento de gestores, pedagogos e professores das escolas e universidades em relação às deficiências, às altas habilidades/superdotação, aos transtornos específicos de aprendizagem, às dificuldades de aprendizagem e, principalmente, em relação ao complexo fenômeno da dupla excepcionalidade (TAUCEI, 2015).

No contexto histórico, ainda que as discussões e investigações acerca do tema Inclusão tenha se tornado crescente na década de 1990, os debates e a visibilidade tornaram-se mais

acentuados, a partir de 2008, com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, e o Decreto nº 6.571/08 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (FLEITH, 2007; BRASIL, 2008). Assim, ao longo das últimas décadas, no Brasil, vem ocorrendo uma mobilização no sentido da formulação e implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva e a formação de professores. Muitas dessas políticas visam favorecer uma ação integrada entre órgãos públicos e particulares com vistas à qualificação das práticas docentes, a fim de promover um atendimento especializado e de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, por volta da década de 1990, houve significativo envolvimento por parte do poder público, para que se cumprisse, efetivamente, ações inclusivas no âmbito social e educacional na rede de ensino regular, seja em escolas públicas ou privadas, a fim de minimizar e combater incertezas, dúvidas e discriminações geradas ao longo da história da educação brasileira (BRASIL, 2008). A implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que se encaminham para o propósito de um melhor atendimento educacional aos estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2007a).

O paradigma da inclusão surge a partir de compromissos e eventos históricos assumidos de forma conjunta pelos movimentos de luta internacional por direitos sociais, tais como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien – Tailândia (1990), firmando o compromisso oficial de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental (BRASIL, 2000); a Declaração de Salamanca (1994), assinada na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” (BRASIL, 1994) e o Relatório para a UNESCO da “Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI” (DELORS, 1997), entre outros. Esses eventos podem ser considerados marcos decisivos para o incentivo e a efetivação das reformas estruturais e políticas em prol da educação formal de crianças e jovens com necessidades especiais. O discurso proclamado nessas Conferências de importância mundial para a educação, contempla uma proposta de educação pública de qualidade, inclusiva e com conotação de direito de todos, conforme destaque a seguir:

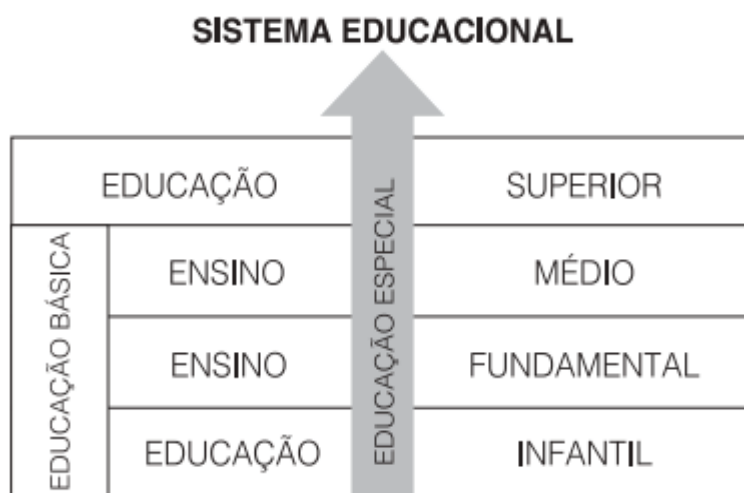
- [...] 3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:
Atribuem a mais alta prioridade de política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01-02).

No Brasil, a Constituição Federativa de 1988, introduziu a perspectiva da inclusão, entretanto, pode-se inferir em consonância com Delou (2007) que, somente a partir de 1996, as políticas sociais de inclusão passaram, concretamente, a se efetivar. Neste sentido, sob o reflexo e a influência dos movimentos sociais internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, que revogou a Lei 5.692/71, foi promulgada trazendo mudanças significativas no cenário das políticas sociais inclusivas, com vistas à ampliação da garantia de atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais (1996). Nesse documento normativo, o atendimento a esses estudantes é uma modalidade de educação escolar (Educação Especial) que perpassa todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, incluindo as modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Destaca-se na “Figura 1 - Sistema Educacional” - representação ilustrativa do sistema escolar brasileiro, apresentando-se a perspectiva do atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais, que perpassa todos os níveis de ensino:

FIGURA 1 - SISTEMA EDUCACIONAL



FONTE: Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP (BRASIL, 2001, p. 38).

O documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, Parecer CNE/CEB nº 17/2001, dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais na educação básica, ratifica e enfatiza que o sistema educacional brasileiro deve adotar o princípio da educação

inclusiva permitindo a matrícula de todas as crianças, inclusive com deficiência, em escola de ensino regular; além de receber todo o apoio para garantir uma educação de qualidade (BRASIL, 2001).

Assim, com base no enquadramento legal e conceptual, o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” define o conceito de inclusão:

[...] inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001, p.20).

No documento “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007a, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação” – “Art.1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Consequentemente, pode vir a contribuir para o fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas.

As mudanças no cenário das políticas sociais culminaram com a necessidade de transformação do trabalho educacional, com a finalidade de inclusão do estudante considerado com necessidades especiais, no contexto escolar do ensino regular. Nesse sentido, o professor é considerado um dos elementos fundamentais para o sucesso dos processos de mudança propostos e o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a qualidade do ensino. Ou seja, o professor aparece como mediador fundamental no planejamento de estratégias educacionais para contribuir com o desenvolvimento de competências de seu alunado (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2015). Pode-se inferir que, constatações dessa ordem trouxeram relevante preocupação para com a formação dos professores e, assim, conceberam-se políticas voltadas para melhorias na educação e na valorização dos docentes, com investimentos em programas de formação continuada (BRZEZINSKI, 2008).

Nesse contexto, Brzezinsk (2008) destaca:

O aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e bem como na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas (BRZEZINSK, 2008, p. 241-243).

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, “[ao] reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL 2008, p. 5). Em corroboração o Decreto nº 6.571/08, reafirma e assegura a oferta de atendimento educacional especializado. Porém, esse atendimento educacional não pode ser compreendido como sendo substitutivo à escolarização comum. Neste sentido o documento normativo preconiza: “[...] Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p. 16). Dessa forma, para além das escolas especiais, o atendimento à Educação Especial passa a constituir-se como proposta pedagógica também nas escolas de ensino regular. O referido documento orienta-se no sentido de esclarecer que práticas da educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino regular, visando suprir também as necessidades especiais de educandos com transtornos funcionais específicos.

De forma geral, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), pontua como público-alvo para o atendimento educacional especializado estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação, conforme destacado no referido documento normativo:

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p.15).

Embora os transtornos funcionais específicos como, por exemplo: dislexia, disortografia, discalculia, disgrafia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) sejam citados no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), os estudantes com indicadores de um ou mais desses transtornos funcionais não são considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido, considera-se que existem ainda lacunas em relação à identificação do alunado com indicadores de necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, apesar de se encontrar evidenciadas no texto normativo “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), algumas particularidades caracterizando e definindo quem são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, observa-se que, em documentos normativos do MEC, praticamente não há referência aos estudantes com dupla excepcionalidade, especialmente em relação a educandos com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia ou transtorno específico de leitura (CID 10: F81.0, 2008). O tema Dupla Excepcionalidade é ainda uma área de pesquisa em desenvolvimento e pouco reconhecida (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). A quase ausência na referência em relação a essa demanda pode nos levar a pensar, equivocadamente, na inexistência desses estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, indicando uma possível invisibilidade de estudantes com dupla excepcionalidade.

O equívoco em relação a “invisibilidade” de estudantes com tais características foi identificado em pesquisa realizada pela autora da presente tese, em 2015. Entretanto, na referida pesquisa foram identificados estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (superdotação e dislexia), em escolas brasileiras (TAUCEI, 2015). A pesquisadora enfatiza que, em pesquisas envolvendo estudantes que apresentam indicadores de dupla excepcionalidade, especialmente altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia do desenvolvimento, ficou evidente que, em algumas situações, a dupla condição é tida como “invisível” no contexto escolar, sendo que somente a dislexia é “percebida” pelos profissionais da Educação e da Psicologia. E, em alguns casos, o “Relatório de Altas Habilidades/Superdotação” com o diagnóstico ou identificação é negligenciado e até contestado por alguns docentes (TAUCEI, 2015). Porém, esses educandos estão presentes em inúmeras escolas brasileiras, tendo em vista que, ao longo dos estudos realizados, foram encontrados casos de estudantes com duplos relatórios indicando a dupla excepcionalidade (superdotação e dislexia) tanto em escolas municipais e estaduais, quanto em escolas privadas (TAUCEI, 2012; 2015; TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2013b).

Reconhece-se o desafio diante da diversidade e dificuldade da identificação de características de superdotação em estudantes com alguma deficiência, transtornos específicos e dificuldades de aprendizagem, por se constituir uma tarefa bastante difícil. Nesse sentido,

Willard-Holt (1999) enfatiza que os testes de identificação habituais e métodos padronizados e observacionais (*checklists*) podem ser considerados inadequados na identificação de estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade. Em outras palavras, as listas padrão de características de estudantes superdotados podem não ser suficientes e não conseguir identificar o potencial, muitas vezes, “oculto” em crianças que também possuem transtornos específicos e/ou deficiência. Consequentemente, esses estudantes podem se tornar “invisíveis” em contexto escolar.

Em análise e reflexão, observando-se o documento normativo “Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008), considera-se que, para se chegar à constatação de que determinados estudantes possuem indicadores de necessidades especiais, especialmente dupla excepcionalidade, faz-se necessário contextualizar cada caso, uma vez que tal definição (aluno especial), não pode se restringir a uma simples categorização atribuída a determinada “deficiência”, “transtorno”, “síndrome” e “aptidão”, tendo em vista que os seres humanos vivem em contínua transformação, e transformam o contexto no qual se inserem.

A partir desse entendimento, sugere-se que, antes de se procurar no estudante a origem do problema, deva-se propor um tipo de resposta educativa por meio de recursos e apoios que a escola (contexto interativo) pode lhe proporcionar, como também buscar auxílio junto aos órgãos públicos e/ou às entidades financiadoras de programas para atendimento aos educandos com necessidades especiais. Dessa forma, ao invés de se pressupor que o estudante deva ajustar-se a padrões de “normalidade”, atribui-se às instituições de ensino o desafio de investir em recursos e adequar práticas pedagógicas no sentido de subsidiar atendimento educacional que abranja a diversidade de seus educandos. Nesse sentido, percebe-se nas abordagens contextualistas¹⁷ uma preocupação em contribuir com propostas de práticas que fomentem o desenvolvimento integral dos indivíduos, destacando-se que os diferentes contextos e as interações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento.

¹⁷ As abordagens contextualistas pressupõem que o desenvolvimento é resultado da relação entre pessoa e ambiente, nesse sentido, destaca-se a abordagem da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1974; 1977; 2011; MORAIS; KOLLER; RAFFAELLI, 2012). Essas tendências teóricas indicam que o contexto é de fato um dos elementos que influenciam o desenvolvimento humano, ao contrário das visões mecanicistas que o tratam apenas como uma variável independente (BHERING; SARKIS, 2009).

2.2 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

A ciência do desenvolvimento humano envolve a perspectiva de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental (MAGNUSSON; CAIRNS, 1996). Neste sentido, Dessen e Guedea (2005) definem a ciência do desenvolvimento:

[...] a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando as trajetórias no ciclo de vida do indivíduo, considerando-o como ser biológico inserido em determinado tempo e espaço, o que implica enfatizar as mudanças biológicas, temporais, culturais e sociais. O seu foco de análise varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo (DESSEN; GUEDEA, 2005, p. 11).

Na contemporaneidade, o estudo, a investigação e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano devem ter uma perspectiva abrangente envolvendo a integração entre diversas áreas do conhecimento como, por exemplo: Educação, História, Direito quanto à Psicologia, à Sociologia e à Biologia, políticas públicas, direitos da criança e do adolescente, entre outras. O conhecimento interdisciplinar e a ampla parceria entre cientistas e profissionais trabalhando juntos para o avanço e a promoção da compreensão sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida humana encontra legitimação nas contribuições social e intelectual (LERNER, 2011). Por sua vez, a plasticidade (potencial para mudança sistêmica) associada à inserção do indivíduo ativo com o contexto legitima uma perspectiva relevante para a possibilidade de que aplicações da ciência do desenvolvimento humano possam promover os percursos e os contextos da vida humana. Dessa forma, os processos básicos do desenvolvimento humano podem ser circunstanciados e refinados pela sua aplicação em políticas públicas e programas sociais construídos e destinados a promover o desenvolvimento saudável (BRONFENBRENNER, 1974; LERNER, 2011).

A Ciência do Desenvolvimento apresenta-se como um caminho promissor para a compreensão dos processos de desenvolvimento do indivíduo, tanto do ponto de vista teórico quanto aplicado. O seu arcabouço teórico se apoia tanto sobre as abordagens biológicas quanto sobre as abordagens sociais (DESSEN, 2005; LERNER *et al.*, 2005; BORNSTEIN; LAMB, 2011). As abordagens biológicas têm contribuído para entender por meio de quais mecanismos a genética atua sobre o comportamento. Por outro lado, os fatores ambientais e hereditários interagem e influenciam o desenvolvimento do ser humano (DESSEN; BISINOTO, 2014).

Segundo Sternberg (2008), as características inatas (fatores hereditários) podem proporcionar uma estrutura herdada para as características do indivíduo e para os padrões

distintivos de pensamento e ação, mas o que é adquirido (fatores ambientais) podem “moldar” as maneiras específicas nas quais as estruturas do indivíduo são desenvolvidas. Ele enfatiza, se considerar que as características inatas da cognição humana são mais importantes, é possível concentrar a pesquisa nessa perspectiva. Por outro lado, caso se considere que o ambiente cumpre um papel mais relevante no desenvolvimento e/ou na cognição, pode-se realizar uma pesquisa explorando essa concepção. Por exemplo, de que forma as características distintivas do ambiente parecem influenciar o desenvolvimento. Entretanto, considerando-se uma abordagem contemporânea de investigação científica, destaca-se que a maioria dos estudiosos consideram que, os fatores inatos e os fatores adquiridos interagem no desenvolvimento e, praticamente, em tudo que o indivíduo realiza. É consenso entre a maioria dos pesquisadores contemporâneos admitir a inter-relação entre os fatores inatos e os fatores adquiridos (STERNBERG, 2008).

Para Vygotsky (1983/2012), o processo de desenvolvimento está condicionado pela unidade dos fatores biológico e social, qualquer processo psíquico ¹⁸ contempla simultaneamente as condições hereditárias e as influências do contexto. Ele considera que esses fatores não estão em oposição formal, o indivíduo é constituído por ambos, porém, atribui papel determinante aos fatores sociais e culturais (VYGOTSKY, 1997; TAUCEI, 2015). O indivíduo constitui-se a partir de um conjunto de relações sociais, nesse sentido o desenvolvimento humano é resultado de processos interativos entre o indivíduo em desenvolvimento e seu contexto (VYGOTSKY, 2009). Nesse sentido, o teórico enfatiza que:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 2008a, p. 42).

A perspectiva vygotskyana, envolvendo o desenvolvimento humano é resultado dos processos interativos sociais. Ou seja, a compreensão de desenvolvimento do indivíduo constitui-se nas relações dialéticas que o ser humano mantém entre si e com o meio social ou contexto social, considerando os fatores biológico e social (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 2009; TAUCEI, 2015). Assim, observa-se que Vygotsky pode ter sido um dos principais psicólogos que se preocupou em explicar sobre a complexa dialética entre questões

¹⁸ Em seus escritos, Vygotsky utilizou o termo “psíquico” e “mental” dos psicólogos gestaltistas alemães em várias de suas obras para se referir ao desenvolvimento psicológico (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Na tese em pauta, utiliza-se os termos psíquico e/ou psicológico respeitando-se a terminologia utilizada pelo autor.

biológicas, psíquicas e sociais no qual o ser humano vai se formando (WLADISLAWOSKI, 2013).

Sob uma abordagem dialética, a concepção de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1977, 1979; 1996; 2011), é considerada como uma evolução do sistema teórico para o estudo científico do desenvolvimento ao longo do tempo. A perspectiva proposta pelo teórico, considera o desenvolvimento como fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo da vida humana por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

A abordagem, consiste em que todos os níveis de organização envolvidos na vida humana são integralmente ligados à constituição do trajeto da ontogenia¹⁹ individual. Para esse autor, os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais) se integram ao longo do processo do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011). A amplitude dos níveis, os quais ele procurou sintetizar em sua teoria – desde a biologia até o mais amplo da ecologia do desenvolvimento humano – explica a denominação bioecológico que o autor integrou ao seu modelo ecológico inicial (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2001).

Em concordância com Vygotsky (2008a) e Bronfenbrenner (2011), entende-se o desenvolvimento humano fundamentalmente, considerando os fatores biológico, ambiental e sociocultural como indissociáveis, como citado. O desenvolvimento humano representa a dinâmica das relações entre o indivíduo, que está em atividade e desenvolvimento, e seu ambiente complexo, integrado e mutável (VYGOTSKY, 2008a; TAUCEI, 2015). Especialmente nas fases iniciais, mas também durante o ciclo da vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre o organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2011).

Desta forma, em concordância com as perspectivas dos pesquisadores Vygotsky (1995; 1996; 1997; 2008a; 2012), Bronfenbrenner (2001; 2011), Sternberg (2008), Dessen e Bisinoto (2014), adota-se a Concepção Interacionista - Histórico Cultural, como citado, em uma

¹⁹ O desenvolvimento ontogenético, refere-se ao desenvolvimento da pessoa durante toda a sua vida (SHAFFER, 2005). A ciência do desenvolvimento humano focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando as trajetórias no ciclo de vida do indivíduo, [...] o que implica enfatizar as mudanças biológicas, temporais, culturais e sociais (DESSEN; GUEDEA, 2005).

perspectiva contemporânea do desenvolvimento humano. Com uma perspectiva multidimensional no sentido de olhar a realidade e enfatizar a inter-relação do comportamento humano com o ambiente social (WORMER, 2007; BENETTI *et al.*, 2013). Isto é, estudar seres humanos, fazer ciência sobre eles, permite acreditar que há sempre possibilidades de.... “[...] Tornar seres humanos mais humanos” (BRONFENBRENNER, 2011; KOLLER, 2011, p.15).

2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA DA BIOECOLOGIA E NA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Assumindo-se a relevância das variáveis sociais e culturais na discussão do desenvolvimento humano, apresentam-se as abordagens teóricas que comungam da visão dos processos psicológicos individuais ancorados nos contextos e dimensões sociais e culturais em um determinado momento histórico. Desta forma, é examinada sucintamente a Teoria Ecológica, elaborada e atualizada por Bronfenbrenner a partir do final da década de 1970, constituindo-se, posteriormente, em Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (1977; 1979; 1996). São apresentados alguns conceitos-chave do seu modelo ou sistema ecológico: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema e as interações entre esses sistemas (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

São discutidos e analisados também, os contributos da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (1926/2004; 1930/1978; 1934/2007). Considerando-se nomeadamente a sua ênfase nos contextos sociais do desenvolvimento. Sendo uma das principais características de sua obra, a riqueza e diversidade dos assuntos que abordou. Faz-se uma breve revisão dos seus conceitos de linha natural e cultural do desenvolvimento, da dupla formação dos processos psicológicos superiores (primeiro a nível interpessoal e depois a um nível intrapsíquico) (VYGOTSKY, 1931/2008a; VEIGA, 2013; TAUCÉI, 2015), conforme Rego (2009) destaca:

Dedicou-se à análise de diversos temas relacionados a seu problema central, dentre eles: a crise da Psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e o humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extraescolar, o problema das deficiências física e mental, o papel das diferentes culturas do desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita e a psicologia da arte. Essa variedade era coerente com seu projeto que visava articular informações dos diferentes componentes que integram os processos mentais: psicológico, neurológico, linguístico e cultural (REGO, 2009, p.38).

Em análise, pode-se considerar que um dos principais objetivos de Vygotsky (2008a), por meio da Teoria Histórico Cultural, era estudar as leis do desenvolvimento geral, considerando os fenômenos estabelecidos nos diferentes domínios como seu ponto de partida. Ele, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre as outras espécies e um esquema para o seu futuro. A imagem de homem que deriva de sua Teoria Histórico Cultural, é a ideia de homem como ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza. É uma imagem de homem baseada no pensamento maxista e nas ideias de filósofos, como Bacon e Spinoza. Mas, acima de tudo, é uma imagem de homem em que Vygotsky acreditava (VYGOTSKY, 1931/2008a; VAN DER VEER; VALSINER, 2005; TAUCEI, 2015).

Bronfenbrenner (2011), assim como Vygotsky, em sua teoria, defende a tese principal de que o indivíduo cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Ou seja, “suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam a sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p.35). Na Teoria da Bioecologia, o desenvolvimento humano é definido como o fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos. Esse processo se estende ao longo do ciclo da vida, mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o futuro (BRONFENBRENNER, 2011, p. 43).

Em reflexão, pode-se considerar que as ideias de Vygotsky (1995; 1997; 2001; 2004; 2006; 1931/2008a; 1934/2008b; 2009; 2012) e de Bronfenbrenner (1977; 1979; 1989; 1996; 1997; 2005; 2011) “conversam” entre si, mantêm-se atuais e constituem-se como relevantes na realização da pesquisa em pauta. Ao evidenciar o desenvolvimento humano na qualidade de processo, ambos os teóricos estão atentos às condições que capacitam a pessoa a adaptar-se ao seu ambiente de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o indivíduo e os contextos em mudança, nos quais ele vive, cresce e se desenvolve.

Na contemporaneidade, o desenvolvimento no curso da vida tem sido abordado, a partir de uma noção epigenética e probabilística (GOTLIEB, 1996; SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007). Pode-se considerar que, isto significa, tal qual a ênfase de Vygotsky e de Bronfenbrenner, no sentido de que cada indivíduo tem o seu desenvolvimento delineado por inúmeras possibilidades vinculadas ao tempo, ao contexto e ao processo, exercendo a função primordial de agente de mudança e de transformação da sua própria história (HINDE, 1992; ELDER, 1996; MAGNUSSON; CAIRNS, 1996; BRANCO, 2003; VYGOTSKY, 2008a; BRONFENBRENNER, 2011; BENETTI, 2013). Nesse sentido, o indivíduo é um ser capaz de

alcançar consciência intelectual e emocional, tornando-se um protagonista no seu meio social, com um carácter ativo em relação ao seu próprio desenvolvimento e sendo, simultaneamente, produto e produtor de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008a; BRONFENBRENNER, 2011).

2.3.1 TEORIA DA BIOECOLOGIA DE BRONFENBRENNER

O modelo de ciência do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) é marcado por uma teoria centrada na temporalidade histórica, inserida nos processos relacionais pessoa-contexto, pela inclusão de modelos de mudança dinâmicos que perpassam o sistema ecológico e influenciam as pessoas e as instituições por métodos sensíveis à mudança e inter-relacionais, objetivados pela ideia de que indivíduos influenciam pessoas e instituições de sua ecologia tanto quanto são influenciados por eles (BRONFENBRENNER, 2001; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; DAMON; LERNER, 1998; 2002). A concepção de desenvolvimento do teórico, se coadunam com a percepção de que todos os níveis de organização envolvidos na vida humana são integralmente ligados à constituição do trajeto da ontogenia individual; isto é, ligados ao processo evolutivo acerca das alterações biológicas vivenciadas pelo indivíduo desde o seu nascimento, até o seu desenvolvimento final (BRONFENBRENNER, 1977; 1996; 2001; 2011).

Na primeira metade do século XX, a ciência do desenvolvimento humano era amplamente voltada ao campo descritivo, tanto por catalogar mudanças maturacionais quanto por descrever a covariação entre estímulos e respostas, o que o teórico caracterizava como condições “experimentais” artificiais (BRONFENBRENNER, 1977). Para ele, essas investigações focalizavam, somente, a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que as pessoas viviam (BRONFENBRENNER, 1977; 1996). O teórico elaborou a sua teoria de desenvolvimento humano, expondo ao campo científico importantes proposições para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Seus escritos criticavam a forma tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento sem, necessariamente considerar o contexto (MARTINS; SZYMANSKI, 2004)”.

Bonfenbrenner, formado em Psicologia e Música, inicialmente formulou a sua teoria e publicou o seu estudo nomeando-o Teoria Ecológica, por meio do clássico livro *“The Ecology of Human Development”*, lançado em 1979. Na proposta ecológica de Bronfenbrenner existem

aspectos fundamentais, diferentes dos da psicologia clínica (diádica) e científica (laboratorial e psicodiagnóstica) realizadas à época (ALVES, 1997). A abordagem ecológica de Bronfenbrenner para estudar o desenvolvimento humano privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento; isto é, privilegia os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contato com diferentes pessoas - díades, tríades (BRONFENBRENNER, 1996; ALVES, 1997). O desenvolvimento humano é, então, definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFENBRENNER, 1989, p.191).

Neste sentido, o teórico compreende o desenvolvimento de forma contextualizada, no sentido de apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pela própria pessoa no contexto em que se insere (BRONFENBRENNER, 1977; 1996; 2011; LEÃO; SOUZA; CASTRO, 2015). Para ele, somente experimentos criados em um ambiente natural são reais; e, ressalta ainda que, uma investigação deve iniciar focando na maneira como as crianças se desenvolvem em ambientes representativos de seu mundo real e natural, ou seja, em contextos ecologicamente válidos. Em vez de estudar a criança em laboratório, por exemplo, deve-se estudá-las em seus lares, escolas e áreas de lazer (BRONFENBRENNER, 2011).

As ideias de Bronfenbrenner representam a vanguarda da ciência do desenvolvimento humano contemporânea, devem sua origem, articulação persuasiva e refinamento às contribuições singularmente criativas, teoricamente rigorosas, empiricamente ativas, sabiamente humanas e democráticas (LERNER, 2011). Esse teórico e pesquisador, segundo Lerner (2011), tem sido referência tanto de excelência quanto de consciência profissional no campo do conhecimento do desenvolvimento humano, campo este que, em virtude de sua visão abrangente, se tornou produtivamente multidisciplinar e multiprofissional (LERNER, 2011). Desta forma, a teoria sistêmica de Bronfenbrenner apresenta possibilidades para o pesquisador analisar aspectos da pessoa em desenvolvimento, do contexto em que vive e dos processos interativos que influenciam o próprio desenvolvimento humano, em determinados períodos de tempo (MARTINS; SZYMANSKI, 2004).

Destaca-se a seguir “Figura 2 - Representação da Teoria da Bioecologia”

FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DA TEORIA DA BIOECOLOGIA

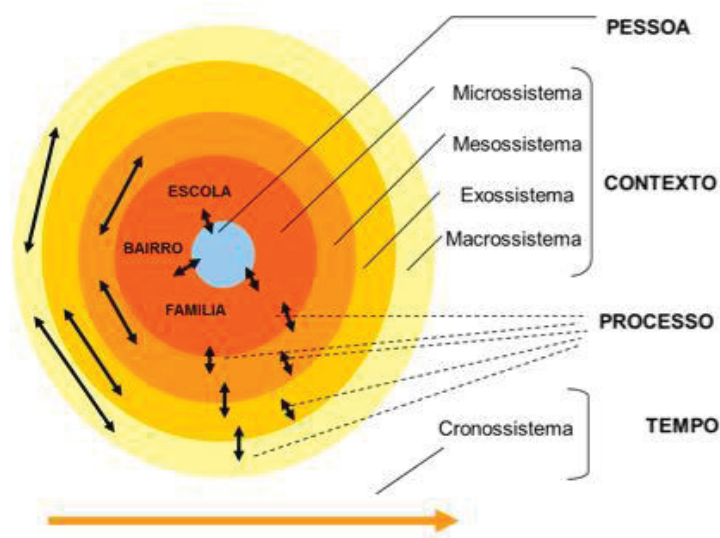


Figura 2 - Modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

FONTE: https://www.google.com/search?xsrf=ALiCzsYq_IjL4SwEwE8kgnc-GRupYnN_Rw:1655162625035&source=univ&tbm=isch&q=Imagem+modelo+bioecol%C3%B3gico+do+desenvolvimento+humano+de+Bronfenbrenner

2.3.1.1 Inter-relação entre os níveis ecológicos

Bronfenbrenner (1977; 1979), mostrou a importância, para o desenvolvimento humano, da inter-relação de quatro níveis ambientais ou ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados em um contexto ecológico, denominados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O autor e pesquisador, descreveu o microsistema como o ambiente dentro do qual o indivíduo está em atividade em um determinado momento de sua vida. Ele é o complexo de relações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente imediato no qual está inserida, por exemplo: família, escola, trabalho, instituições/espços sociais (BROFENBRENNER, 1977; 2011). Por sua vez, o mesossistema é o conjunto de microsistemas, constituindo o desenvolvimento da pessoa em determinado período. Ou seja, são “as inter-relações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida em um determinado período de sua vida” (BROFENBRENNER, 1977, p. 515).

Somado a esses sistemas, encontra-se o exossistema, que é formado pelos ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não está inserida diretamente, por exemplo: o local de trabalho dos pais de uma determinada criança. Porém, esse ambiente provoca influência sobre

o comportamento e o desenvolvimento da pessoa em desenvolvimento, por exemplo: quando os pais de uma criança têm um dia estressante no trabalho e como resultado estão menos capazes de prestar cuidados de qualidade à essa criança. Esse sistema é considerado como uma extensão do mesossistema, envolve estruturas sociais específicas formais e informais que não contêm a pessoa em desenvolvimento, mas que influencia os ambientes imediatos no qual a pessoa em desenvolvimento se encontra e, portanto, afeta o que lá ocorre (BROFENBRENNER, 1977). Por fim, o macrossistema é o nível do contexto ecológico que engloba todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano; esse nível envolve a cultura, as macroinstituições, como por exemplo, a estrutura política e partidária, o governo federal, as políticas públicas, os valores e crenças sociais, culturais e religiosas, entre outros. Dessa forma, o macrossistema influencia a natureza das interações de todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento humano (BROFENBRENNER, 2011).

As formulações de Bronfenbrenner (1977; 1979; 1996) tiveram amplo impacto sobre o campo do conhecimento do desenvolvimento humano, promovendo considerável interesse durante a década de 1980, no que se refere aos efeitos do sistema ecológico no curso da vida do indivíduo. Porém, apesar da relevância e do considerável interesse em suas formulações teóricas, por volta do final da década de 1980, o teórico e pesquisador mostrava-se insatisfeito com a natureza de suas contribuições para a teoria, para a pesquisa e/ou para as aplicações políticas de seu modelo de Teoria Ecológica. Ou seja, sentia-se insatisfeito em relação às suas contribuições no que se refere aos efeitos do sistema ecológico no curso da vida do indivíduo. Ele considerava que o seu modelo ecológico fornecia mais contribuição em relação à natureza dos ambientes para o desenvolvimento próximos e distantes, do que sobre as características do desenvolvimento do indivíduo.

O modelo de Teoria da Ecologia proporcionou contribuições para concepções de desenvolvimento humano, oferecendo aos pesquisadores ferramentas conceituais para a compreensão e o estudo dos diferenciados, mais integrados, níveis do contexto ecológico de desenvolvimento humano. Entretanto, o autor estendeu a crítica a si próprio afirmando que, ao longo do percurso de seu estudo, em nenhuma parte, como em nenhum outro trabalho, se identificou um conjunto paralelo de estruturas que conceitualizassem as características do desenvolvimento da pessoa (BROFENBRENNER, 1989). Dessa forma, reconheceu que a sua teoria poderia estar incompleta até que ele incluísse os níveis estrutural e funcional do indivíduo (aspectos biológicos, psicológicos e comportamentais), unindo-os dinamicamente com os sistemas ecológicos criados por ele (BROFENBRENNER, 2011).

A partir de rigorosos estudos, Bronfenbrenner (1977; 1989) e seus colaboradores Bronfenbrenner e Crouter (1983), Bronfenbrenner e Ceci (1993), Bronfenbrenner e Morris (1998), trabalharam para integrar os outros níveis do sistema do desenvolvimento humano, envolvendo outras áreas do conhecimento em seu estudo como: a biologia, a psicologia e o comportamento. De forma objetiva, ele procurou, por mais de uma década, introduzir as características da pessoa em desenvolvimento no sistema ecológico, elaborando assim a Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2001; LERNER, 2011). Para ele, todos os níveis de organização envolvidos na vida humana são integralmente ligados à constituição do trajeto da ontogenia individual.

2.3.1.2 Modelo: processo↔pessoa↔contexto↔tempo (PPCT)

O modelo elaborado a partir da continuação dos estudos de Bronfenbrenner (1977; 2001) e de seus colaboradores, possui quatro componentes interligados: Processo ↔ Pessoa ↔ Contexto ↔ Tempo (PPCT). O teórico formalizou a estruturação de seu modelo da seguinte forma: a) o “Processo” de desenvolvimento, envolve a fusão e a dinâmica de relação entre o indivíduo e o contexto; b) a “Pessoa”, envolve o repertório individual de características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais; c) o “Contexto” do desenvolvimento humano, é definido como níveis ou sistemas entrelaçados da Ecologia do Desenvolvimento Humano, conforme descritos em Bronfenbrenner (1977; 1979; 1996; 1997); c) o “Tempo”, envolve as dimensões múltiplas da temporalidade (tempo ontogenético, tempo familiar e tempo histórico), esses aspectos temporais constitui o *cronossistema* que modera as mudanças ao longo do ciclo da vida (BRONFENBRENNER, 1977; ELDER, 1998; LERNER, 2001).

Os quatro componentes, juntos e interligados, complementam e constituem a nova versão da teoria de Bronfenbrenner, esta nomeada Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano. O autor, a partir da Teoria da Bioecologia, por meio do modelo: “Processo ↔ Pessoa ↔ Contexto ↔ Tempo (PPCT)”, visa conceitualizar o sistema de desenvolvimento integrado e delinear pesquisas que investiguem a trajetória do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2001; 2011). Para o autor, da mesma forma que todos os componentes desse modelo deviam ser incluídos em qualquer especificação conceitual do dinâmico sistema de desenvolvimento, também deviam investigar o papel de todos eles no sentido de prover informações adequadas à compreensão do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

Neste sentido, Bronfenbrenner (2011) entende o desenvolvimento humano considerando os quatro componentes interligados do modelo PPCT. Isto é, o desenvolvimento ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interação de um indivíduo ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu contexto imediato. Esse processo de reciprocidade é nomeado “processo proximal”, e pode ter efeito no desenvolvimento humano se ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (BHERING; SARKIS, 2009; BRONFENBRENNER, 2011). O desenvolvimento humano representa a dinâmica das relações entre o indivíduo, que está em atividade e desenvolvimento, e seu ambiente complexo, integrado e mutável. Especialmente nas fases iniciais, mas também durante o ciclo da vida, o desenvolvimento humano toma lugar nos processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre o organismo biopsicossocial em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes em seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 2011).

Conforme Bronfenbrenner e Morris (1998), o primeiro componente do modelo PPCT constitui-se - “Processo”:

[...] abrange formas particulares de interação do organismo com o ambiente, chamadas “processo proximal”, que operam ao longo do tempo e são situadas como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano. Contudo, a força desses processos para influenciar o desenvolvimento humano é presumida, e mostrada, por variar substancialmente como função das características da “Pessoa” em desenvolvimento, do “Contexto” tanto imediato quanto mais remoto e dos períodos de “Tempo” nos quais o processo proximal ocorre (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

Dentre os três outros componentes remanescentes definidos no modelo PPCT, tais como – Pessoa, Contexto e Tempo – Bronfenbrenner e Morris (1998) deram prioridade à definição das características biopsicossociais do componente “Pessoa”, visto que, como enfatizado por Bronfenbrenner (1989), em suas formulações prévias do modelo, existia uma lacuna com relação a esse elemento-chave da teoria (BRONFENBRENNER, 1979; 1996 LERNER, 2011).

Neste sentido, os três tipos de características do componente “Pessoa” - são distinguidos como os mais influentes para “moldar” o sentido do desenvolvimento futuro, em razão da sua capacidade de influenciar a direção e a força do “processo proximal” durante o ciclo de vida. A primeira característica, é denominada “disposições”, que podem ativar os “processos proximais” em um domínio particular do desenvolvimento, continuando a sustentar sua operação. A segunda característica, se concentra nos “recursos bioecológicos” de capacidade, experiência, conhecimento e habilidade necessários para o funcionamento efetivo dos “processos proximais” em um determinado estágio do desenvolvimento humano. A terceira,

abrange características de “demanda” que convidam ou desencorajam reações do contexto social que podem fomentar ou interromper a operação dos “processos proximais”. A diferenciação entre essas três formas leva suas combinações a padrões de estrutura da “Pessoa”, que podem explicar as diferenças na direção e na força dos “processos proximais” resultantes como seus efeitos no desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, LERNER, 2011).

Consistente com o caráter integrativo da teoria dos sistemas do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner e Morris (1998) indicaram que, quando o componente – “Pessoa” - do modelo bioecológico é expandido, o resultado é uma rica compreensão do Sistema Ecológico – “Contexto” (microssistemas, mesossistemas, exossistemas, macrosistemas) no qual o desenvolvimento da pessoa é consolidado (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Essas novas formulações de qualidade da pessoa que “moldam” seu desenvolvimento e o futuro tiveram o efeito não previsto de promover maior diferenciação, expansão e integração do contexto original sobre o ambiente no sentido do entrelaçamento do *microssistema* com o *macrosistema* (BRONFENBRENNER, 1974). Assim, os três tipos de características da pessoa (disposições, recursos bioecológicos e demandas) são também incorporados na definição de *microssistema*, como por exemplo: as características dos pais, parentes, colegas, professores, cônjuge e/ou outras pessoas que interagem com a pessoa em desenvolvimento com regularidade e durante um longo espaço de tempo (LERNER, 2011, p. 26).

Dessa forma, Bronfenbrenner (1994) redefiniu o que caracterizava o microssistema, ligando-o, centralmente, com o que era descrito como o “centro de gravidade” – a pessoa como biopsicossocial - para a teoria atualmente elaborada (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Isto é, apesar de Bronfenbrenner ainda perceber a Ecologia do Desenvolvimento Humano como “o ambiente ecológico... concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1979; 1996, p.5), ele ampliou sua definição do que era privado – a estrutura do microssistema dentro dessa ecologia pela incorporação de atividades, relacionamentos e papéis da pessoa em desenvolvimento dentro desse sistema. Nesse sentido, microssistema é definido pelo autor como:

Um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente onde estabelece relações face a face com características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam, permitam ou inibam seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato (BRONFENBRENNER, 1994, p. 1645).

Observa-se que, o significativo para Bronfenbrenner nessa expansão da definição de microssistema é a inclusão das interações da pessoa não somente com outras pessoas neste nível

do sistema ecológico, mas também com o mundo dos símbolos e da linguagem (o sistema semiótico). Esse é um componente das relações ecológicas que, segundo Bronfenbrenner, os teóricos da atividade também acreditam ser especialmente importante no entendimento da formulação de intenções, objetivos e ações (BRONFENBRENNER, 2011).

A redefinição e ampliação do conceito de microssistema conduziu para a última definição da formação atual da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento. Neste sentido, a quarta e última propriedade do modelo bioecológico é a dimensão do “Tempo”. Essa propriedade é estruturada em três níveis sucessivos: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo envolve a “continuidade *versus* descontinuidade” dentro de episódios contínuos do processo proximal. O mesotempo refere-se à “periodicidade dos episódios” ou intervalos de tempo (dias e semanas, etc...). O macrotempo envolve as “expectativas e eventos” em mudanças no âmbito da ampla sociedade, tanto dentro como por meio das gerações, como influenciam e são influenciados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

A forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada das características da pessoa em desenvolvimento; o contexto, tanto imediato como mais remoto, no qual o processo está fazendo parte; a natureza dos resultados do desenvolvimento considerados; e as continuidades sociais e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e o período histórico no qual a pessoa tem vivido (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, LERNER, 2011). Dessa forma, essas proposições enfatizam que o indivíduo dentro do sistema bioecológico é imerso temporalmente na sua dimensão relacional e que o multinível ecológico é um agente ativo no seu desenvolvimento.

[...] as características da pessoa aparecem atualmente duas vezes no modelo bioecológico. A primeira como um dos quatro elementos influenciadores ‘da forma, da força, do conteúdo e da direção do processo proximal’ e a seguinte com ‘resultados do desenvolvimento’; isto é, qualidade da pessoa que surge depois de um determinado tempo, como o resultado da combinação conjunta e interativa, reforçando mutuamente os efeitos dos quatro componentes antecedentes do modelo bioecológico. Em suma, no modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam como um produtor indireto e como um produto do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

As relações entre o indivíduo em atividade com o contexto no qual ele a realiza e o multinível ecológico, estes constituem a direção da força do desenvolvimento humano. Essas relações são também o centro da visão de Bronfenbrenner para promover o curso da vida humana. A regulação adaptativa das relações pessoa – contexto – trocas entre a pessoa e seu ambiente ecológico que funcionam para beneficiar a ambos – de acordo com a perspectiva do

modelo bioecológico, deve ser o centro do estudo do desenvolvimento humano e do esforço para melhorar a trajetória de vida humana nos níveis tanto individual quanto social. A plasticidade dessas relações e a habilidade para maximizar a possibilidade para regular adaptações no desenvolvimento definem a essência do ser humano dentro do sistema de desenvolvimento.

2.3.2 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL DE VYGOTSKY

A Teoria Histórico Cultural ou Sociocultural, também nomeada Sociointeracionista ou Sociostrutivista, foi idealizada e elaborada por Vygotsky (1896-1934), tem como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a trajetória de vida do indivíduo (VYGOTSKY, 1984; 2008a; REGO, 2009). Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, é necessário reconstruir suas formas mais primitivas e simples e acompanhar o seu desenvolvimento até o seu estado atual – nas ideias de Vygotsky, é necessário estudar a história de cada indivíduo (VAN DER VEER; VALSINER, 2005). Essa teoria traduz a tentativa de buscar uma abordagem alternativa, que superasse as tendências antagônicas presentes na psicologia à época.

A Teoria Histórico Cultural delineada por Vygotsky pode ser compreendida considerando três tópicos gerais fundamentais, relacionados entre si, embora distintos: o método genético ou de desenvolvimento; a ideia de que o funcionamento mental superior provém de processos sociais; a ideia de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais (o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem), ou formas de mediação (WERTSCH, 1996; VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKY, 2008a; TAUCEI, 2015). Entende-se que, esses três tópicos que podem ser considerados temas, devem ser trabalhados em conjunto; a explicação de cada um individualmente pode vir a desencadear uma compreensão reduzida, tendo-se em vista que as temáticas são relacionadas entre si, e se definem mutuamente nas ideias de Vygotsky e Luria (1996). O entendimento da perspectiva Histórico cultural só é possível compreendendo-se a inter-relação entre os referidos temas (TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Vygotsky busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história do indivíduo. A abordagem que enfatiza o processo de desenvolvimento, é nomeada “abordagem genética” ou “método genético”. Nesse sentido, as linhas principais do

desenvolvimento do comportamento humano na abordagem de Vygotsky envolvem a filogênese (refere-se à história da espécie humana); a ontogênese ou desenvolvimento ontogenético (história do indivíduo de uma determinada espécie); a microgênese (aspecto mais microscópico do desenvolvimento) e a sociogênese (história cultural, do meio cultural no qual o indivíduo está inserido) (OLIVEIRA, 2007; D'ARÓZ, 2014; TAUCÉI, 2015).

O desenvolvimento filogenético envolve as mudanças que ocorrem durante um período evolutivo, medido em milhares e até mesmo milhões de anos. Nesse aspecto, segundo Geary e Bjorklund (2000) e Shaffer (2005), Vygotsky antecipou a perspectiva psicológica evolutiva corrente, acreditando que o entendimento da história da espécie poderia elucidar o desenvolvimento infantil. O desenvolvimento ontogenético, refere-se ao desenvolvimento da pessoa durante toda a sua vida. O desenvolvimento microgenético, refere-se às mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos, tais como mudanças que se observa em crianças resolvendo, por exemplo, problemas de adição toda semana por 11 semanas consecutivas (SIEGLER; JENKINS, 1989), ou mesmo as mudanças no uso das estratégias de memória em que a criança usa até cinco tentativas diferentes em uma sessão de 20 minutos (COYLE; BJORKLUND, 1997; SHAFFER, 2005). Esta é uma análise mais refinada do que a oferecida pela perspectiva ontogenética tradicional. E, finalmente, o desenvolvimento sócio-histórico que, corresponde às mudanças que ocorrem em cada cultura e seus valores, normas e tecnologias gerados pela história (SHAFFER, 2005).

Desta forma, a perspectiva Histórico Cultural constitui-se a partir de três linhas no desenvolvimento do comportamento humano: a evolutiva, a histórica e a ontogenética. Ao incorporar essas linhas, ou domínios genéticos à sua abordagem, Vygotsky e Luria (1996) expõem um modo de ver que difere da maioria dos estudos incluídos na categoria de psicologia do desenvolvimento. A expressão psicologia do desenvolvimento, geralmente, aplica-se quase que exclusivamente ao domínio genético da ontogênese e, tipicamente, aos períodos da infância e da adolescência. Em contraposição a esse modo de ver, Vygotsky e Luria consideram que uma análise genética completa deve tratar dos modos pelos quais o conhecimento dos três domínios genéticos contribui para a compreensão do comportamento e do funcionamento mental (VYGOTSKY, LURIA, 1996).

Inspirando-se nas ideias marxistas, o teórico distinguia dois períodos na filogenia humana. No primeiro período, a evolução biológica havia sido descrita e explicada por Charles Darwin em sua teoria da Evolução. Já no segundo período, a história humana fora esboçada por Marx e, de forma mais completa, por Engels (VAN DER VEER; VALSINER, 2005). Vygotsky (2009), assumindo que o indivíduo é um conjunto de relações sociais, discute a sociogênese do

desenvolvimento humano e do conhecimento, e argumenta sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, no âmbito individual, articulado à história e à cultura. Nesse sentido, destaca-se a ênfase na internalização das práticas sociais e a sua afirmação de que as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas (VYGOTSKY, 2009; TAUCEI, 2015).

Segundo Rego (2009), Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem. Para ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o indivíduo se constitui como tal por meio de suas interações sociais. É visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento é considerado sociointeracionista. Em sua abordagem, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural.

Desta forma, a ideia que permeia as obras de Vygotsky (1982; 1987; 1988; 1997; 2004; 2008a; 2008b; 2010; 2012) e de Vygotsky e Luria (1994; 1996) é a questão da interação. Em sua perspectiva sócio-histórica, considera o desenvolvimento humano como resultado de processos interativos, diferentemente dos métodos utilizados nas teorias associacionistas (pela similaridade e contiguidade)²⁰, que se sustentam em uma perspectiva unidirecional “estímulo/resposta” (VYGOTSKY, 2008a). Ele revê e critica a abordagem puramente associacionista do crescimento psicológico, em que este é compreendido como acumulação meramente quantitativa (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Em sua concepção, especialmente do desenvolvimento, a compreensão do comportamento reside nas relações dialéticas que o ser humano mantém com o meio social (TAUCEI, 2015).

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio como característica definidora da constituição humana, o teórico refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizam o inato e o adquirido: as abordagens ambientalistas (pela exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio ou contexto) e as nativistas (pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização

²⁰ A teoria do associacionismo evolutivo foi apresentada, sobretudo, pelo associacionista britânico, particularmente Herbert Spencer (1820-1903) e o escocês Alexander Bain (1811-1877), que propuseram “duas leis básicas da associação: similaridade e contiguidade. Consequentemente, ‘as sensações e sentimentos vêm juntos em estreita sucessão de tal modo que quando um deles vem à mente, muito provavelmente o outro a acompanhará’. [...] Em psicologia, esses autores defendiam o ponto de vista do chamado associacionismo. [...] isto é, a conexão estabelecida entre elementos de nossa experiência com base em sua contiguidade e semelhança. Do modo como sugerem esses autores, as leis do espírito humano são sempre uma só e a mesma em todo tempo e por todo o globo terrestre” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 97).

do aspecto hereditário e maturacional). Vygotsky também rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que pré-escrevem características comportamentais universais do ser humano, por exemplo, as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o indivíduo é atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Suas proposições apontam para uma superação das oposições consagradas no campo teórico da Psicologia à época, na medida em que indicam novas bases para a compreensão da atividade humana (VYGOTSKY, 2008a; REGO, 2009).

Vygotsky parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, a pessoa ao mesmo tempo que internaliza as forças culturais, as transforma e intervém em seu meio. O entendimento do homem em uma perspectiva Histórico cultural considera o desenvolvimento como resultado de processos interativos em um contexto que é social, cultural e histórico (VAN DER VEER; VALSINER, 2009; REGO, 2009; STOLTZ; PISKE, 2012; TAUCEI, 2015). É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se emancipa.

2.3.2.1 Funções psicológicas superiores

O funcionamento cerebral é um tema que aparece e merece destaque no cenário dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (2008a; 2012), Vygotsky e Luria (1994; 1996) e Luria (1981) acerca do desenvolvimento humano. O cérebro em movimento (aquilo que muda) e o funcionamento do cérebro (aquilo que permanece) são instâncias que se entrelaçam, pois, se o cérebro funciona como um concerto, conforme definiu Luria (1981), este se pauta em diferentes dinâmicas neurofisiológicas, conforme destaca-se:

[...] envolvem processos bioquímicos, eletroquímicos, sequenciamentos de redes neurais, *times*, plasticidade, metabolismo energético, etc. São processos que existem justamente pelo movimento, pelo acontecer das reações químicas, das transformações morfo e fisiológicas e pelas alterações/alternações elétricas. Por outro lado, o *concerto* se pauta também na permanência dessas dinâmicas como regras/leis de funcionamento, como hierarquias nos períodos de desenvolvimento e nas ordens de amadurecimento e áreas específicas, etc., e é isto o que possibilita a estabilidade, a previsibilidade e, por isso mesmo, também a possibilidade de estudar aquilo que permanece como característico do funcionamento do cérebro humano (ANDRADE; SMOLKA, 2012, p. 700).

De acordo com Vygotsky (2008a), a análise da história do desenvolvimento das funções psicológicas humanas somente seria possível com o estudo de sua “pré-história”, de suas raízes biológicas, e de seu “arranjo orgânico”. Desta forma, o teórico pautou sua Concepção Histórico cultural no desenvolvimento de bases sólidas, necessárias para o estabelecimento de uma teoria dos processos psicológicos, que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a memória voluntária, o comportamento volitivo (intencional), a linguagem, de forma admissível para as Ciências Sociais. Para ele, a sua abordagem deveria incluir a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; deveria proporcionar uma explicação detalhada de sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento (VYGOTSKY, 2008a; TAUCEI, 2015).

Embora Vygotsky tenha defendido a perspectiva de desenvolvimento a partir da interação social, ele nunca deixou de considerar os fatores biológicos buscando as bases necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos, considerando a integração entre fatores biológicos, ambientais e socioculturais (VYGOTSKY, 2008a; 2012; TAUCEI, 2015). Vygotsky (2010) considera que a relação entre o inato e o ambiente permite a constituição de novas funções, determinadas pela estrutura do meio onde o indivíduo cresce e se desenvolve.

A incidência das condições hereditárias e as influências do ambiente são diferentes nos diversos aspectos, isto é, o teórico considera que essa unidade não se apresenta em forma de uma combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e ambientais, mas sim se constitui como uma unidade diferenciada, dinâmica, variável e completa tanto com respeito às funções psíquicas em separado, como as diversas etapas do desenvolvimento evolutivo. Por isso, segundo ele, para compreender o processo de desenvolvimento psíquico das crianças é importante definir o papel e o significado de cada um dos fatores (VYGOTSKY, 1997; 2012;).

Vygotsky (2012), em sua concepção de desenvolvimento demonstrou a necessidade de análise do sistema genético, mas não só em relação aos processos psíquicos individualmente, também nas relações interfuncionais desses processos. Ele enfatiza que durante o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (memória voluntária, memorização ativa e atividade de pensamento) ocorre uma reorganização da inter-relação desses processos, isto é, no começo a percepção tem papel prioritário, depois a memória, o pensamento verbal, o

pensamento lógico, como também uma incorporação da vontade e a utilização de diversos recursos de mediação (TAUCEI, 2015).

O teórico, dá especial ênfase a uma concepção que era bastante adotada em sua época: o termo/conceito “compensação”, relacionado aos estudos sobre o cérebro no que se refere a possibilidades de superação de dificuldades orgânicas. Essa concepção ou ideia foi cunhada por Adler²¹ no início do século XX, sendo um marco na história dos estudos cerebrais e psicológicos da época. Nesse sentido, Vygotsky (2012) destaca que, o potencial constituído no conceito de compensação não é um fenômeno raro ou excepcional na vida de um indivíduo, conforme destaca:

La supercompensación no es un fenómeno raro o excepcional en la vida del organismo. Podemos citar infinidad de ejemplos dela misma. Es, más bien, en alto grado um rasgo común sumamente difundido de los procesos orgánicos, vinculado a las leyes fundamentales de la materia viva. Es verdad que hasta el presente no poseemos una teoría biológica de la supercompensación que sea, en cierta medida, exhaustiva y abarcadora, pero en una serie de áreas de la vida orgánica estos fenómenos han sido estudiados tan a fondo, su utilización práctica es tan considerable, que podemos hablar con pleno derecho de la supercompensación como de un hecho fundamental en la vida del organismo, científicamente establecido (VYGOTSKY, 2012, p. 41).

A partir do conceito de “compensação”, Vygotsky desenvolveu uma série de considerações acerca dos modos pelos quais o indivíduo se relaciona com alguns transtornos, déficits e até “deficiências” e com as condições sociais e psicológicas implicadas. O teórico, considerava que ao longo do desenvolvimento surgem sistemas psicológicos que unem funções separadas em novas combinações. Esse conceito foi retomado e desenvolvido por Luria em sua proposição de que os componentes e as relações, dos quais essas funções unitárias fazem parte, são formadas durante o desenvolvimento do indivíduo e dependem das experiências sociais (VYGOTSKY, 2012; VYGOTSKY; LURIA, 1994; 1996).

Ele conclui que os sistemas funcionais de uma pessoa adulta são fundamentalmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são determinantes no processo de desenvolvimento. Assim, na concepção de Vygotsky, a característica mais fundamental das mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento é a maneira através da qual funções elementares (de origem biológica), previamente separadas, são integradas em novos sistemas funcionais de aprendizado (VYGOTSKY, 2008a; 2012; VYGOTSKY; LURIA, 1994; 1996).

²¹ Alfred Adler (1870-1937), foi um médico nascido em Viena que teve fundamental impacto no estudo e trabalho de Vygotsky (1997), o que pode ser aferido em diversas passagens do texto “Fundamentos da Defectologia, Tomo V das Obras Escogidas (VYGOTSKY, 1997; ANDRADE, SMOLKA, 2012).

De acordo com os escritos de Vygotsky (1997; 2008a; 2012), as funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos. Esses sistemas são “plásticos” e adaptativos em relação às experiências que a criança vivencia durante o seu estágio de desenvolvimento. Para o teórico, o indivíduo é resultado da interação com o meio ambiente efetivo e das características biológicas particulares do organismo. Argumenta ainda que, em função da constante mudança das condições históricas determinantes das oportunidades da experiência humana, não pode haver um esquema universal representando na íntegra a relação dinâmica entre aspectos externos (interpsíquicos) e internos (intrapíquicos) do desenvolvimento humano. Portanto, um sistema funcional de aprendizagem de um indivíduo não pode ser igual ao de outro, embora possa haver pontos semelhantes em certos estágios do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008a; TAUCEI, 2015).

Essa constatação faz com que se compreenda, em concordância com Vygotsky (2008a) que, as funções psicológicas superiores não são formadas com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, especificamente, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais. A mediação cultural no desenvolvimento humano é um processo essencial para que se desenvolvam funções psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2007; STOLTZ; PISKE, 2012; TAUCEI, 2015).

"Na ausência do outro, o homem não se constrói homem", concepção que norteou os estudos de Vygotsky (1988, p. 235; 2008a). Para ele, apesar de o ser humano carregar, ao nascer, um código genético humano, o desenvolvimento de suas características humanas depende da relação dialética com a sociedade em que convive. E, numa relação dupla, ao mesmo tempo em que modifica o ambiente, o ambiente o modifica.

A evolução psíquica do homem é resultado do seu desenvolvimento histórico-social denominado por Vygotsky (1934; 2003) de Funções Psicológicas Superiores ou Funções Psíquicas Superiores. A referida concepção passou a ser o estudo teórico central de Vygotsky. Tais funções são permeadas pelo ambiente de interação e pelas experiências nele vivenciadas desde seu nascimento e durante a vida. Assim, denomina as funções inferiores como naturais, biológicas, culturais e históricas. A esse respeito, Vygotsky ressalta que as funções biológicas se transformam sob a ação das culturais, sendo as biológicas o suporte necessário das culturais. As funções culturais no ser humano seguem uma certa lei denominada “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, explicitada por Vygotsky (1999) quando diz que no desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes: no plano social

e no plano pessoal, isto é: interpsicológica - entre as pessoas e intrapsicológica - no interior da criança.

Em outras palavras, o sujeito, ao fazer uso da sua personalidade, converte as relações sociais em funções psicológicas e, ao se relacionar com o mundo, sua história, sua cultura, o faz por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Ao caracterizar o comportamento consciente do homem, Vygotsky (2001) cita como exemplos de funções tipicamente e unicamente humanas: a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos, o raciocínio dedutivo e a emoção, formando um sistema psicológico em que as funções se relacionam entre si.

De acordo com Vygotsky, temos a capacidade, entre outros, de imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre estes fatos, e sobre estes planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. A essa atividade psicológica Vygotsky denominou de “função psicológica superior” uma vez que se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos. Foi com base nessa teoria que Vygotsky confirmou a transformação do homem de biológico em sócio-histórico e destaca a cultura como parte essencial da constituição da natureza humana. A cultura, nos seus modos culturais e mediadas pelo homem, influencia fortemente o desenvolvimento e funcionamento das funções psicológicas superiores. E complementa: a cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Para Vygotsky (1991) a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores. Com isso infere que a cultura é parte constitutiva da natureza humana. As referidas funções aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecer em formas superiores. Ressalta-se com isso a importante distinção realizada entre as funções elementares (comuns aos animais e aos humanos) e as funções psicológicas superiores (especificamente vinculadas aos humanos). A esse respeito, diz Rego (1995, p. 22) "Uma criança nasce com as condições biológicas de falar, mas só desenvolverá a fala se aprender com os mais velhos da comunidade".

Sobre o desenvolvimento da criança, Vygotsky faz referência a dois níveis: um real, já adquirido ou formado, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, e um

potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A distância entre eles Vygotsky (1999) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para deixar mais claro, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, lembrando que a potencialidade para aprender (distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) não é a mesma para todas as pessoas. Lembrando também que identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter.

Na ZDP a aprendizagem e o desenvolvimento se interrelacionam, necessitando de um conhecimento prévio para desenvolver um conceito novo. Esse processo interativo Vygotsky (1978) chama de mediação e nessa mediação, necessita da presença de um adulto, com isso o aprendizado alimenta o desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, provocando saltos de nível de conhecimento.

Segundo Vygotsky (1978; 2001), “saltos” no desenvolvimento cognitivo do aluno ocorrem por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A interação entre indivíduos gera novas experiências que gera novos conhecimentos, é, portanto, a aprendizagem uma experiência social, construída de fora para dentro, mediada pela utilização de instrumentos e signos. “Signo”, palavra por excelência, constitui modos específicos de ação significativa, de modo que a memória humana e a história tornam-se possíveis no/pelo discurso. Assim, onde existe imagem, imaginação, imaginário, memória, aí incide necessariamente o signo, e mais particularmente, a palavra. A esse respeito Vygotsky ressalta:

Ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber o que não experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias, o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites apropriando-se, com base na imaginação, das experiências históricas e sociais alheias. (VYGOTSKY, 1987, p. 21)

Vygotsky (1978) caracteriza o uso de signos e de instrumentos como atividade mediada, que irá orientar o comportamento humano, na internalização dessas funções. Na concretização das funções, o papel dos signos como instrumentos psicológicos irá auxiliar no controle da atividade psicológica.

O uso de sistemas simbólicos possibilita aos seres humanos compartilhar e acumular conhecimentos, diferente dos animais: um bom exemplo disso são as casas dos passarinhos denominados “joão-de-barro”, que fazem sempre a mesma “casa”, nesse processo não há

transmissão de informações de geração a geração; portanto, não há reelaboração do processo utilizado. E ainda, os signos dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas diferente dos instrumentos que não trabalham nas ações concretas. O emprego dos signos é um meio de orientação intelectual e de apropriação dos processos psíquicos. A criança aprende a linguagem que deve servir como meio de relação social e, posteriormente, a atividade com signos passa a servir como meio de organização do comportamento. O comportamento, por sua vez e em grande parte, é orientado pela emoção.

2.3.2.2 A afetividade

Vygotsky (2001) afirma que, a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece.

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

Por outro lado, Vygotsky “vê a emoção comprometida com o processo cambiante de necessidades que acompanha o desenvolvimento psicológico, uma elaboração de grande complexidade, que teria de ser retomada e desenvolvida com base em sua obra” (VYGOTSKY, 2001, p. 138).

Vygotsky ressalta ainda que “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (VYGOTSKY, 1999, p. 139). O autor ressalta também que:

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1999, p. 25).

Vygotsky (1999) considerava que, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, vão se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno

histórico-cultural. Tais mudanças ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento e dizem respeito ao aumento de controle do homem sobre si mesmo. Para o autor, a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Ao lidar com as influências sociais o homem aprende a pensar, a agir, a falar e a sentir de acordo com sua cultura. (WORTMEYER *et al.*, 2014)

Assim, Vygotsky (1999) adota uma abordagem unificadora entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico.

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (VYGOTSKY, 1999, p.146)]

De acordo com Rego (1975), o papel da afetividade na configuração da consciência só pode ser examinado por meio da conexão dialética estabelecida com as demais funções. Nesse sentido, quanto ao contexto educativo Vygotsky diz:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VYGOTSKY, 2003, p.121)

Para Vygotsky, o cognitivo e o afetivo não estão dissociados, razão pela qual não podem ser estudados em separados. No que diz respeito ao pensamento, eles estão interligados, como se houvesse uma ponte fazendo o intercâmbio cognitivo-afetivo.

2.3.2.3 A memória

Vygotsky (1996), como também Luria (1996), consideram, para além da memória natural, a memória como função psicológica superior, sendo objeto de inúmeras pesquisas e entendida como a capacidade que o indivíduo tem de conservar e reproduzir as apropriações da realidade.

Na visão de Smolka (2000, p. 189), baseada em Vygotsky, a memória precisa ser compreendida a partir de um contexto histórico-cultural. De algum modo a palavra vai forjando e transformando a memória, ou seja, a memória (dita) psicológica vai se constituindo e se organizando no e pelo discurso: “podemos também problematizar como a memória vai se

inscrevendo na palavra, como as práticas vão se inscrevendo no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana perdura ou se esvai”.

Vygotsky (1931, p. 160) explica que “se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade da transição a memória é função do pensamento”, em outras palavras, para a criança pensar significa recordar e, para o adolescente, para recordar é preciso pensar. Com Luria, Vygotsky buscou estudar a memória sob dois pontos de vista: primeiro como função que se manifesta individualmente e depois como resultado de uma produção histórica, originada a partir da necessidade humana (coletiva), registros de experiências com a natureza, com os demais seres humanos e com a própria vida. Como produto da história, o estudo se voltou para a investigação do seu processo de origem, bem como da descrição das múltiplas formas pelas quais a memória poderia ser utilizada como instrumento de auxílio nas atividades humanas presentes e futuras.

Em laboratório, Vygotsky e Luria (1996) e Vygotsky (2010) se concentraram em estudar a memória e a entender se o processo de memorização poderia ser evocado nos indivíduos e se a sua manifestação era artificial podendo ser controlada. No entanto, o objetivo maior era estudar a memória e suas variações a partir dos estímulos externos de sujeitos, entre estes, crianças em idade escolar e com aquelas que ainda não haviam frequentado a escola; e com indivíduos adultos. A partir dos resultados, Vygotsky e Luria (1996) e Vygotsky (2010) elaboraram três teses centrais sobre a memória: 1- a memória é a função psíquica responsável pelo desenvolvimento dos demais processos psicológicos na infância; 2- para que a memória se desenvolva, a apropriação de signos é condição fundamental; 3- a criança em idade pré-escolar já é capaz de aprender a ler e a escrever.

A partir dos estudos dos autores, definiu-se como a memória como natural - aquela que é disponibilizada pelo aparato biológico e que tem como principal característica reter diretamente os estímulos recebidos pelo organismo no contato com o ambiente. Diferentemente dela, a memória mediada se constitui a partir da criação de estímulos artificiais para seu desenvolvimento e controle (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Assim, Vygotsky dividiu a memória em elementar, caracterizada por ser mediada e involuntária, e superior, mediada (por instrumentos e signos) e intencional, tipicamente humana. Luria (1979) foi mais além e estudou a memória a partir das bases neurofisiológicas.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 114), “o desenvolvimento histórico da memória começa a partir do momento em que o homem, pela primeira vez, deixa de utilizar a memória como força natural e passa a dominá-la, suplantando a memorização mecânica pela memorização

cultural”. Foi a partir dessa mudança, que os seres humanos iniciaram o controle do próprio comportamento e da própria memória.

[...] um passo decisivo na transformação do desenvolvimento natural da memória em desenvolvimento cultural é a passagem das operações mnemônicas para a mnemotécnica – para o domínio da memória –, da forma biológica de seu desenvolvimento para a forma histórica, de uma forma interna para uma forma externa (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 119).

Na infância, as crianças utilizam sua memória natural e todo o conteúdo memorizado provém da falta de intenção. Diferente do período de escolarização, quando para Vygotsky (2010), a criança passa a assumir o controle da memória pela mediação de signos, que funcionam como estímulos artificiais. A esse respeito, ressalta que a formação da memória mediada se torna a principal responsável pelos primeiros estágios de desenvolvimento cognitivo infantil. Vygotsky (2010, p. 47) afirma que: “a memória, em fases iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções”.

A criança não sabe o que representa uma lembrança direta e, mesmo sem saber, sintetiza com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. Isso porque, as mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente (VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Leontiev (1978 *apud* VYGOTSKY, 1991 p. 29) estudou a memória em laboratório e, como resultado, demonstrou com particular clareza o papel dos signos na atenção voluntária e na memória. O estudo foi realizado a partir de um jogo, no qual as crianças tinham que responder a um conjunto de questões, sem usar determinadas palavras. “Via de regra, cada criança recebia três ou quatro tarefas que diferiam quanto às restrições impostas a suas respostas e quanto aos tipos de estímulos auxiliares em potencial que poderiam usar”. Cada tarefa consistia de dezoito questões, sete delas referentes a cores. No entanto, o estudo, apesar de controvérsias sobre os mediadores auxiliares do jogo, demonstrou que as crianças em idade pré-escolar (cinco para seis anos) não eram, em geral, capazes de descobrir como usar os cartões coloridos auxiliares e tiveram grande dificuldade em ambas as tarefas (VYGOTSKY, 1991 p. 31). No laboratório, outros jogos com crianças de diferentes idades foram desenvolvidos.

Ainda sobre a memória, Vygotsky (1991 p. 36) ressalta que “à medida que a criança cresce, não somente mudam as atividades evocadoras da memória, como também o seu papel no sistema das funções psicológicas”. O autor destaca também que “a memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças mais novas; ela assume também um papel

diferente na atividade cognitiva” (VYGOTSKY, 1991 p. 31). A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Tais fatores sugerem que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo.

Assim como os signos são essenciais para se compreender o percurso de desenvolvimento da memória no homem e na criança, dois fatores são ressaltados por Vygotsky (1997), a linguagem e o pensamento, o primeiro é uma linguagem de palavras e o outro, uma linguagem de gestos, que no exercício do encontro tem-se a escrita.

2.3.2.4 A linguagem escrita

Na mediação da internalização das funções mentais superiores, dentre os signos, a linguagem escrita tem um importante papel. Por meio do emprego de signos, a linguagem medeia as relações entre os indivíduos e possibilita o controle do comportamento. De acordo com Vygotsky (2009), a linguagem insere-se na atividade humana de forma racional e intencional, não por uma via associativa. Para ele, a palavra é o meio empregado na formação de conceitos, resultado da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência” (VYGOTSKY, 1991, p. 172).

De acordo com Vygotsky (1991), a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. A esse respeito diz que “[...] ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1991, p. 70). Para o autor, um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada constituem a linguagem escrita, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Este elo intermediário (a linguagem falada), gradualmente, desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Existem dois outros domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças, pela maioria representado nos desenhos; o segundo é por meio de jogos. Com o uso de jogos, a criança representa e, assim define a chave para toda

a função simbólica do brinquedo das crianças. No jogo, na representação, o velho significado tornou-se assim independente e funcionou como uma condição para o novo.

Foi Luria (2005) quem se responsabilizou por tentar recriar experimentalmente esse processo de simbolização na escrita, de modo a poder estudá-lo de forma sistemática. Os estudos psicológicos de Luria sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, concluíram que crianças pequenas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, a grande maioria sendo capaz de ler aos quatro anos e meio.

Com base nesses estudos, Vygotsky (1999) sugere o ensino da linguagem escrita na pré-escola. Salientou ainda que a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas. Em outras palavras, a escrita, em qualquer área do conhecimento, deve ser incorporada a uma tarefa vista como significativa, necessária e relevante para a vida. E ainda, a escrita deve ser ensinada de um modo "natural", ou seja, da mesma forma que a criança aprende a falar ela pode aprender a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, essa possibilidade é também vista por Maria Montessori. Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". E ainda, oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, para Montessori (apud VYGOTSKY, 1991, p. 79), “uma criança passa a ver a. escrita como um treinamento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro”.

Quanto a linguagem, Vygotsky (2009) destaca dois planos distintos: na linguagem: a linguagem interna (planos semântico e sintático) e a linguagem externa. Esta última corresponde à fala oral e à escrita. Além destes, o autor destaca também o plano denominado de linguagem interior que, assim como a fala oral e a escrita, é uma função discursiva da linguagem, com características específicas e incomuns, importante porque “serve aos objetivos da orientação intelectual” (VYGOTSKI, 2009, p. 430).

Para Vygotsky (2009), a formação da linguagem interior se dá por um processo inverso àquele da concretização do pensamento em palavra. “Trata-se da passagem de um estado da linguagem, a palavra objetivada, para o pensamento em forma de outro estado que contém propriedades específicas: a linguagem interior, quase sem palavras, mas inundada de significados e sentidos” (VYGOTSKY, 2009, p. 431).

A linguagem interior é explicada, por Vygotsky (2009, p. 444) como uma “linguagem para si”, uma vez que já superou o processo de sua origem genética, com marcas da linguagem egocêntrica, linguagem “ainda não destacada da linguagem para os outros.” As transformações

evolutivas na função e na estrutura da linguagem egocêntrica são responsáveis pelo silenciamento da fala que marca o período, dos três aos sete anos de idade.

Para exemplificar a relação da escrita com a linguagem e a memória voltemos à ZDP: a criança sabe “desenhar símbolos” que correspondem a palavras, imitando a escrita do adulto, mas sem relação com conteúdo ou informações (zona de desenvolvimento real); no trabalho com ela, é importante utilizar marcas diferentes em sua escrita, de modo a relacionar ao conteúdo memorizado (zona de desenvolvimento proximal), que lhe dá instrumentos para descobrir a natureza instrumental da escrita e, em seguida, assimilar os mecanismos simbólicos da escrita de sua cultura (zona de desenvolvimento proximal), que ao serem consolidados, passam a fazer parte da zona de desenvolvimento real.

Além de outros apresentados no decorrer da pesquisa, esses são alguns aspectos essenciais para a discussão da dupla excepcionalidade a partir de Vygotsky.

3 MULTIDIMENSIONALIDADE NO ESTUDO DE SUPERDOTADOS COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE

Ao longo dos anos de pesquisas envolvendo o tema Altas Habilidades/Superdotação, muitos foram os avanços na compreensão das diversas facetas desse fenômeno. Esses avanços podem ser percebidos nas novas tendências em pesquisa e práticas que surgiram nas últimas décadas, focalizando-se tópicos pouco conhecidos e discutidos, como, por exemplo, características neuropsicológicas da superdotação, metacognição em indivíduos superdotados; e, especialmente, a dupla excepcionalidade e suas distintas expressões, natureza, fatores que contribuem ou dificultam a realização mais plena do potencial superior (ALENCAR, 2015).

O fenômeno das altas habilidades/superdotação pode ser considerado como existente ao longo de um contínuo que vai desde uma visão conservadora ou restrita, para uma abordagem mais flexível ou multidimensional (RENZULLI, 2004a). Nesse sentido, pesquisadores das áreas do conhecimento em estudo, afirmam que os constructos superdotação e inteligência não podem ser considerados e avaliados apenas em uma dimensão e sugerem que o alto potencial, característico da superdotação, possui vários componentes e que requer uma visão mais ampla (RENZULLI; DAY, 1991; GARDNER, 1993; 1999; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; RENZULLI; SYSTEME; BERMAN, 2001; STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; RENZULLI, 2018).

A literatura destaca que, ao longo da história envolvendo os estudos sobre as altas habilidades/superdotação, o fenômeno era considerado, a partir de um desempenho extraordinário, em

áreas que são considerados “os dons”, tendo o Quociente de Inteligência (QI) como o principal modo relativamente ao qual a superdotação era pensada e avaliada, ao invés de se considerar características voltadas a um comportamento dinâmico e contínuo (VIRGOLIM, 2002; OUROFINO, 2005).

Os referenciais teóricos que contribuem com pesquisas científicas na área das Altas Habilidades/Superdotação advêm de pesquisas clássicas como os estudos históricos e pioneiros de pesquisadores que investigavam sobre o tema Inteligência, e mais tarde sobre o tema Superdotação. Esses estudos alicerçaram o arcabouço científico dessas áreas do conhecimento. Há amplo reconhecimento de que essas pesquisas são precursoras do estudo da inteligência como construto mensurável e representam importante contribuição no estudo da área das Altas Habilidades ou Superdotação (GROULD, 1991; VIRGOLIM, 1997; STERNBERG; O’HARA, 1999; ALENCAR; FLEITH, 2001; TENTES, 2011).

O estudo das altas habilidades/superdotação estava intimamente relacionado à inteligência, campo este em que predominavam as concepções de base genética. Os primeiros estudos sobre inteligência e superdotação eram voltados para a investigação sobre sua hereditariedade, tendo Francis Galton (1822-1911) como pioneiro ao publicar, em 1869, a *Hereditariedade do gênio (Hereditary Genius)*. O teórico, à época, demonstrou que a inteligência humana e as habilidades “são herdadas”, assim como os traços físicos (SIMONETTI, 2008). Na literatura da área, segundo Shaffer (2005), Simonetti (2008), Passos e Barbosa (2011), autores como Alfred Binet (1857-1911), Theodoro Simon (1878-1961), e Lewis Madison Terman (1877-1956), entre outros, são considerados como aqueles que conceberam a inteligência como algo marcado pela maturação das funções biológicas.

Binet e Simon produziram o que se pode considerar como os primeiros testes de inteligência da abordagem psicométrica, precursores dos testes de inteligência atuais. Além de Binet e Simon, podem ser considerados também precursores eminentes dessa abordagem quantitativa (psicométrica) os teóricos Galton, Terman e James McKeen Cattell (1860-1944), entre outros (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001; SHAFFER, 2005; COSTA, 2010). Os estudos à época, defendiam a ideia de que um certo nível de inteligência medida de forma tradicional por meio de um único critério – o escore de Quociente de Inteligência – QI – era considerado sinônimo de superdotação (RENZULLI, 2004a).

Winner (1996) destaca que boa parte desse legado foi deixado, especialmente, por meio dos estudos longitudinais²² de Terman (1925), que marcaram as investigações envolvendo as altas habilidades

²² Segundo Winner (1996), Terman iniciou o seu primeiro estudo por volta de 1921; ou seja, ele desenvolveu o seu primeiro estudo sistemático longitudinal de crianças com elevado QI, academicamente superdotadas. Nesse estudo, Terman tentou identificar as características de crianças com elevado QI, bem como saber o que lhes acontecia quando cresciam. Essa pesquisa

/superdotação. A partir dessa pesquisa, Terman lançou as bases da investigação científica em relação aos indivíduos com indicadores de superdotação. Conduziu este campo de investigação para além do simples caso de estudo e influenciou as pesquisas nessa área do conhecimento, até os dias atuais. É inegável que a pesquisa longitudinal de Terman representa um marco nos estudos especializados em altas habilidades/superdotação.

Entretanto, ainda, segundo Winner (1996), parte de seu legado constitui o fato de que, a superdotação está associada ou designada a uma “aptidão global unitária”, que é “melhor” mensurada por meio de um teste de QI e/ou por meio do desempenho escolar. De acordo com essa pesquisadora, a variabilidade de aptidões entre pessoas superdotadas pode ter sido evidente até mesmo para Terman, apesar de ter como foco de estudo a inteligência geral. Em concordância com Winner (1996), observa-se que, a variabilidade entre as pessoas com altas habilidades/superdotação é a regra, enquanto que a superdotação global pode ser a exceção.

O estudo longitudinal, realizado por Terman (1925), pode ser considerado um dos mais famosos realizado em Educação e na Psicologia, teve como foco específico investigar sobre crianças com elevado Quociente de Inteligência - QI. Seu estudo pioneiro iniciou na década de 1920, liderado pelo referido pesquisador, na Universidade de Stanford. O estudioso conduziu esse importante estudo investigando, especificamente 1.528 crianças em idade escolar, com Quociente de Inteligência - QI (em média 150) na Escala de Inteligência Stanford-Binet (GROSS, 2006). Nesse estudo, Terman propôs identificar as características das crianças com elevado QI, bem como investigar o que lhes acontecia quando cresciam. Essas crianças foram acompanhadas durante toda a vida (WINNER, 1996; GROSS, 2006).

Terman esperava demonstrar que estas crianças com um QI elevado eram superiores, não só nas áreas acadêmicas, mas também a nível do desenvolvimento social e físico. Queria rebater aquilo que achava ser um mito – a opinião de que crianças com elevado QI são fisicamente desajeitadas e socialmente inadequadas. Também esperava demonstrar que possuir um QI elevado, na infância, era um bom indicador de proeminência na vida adulta (WINNER, 1996, p. 36).

O primeiro volume de descobertas foi publicado por Terman em 1925 e o sexto volume foi publicado em 1995. Terman, faleceu há mais de 60 anos, mas o estudo continuou a ser realizado por uma nova geração de pesquisadores (HOLLAHAN; SEARS, 1996; GROSS, 2006). Esses autores destacam que, uma das descobertas de Terman, que ele publicou no primeiro volume, foi que as crianças em seu estudo, todas com aproximadamente QI 150 ou superior, vinham de uma ampla variedade de classes sociais. Entretanto, Winner contradiz essa informação e afirma que, “alguém que tirasse conclusões em relação ao estudo de Terman teria que reconhecer que quase 33 por cento das crianças objeto do estudo provinham de famílias de classe média, cujos

envolveu cerca de mil e quinhentas crianças em idade escolar, nascidas entre 1903 e 1917, que foram acompanhadas durante toda a vida (TERMAN, 1925; WINNER, 1996).

membros exerciam profissões liberais - um grupo socioeconômico que apenas constituía cerca de 3 por cento da população geral” (WINNER, 1996, p. 38).

Por outro lado, em concordância com Terman, Gross (2006) destaca que, menos de 30% dos pais das crianças estudadas por Terman (a maioria dos pais atuantes na força de trabalho no primeiro quarto do século XX) estavam em ocupações “profissionais” liberais ou não formais. Esse dado de pesquisa contradiz o mito, ainda prevalente, de que as crianças superdotadas vêm, principalmente, de famílias bem estruturadas, profissionais formais ou de classe média (GROSS, 2006).

Apesar do valor histórico da pesquisa de Terman e da inegável contribuição da perspectiva psicométrica no avanço das pesquisas, possibilitando a compreensão de componentes da inteligência que figuram na superdotação, tais como raciocínio lógico, raciocínio mecânico, raciocínio espacial, memória, percepção, pensamento abstrato entre outros, alicerçando a construção do arcabouço científico desta área do conhecimento (TENTES, 2018), a perspectiva psicométrica gera críticas há décadas. Nesse sentido, Winner (1996) descreve a forma de avaliação ou identificação da perspectiva psicométrica: “[...] normalmente, define-se a sobredotação através do resultado de um teste de QI de papel e lápis, igual ou superior a 130, ou através do desempenho escolar situado no percentil 95 ou acima. Estes critérios definem de 2 a 5 por cento da camada superior da população escolar” (WINNER, 1996, p. 44).

A narrativa está associada aos questionamentos e crítica em relação às avaliações realizadas estritamente pelo uso do teste de QI como um indicador geral do funcionamento intelectual. Segundo a pesquisadora, o modo como uma sociedade conceitualiza a noção de superdotado determina o modo como irá avaliar a superdotação. Uma sociedade pode conceber a ideia de superdotação de acordo com vários sentidos, “[...] pessoas que possuem um caráter moral excepcional, que são líderes carismáticos, que sabem fazer rir as outras pessoas, ou aquelas que conseguem desmontar [e criar] certos objetos e repará-los, podem ser todas consideradas como exemplos de superdotação” (WINNER, 1996, p. 44).

Embasando-se na pesquisa longitudinal de Terman, a pesquisadora enfatiza:

De acordo com os relatos retrospectivos dos pais, as crianças que eram objeto do estudo de Terman, [...] apresentavam sinais de desenvolvimento precoce desde muito cedo. Começaram a falar cerca de três meses e meio anteriormente ao previsto e aproximadamente metade delas sabia ler antes de frequentar a escola. Dessas, a maior parte começou a ler aos 4 anos, mas apenas algumas começaram aos 3, ou mesmo 2. Uma criança, com idade de 25 meses, lia tão bem quanto as crianças normais no fim da primeira classe. [...] Estas crianças eram inclusive, superiores em relação ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor era precoce e começaram a andar cerca de um mês antes do previsto. Também a nível de saúde se revelavam superiores do grupo de comparação classe (WINNER, 1996, p. 37-38).

No que se refere a consciência metacognitiva, essas crianças se apresentavam conscientes das suas estratégias de resolução de problemas, sabendo usá-las para solucionar problemas novos, que podem parecer, à primeira vista, não ter relação. No aspecto social,

brincam, muitas vezes, sozinhas e apreciam a solidão, não apenas porque gostam de o fazer, mas porque têm poucas pessoas com quem brincar, que partilhem do mesmo interesse. Em relação ao aspecto afetivo, geralmente, envolvem-se com preocupações filosóficas e morais, por exemplo, a existência do mal no mundo, destruição do meio ambiente, entre outras preocupações. Outro dado de pesquisa destaca que, “[...] essas crianças eram surpreendentemente bem ajustadas socialmente e cresceram para ser profissionais de sucesso. Entretanto, praticamente nenhuma delas obteve um avanço intelectual amplamente reconhecido” (WINNER, 2000, p.154).

Em tempo, na atualidade, grande parte dos pesquisadores vêm compreendendo que a superdotação e o QI não possuem uma relação direta e não são a mesma coisa, uma pessoa pode possuir alto potencial em determinada área e não apresentar um QI elevado, de forma geral. Fortalece-se uma perspectiva mais ampliada e multidimensional do que significa ser superdotado (WINNER, 1996; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; RENZULLI, 2004; 2018; FLEITH, 2006; POCINHO, 2009; TENTES, 2011; VIRGOLIM, 2014; ALENCAR, 2015; TAUCÉI, 2015; TAUCÉI; STOLTZ, 2018).

A partir de uma visão multidimensional, abriu-se espaço para outras variáveis além do QI, que passaram a ser incluídas. Dessa forma, passaram a ser consideradas outras potencialidades, por exemplo, a criatividade, a liderança, as artes, entre outras; conscientizando-se os professores e psicólogos da imensa variedade de áreas em que uma pessoa pode se mostrar superdotada. Por outro lado, também é possível observar a abrangência das características e perfis contraditórios dos grupos de indivíduos superdotados, envolvendo diversas facetas das dimensões social e escolar, desordens comportamentais e emocionais vinculadas e, até mesmo, transtornos específicos em grupos de estudantes superdotados.

4. CONTRIBUIÇÃO DE RENZULLI E GARDNER NA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Dentre as teorias e os pesquisadores que se mobilizaram no sentido de desenvolver novos modelos teóricos para investigar e explicitar, respectivamente, os constructos das altas habilidades/superdotação e das inteligências, adotando uma perspectiva multidimensional, destacam-se, neste estudo: a “Teoria dos Três Anéis” de Renzulli (1978; 1986; 1998; 1999; 2004b; 2004c; 2018), com a “Concepção de Superdotação” e a “Teoria das Inteligências Múltiplas (IM)” de Gardner (1983; 1993; 1999; 2010, 2011).

Apesar de se reconhecer que a ideia de multidimensionalidade da superdotação vem sendo discutida por diversos estudiosos já há bastante tempo, é possível inferir que, a

Concepção de Superdotação de Renzulli (1978) e a Concepção de Inteligências Múltiplas de Gardner (1983, 1993) contribuíram para se estabelecer, de forma significativa, entre muitos pesquisadores contemporâneos da área, o consenso em relação à ideia da multidimensionalidade dos conceitos altas habilidades/superdotação e inteligência (RENZULLI, 1978; 1998; 2004a; 2004b; 2014; 2018; ALENCAR, 1986; 1992; 2001; 2007; 2015; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUIMARÃES; MALUF, 2008; STERNBERG, 2008; POCINHO, 2009; GAMA, 2010; PRETTO, 2010; OUROFINO; FLEITH, 2011; TAUCEI, 2012; TAUCEI; STOLTZ GABARDO, 2012; 2013a; 2013b; VIRGOLIM, 2012; PISKE; STOLTZ, 2013; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

Nesta seção, destaca-se inicialmente a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, considerando-se, no estudo, a Concepção de Superdotação, conforme citado. A referida teoria, além do alto grau de propriedade, dá mais relevância ao empenho e à criatividade. Nesse sentido, crianças que pertenciam a um meio economicamente desfavorecido, com QI dentro dos padrões de normalidade, foram identificadas como superdotadas com base em qualidades tais como: a curiosidade, a motivação e a imaginação. Essas crianças saíam-se tão bem em classes de superdotados, como as selecionadas de acordo com os critérios tradicionais de avaliação como o alto QI para a superdotação. O fato de essas medidas possuírem, realmente, um valor de maior antevisão do desempenho futuro dos indivíduos é uma incógnita, mas é provável que isso seja uma realidade, uma vez que incluem fatores que se sabe serem importantes nesse contexto, tais como o empenho e a criatividade (WINNER, 1996).

4.1 CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DA TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI

A Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978) compreende a inter-relação entre três componentes: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade. A habilidade acima da média refere-se ao conhecimento, habilidades técnicas em um determinado domínio de interesse e o talento. O envolvimento com a tarefa envolve variáveis motivacionais que determinam o comprometimento e o envolvimento da pessoa com determinada atividade. Por sua vez, a criatividade se concentra na capacidade de apresentar ou desenvolver algo com originalidade e inovação. É importante ressaltar que, a interação entre os três componentes associados aos fatores ambientais é que constituem o desenvolvimento e o comportamento da superdotação (RENZULLI, 1998; 2014).

O nome da teoria deriva de sua estrutura conceitual - três conjuntos de traços inter-relacionados. A Concepção de Superdotação proposta na Teoria dos Três Anéis busca exemplificar as principais dimensões do potencial do indivíduo, conforme Rezulli destaca:

A Habilidade Acima da Média inclui tanto as áreas de desempenho geral (por ex., raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória) e específicas (por ex., química, balé, composição musical, design experimental) e é o anel mais constate. Ou seja, o desempenho de qualquer aluno dentro dos parâmetros deste anel é minimamente variável, porque está mais proximamente conectado com os traços cognitivos/intelectuais mais tradicionais. A razão do porque este anel faz referência à ‘habilidade acima da média’ (ao invés de, por ex., ‘os 5% superiores’ ou habilidade excepcional’) deriva de pesquisas que enfatizam uma validade de critério mínima entre aptidão acadêmica e realização profissional [...].

O Compromisso com a Tarefa representa um conjunto não intelectual de traços encontrados consistentemente em indivíduos criativos produtivos (por ex., perseverança, determinação, força de vontade, energia positiva). É melhor entendido como uma forma de motivação focalizada ou refinada - energia que é trazida para um problema particular ou área específica de desempenho. [...] um dos ingredientes fundamentais para o sucesso entre pessoas que fizeram contribuições importantes para as suas respectivas áreas de desempenho é a habilidade de se emergir totalmente em um problema ou área por um período extenso de tempo e de perseverarem, mesmo diante de obstáculos que poderiam inibir outras pessoas.

Criatividade é aquele conjunto de traços que engloba a curiosidade, originalidade, inventabilidade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição, inventabilidade e a disposição em desafiar a convenção e a tradição. Por exemplo, houve muitos cientistas superdotados na história, mas os cientistas cujos trabalhos reverenciamos, cujos nomes se mantiveram reconhecidos nas comunidades acadêmicas e dentre o público em geral, são aqueles cientistas que usaram a sua criatividade para prever, analisar, e, em última análise, ajudar a resolver questões científicas de formas novas e originais (RENZULLI, 2018, p. 27)

Renzulli (2004a; 2018), em sua *Concepção de Superdotação dos Três Anéis*, apresenta propriedades dinâmicas do conceito superdotação, tais como: propriedades de movimento, interação, mudança e energia contínuas e não um estado fixo e estático. Segundo ele, em seus estudos iniciais no final da década de 1960, suas primeiras percepções foi que a inteligência não é um conceito unitário, ao contrário, há muitos tipos de inteligência; observa-se que suas ideias coadunam com as ideias de Gardner (1983; 1993). Dessa forma, ele defende que, para além da superdotação acadêmica, que é o tipo mais facilmente identificado pelos testes psicométricos, há também a superdotação produtivo-criativa, que abrange aspectos da atividade e do envolvimento individual, nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias criativas e inusitadas (TAUCEI, 2022). Nesse sentido, Renzulli (2018) enfatiza e diferencia os dois tipos de superdotação da sua *Concepção de Superdotação dos Três Anéis*, conforme destacam-se:

[...] mas, o que é mais importante, me levou a propor a diferença entre dois tipos de superdotação – a superdotação escolar ou acadêmica, por um lado, e a superdotação produtivo-criativa, por outro. [...] A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais (RENZULLI, 2004, p. 82).

[...] O segundo tipo de superdotação, que eu denominei, foi a superdotação produtivo-criativa. Ela descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (*target audiences*). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real (RENZULLI, 2004, p. 83)

Segundo o teórico e pesquisador, a ideia da Concepção de Superdotação dos Três Anéis e da superdotação produtivo-criativa surgiu de uma ampla gama de pesquisas sobre a natureza das habilidades humanas que ele revisou (RENZULLI, 1978, 1982b, 1986), assim como de numerosos estudos de caso sobre pessoas com realizações incomuns (jovens e adultos), que não teriam sido identificadas ou atendidas em programas especiais se confiassem somente nos escores de testes de capacidade cognitiva. Essas observações também levaram Renzulli a outra conclusão sobre a natureza temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e, especialmente, sobre dois dos três componentes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis: criatividade e comprometimento com a tarefa, conforme destaca-se:

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível (RENZULLI, 2004a, p. 84).

Segundo o autor, algumas das capacidades específicas do componente “habilidade acima da média” podem estar relacionadas com o potencial para determinadas áreas do conhecimento como, por exemplo, composição musical, desenhos, escultura, Matemática, Química, entre outras. (RENZULLI, 2004a).

Em resumo, a Concepção de Superdotação dos Três Anéis é baseada na justaposição e interação entre os três conjuntos de traços que criam as condições para a superdotação aflorar. Esse potencial não é como um estado absoluto ou fixo de ser. É considerado como um conjunto de comportamentos desenvolvimentais que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas.

De acordo com Renzulli (2018), a “Concepção de Superdotação dos Três Anéis” faz parte de sua obra que foi organizada em quatro partes. Essas quatro partes de seu trabalho contribuem na construção da teoria geral – são subteorias, estas quando consideradas coletivamente, apontam para as duas formas de identificar o potencial de talentos em jovens, em como pode-se desenvolver tanto o talento acadêmico quanto o que ele chama de “inteligência fora da curva normal” (RENZULLI, 2018, p. 23).

Destaca-se na figura a seguir representação da “Concepção de Superdotação dos Três Anéis”, subteoria da “Teoria das Quatro Partes para o Desenvolvimento do Talento” de Renzulli (2018).

FIGURA 3 - CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DOS TRÊS ANÉIS - SUBTEORIA DA TEORIA EM QUATRO PARTES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TALENTO

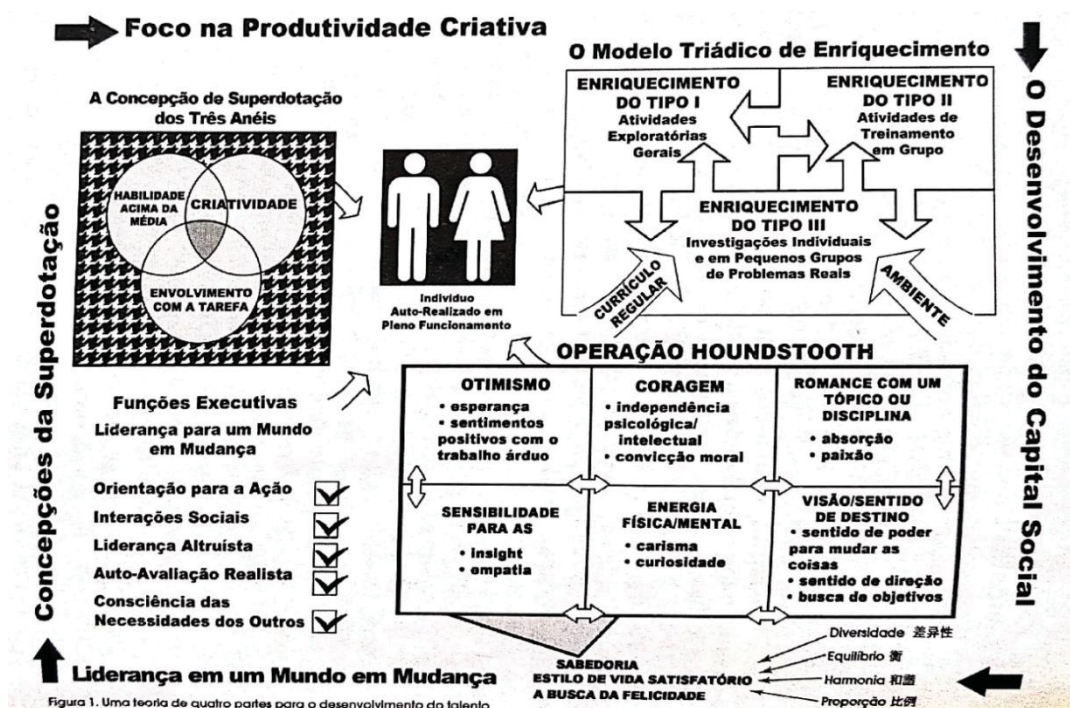


Figura 1. Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento

FONTE: (RENZULLI, 2018, p. 24).

Ainda, segundo Renzulli (2018), no Modelo Triádico de Enriquecimento – os três tipos de enriquecimento foram formulados para trabalhar em harmonia um com o outro e é a interação entre os tipos de enriquecimento que produz as propriedades dinâmicas representadas pelas setas, que são tão importantes quanto os componentes individuais na obtenção das metas dessa abordagem indutiva de aprendizagem.

O enriquecimento do Tipo I inclui atividades gerais e exploratórias que expõe os estudantes a problemas, ideias, teorias, habilidades – possibilidades. Muitas vezes esse tipo de enriquecimento serve como catalizador para a curiosidade e a motivação interior. O enriquecimento do Tipo I pode ser o método para estimular externamente os estudantes rumo a um comprometimento e propósito interno.

O Enriquecimento do tipo II envolve treinamento, tanto individual quanto grupal, em uma variedade de habilidades cognitivas, metacognitivas e afetivas. Esse tipo de enriquecimento prepara os estudantes para produzirem produtos e/ou gerarem soluções para problemas no mundo real por meio da ênfase no desenvolvimento de habilidades e coleta de informações. Não é suficiente ser curioso e se mobilizar rumo à ação; o estudante também precisa estar capacitado para captar e usar os recursos para levar adiante uma ação. As atividades do Tipo I destinam-se a capturar os interesses e inspirar os estudantes, enquanto que as atividades do Tipo II se destinam a ensinar os alunos a como sair da inspiração e partir para a ação. Por outro lado, o pesquisador afirma que, “[...] a dimensão do Tipo II do Modelo Triádico é um meio recomendado para oferecer aos jovens atividades de processo que lidem com

questões importantes como o autoconceito, as relações interpessoais e o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e valores” (RENZULLI, 2004a, p. 102).

O Enriquecimento do tipo III abrange atividades que se constituem em investigações individuais e em pequenos grupos sobre os problemas do mundo real. Esses problemas são definidos como problemas que evocam um marco de referência pessoal para os alunos, problemas sem soluções ou com soluções únicas e problemas criados para terem um impacto em um público-alvo específico.

A subteoria Operação *Houndstooth*, por sua vez, possui como fundamento os papéis antecipados que “indivíduos com alto potencial irão desempenhar na sociedade. Independente de gostarmos ou não, a história tem nos mostrado que pessoas com altas capacidades assumem posições importantes em todas as esferas da vida” (RENZULLI, 2018, p. 33). Essa subparte da teoria geral aborda a questão - Por que algumas pessoas mobilizam suas áreas interpessoais, políticas, éticas e morais de tal maneira a colocar as preocupações humanas e o bem comum acima do materialismo, do egocentrismo e da complacência consigo próprio? Diversos teóricos especulam sobre a abordagem necessária para a superdotação e a produtividade criativa, buscando componentes importantes para a realização de alto nível (RENZULLI, 2018).

Entretanto, grande parte das teorias enfatizam somente ou em alta proporção as características cognitivas e, ao fazê-lo, deixam de explicar como a confluência de traços desejáveis resulta em compromissos para tornar a vida de pessoas mais gratificante. Por exemplo, na relação professor - aluno, entende-se que a questão fundamental se concentra não apenas em focar nas habilidades cognitivas (o que o aluno pode produzir sistematicamente), mas sim se colocar no lugar do aluno e contribuir para tornar a sua passagem no ambiente escolar com uma aprendizagem mais gratificante. Isto é, exercitar e desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro (do seu próximo) como ser humano, fica aqui a reflexão...

Funções Executivas – Liderança para um Mundo em Mudança é a quarta e última subteoria de Renzulli (2018). As funções executivas, na perspectiva de Renzulli, estão relacionadas a como se engajar em situações novas que requeiram planejamento, resolução de problema, tomada de decisão, liderança compassiva²³ e ética, que não seja dependente de rotina ou respostas ensaiadas para combinações de condições desafiadoras. Os traços citados pelo autor também envolvem a organização, a administração de informações, emoções e outras habilidades que fazem com que a pessoa aja de forma considerada correta frente aos acontecimentos da vida.

²³ A liderança compassiva, estabelecendo-se relação com o contexto de gestão organizacional, geralmente, está relacionada a situações de compaixão de quem se encontra na posição de liderança (DUTTON *et al.*, 2006; LILIUS, *et al.*, 2008). Os colaboradores que vivem experiência de compaixão no trabalho por parte de seu líder, referem sentir um compromisso afetivo profundo com a organização e experienciam mais emoções positivas como orgulho, gratidão e inspiração (LILIUS *et al.*, 2008; ARAÚJO; MARUJO; LOPES, 2016).

Nesse sentido, Renzulli (2018) embasando-se em estudos realizados por Duckworth *et al.* (2007), Borghans *et al.* (2008) e Duckworth (2009) enfatiza que, acadêmicos que se mantêm na faculdade e, conseqüentemente, concluem os seus respectivos cursos não são, necessariamente, aqueles que apresentam maior índice de QI em testes psicométricos, mas sim aqueles que se destacam por apresentarem características de personalidade, tais como: persistência, otimismo e inteligência social. Como também, pode-se acrescentar: perseverança, comprometimento, força de vontade, organização e resiliência frente às adversidades da vida. Podendo-se estabelecer relações entre essas características e o autocontrole, como consequência positiva da inteligência emocional. Considera-se que a associação de todas essas características, juntas, entre outras, podem desenvolver ou ser indicadores de traços de liderança “para o mundo em mudança”.

Em concordância com o teórico, essas funções podem ser consideradas como o “fermento” que possibilita os construtos descritos, usados para a busca eficiente e eficaz de uma meta desejada. As ideias mais criativas, as habilidades analíticas avançadas e os motivos mais nobres podem não resultar em ações positivas, a menos que as habilidades de liderança, como organização, sequenciação e bom senso, estejam reunidas para enfrentar situações problemas. Ou seja, significa fazer acontecer ou buscar e alcançar os objetivos...

4.2 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

Gardner (1983; 1993), por meio de sua Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) propôs uma reconceitualização da perspectiva clássica da inteligência (perspectiva psicométrica). Sua teoria, constitui-se como uma abordagem multidimensional que, segundo ele, procura superar o reducionismo da perspectiva psicométrica que se centra em escores de Quociente de Inteligência – QI. A teoria das Inteligências Múltiplas (IM) foi proposta como um desafio à “visão clássica da inteligência”. Essa visão, segundo Gardner, considera a inteligência como uma capacidade unitária de raciocínio lógico do tipo exemplificado pelos matemáticos, cientistas e lógicos (GARDNER, 1993; GARDNER, 1998; GARDNER; KORNHABER; WABER, 1998).

As altas habilidades/superdotação e a inteligência são compreendidas a partir da dimensão multidimensional da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner – IM (1983) que, pluraliza o conceito conservador de inteligência, constituindo a ideia de inteligências múltiplas como sistemas distintos que interagem entre si (GARDNER, 1983; 1995; GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998; ALENCAR; FLEITH, 2001). Adotando a dimensão multidimensional, Gardner (1983; 1995), em sua teoria, define a inteligência como um potencial biológico e psicológico que se amplia de acordo com as interações

vivenciadas no ambiente. Abrange múltiplas perspectivas de inteligência, as quais são diferentes e independentes entre si, mas também interativas. Para ele, as inteligências, estabelecendo relações com o alto potencial ou superdotação, poderão ou não ser desenvolvidas mediante as características individuais do indivíduo e do meio ambiente no qual está inserido (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998; ARMSTRONG, 2008).

De acordo com Gardner (1983; 1993) e seus colaboradores Gardner; Kornhaber; Waker (1998), um forte apoio a sua perspectiva é fornecido, por exemplo, pelos perfis intelectuais de populações especiais, tais como os prodígios²⁴ e os *savants*²⁵. “[...] A existência de capacidades superiores específicas em pessoas que de outra forma não são excepcionais, ou são inclusive classificadas como retardadas, indica novamente para Gardner que as inteligências são capacidades separáveis” (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998, p. 216). Como também, o perfil de pessoas que apresentam um padrão oposto de forças (potenciais) e déficits (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). É possível inferir que o perfil ao qual Gardner e seus colaboradores se referem pode ser semelhante ao perfil de indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação em uma ou mais área do conhecimento e, ao mesmo tempo, apresentam transtornos específicos do neurodesenvolvimento. Podendo-se estabelecer relação, por exemplo, aos casos de estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação em coexistência com transtorno específico de leitura ou dislexia, características dos educandos foco de nosso estudo.

Armstrong (2001), professor e pesquisador, que atuou profissionalmente com Gardner (2010), enfatiza que, Gardner também considerou evidências da psicologia experimental e da psicologia cognitiva para apoiar sua teoria. Os resultados de estudos em que algumas pessoas são solicitadas a executar duas tarefas simultaneamente sugerem que certas capacidades operam de forma autônoma, enquanto outras não. Esse pesquisador observa que, embora Gardner considere que os testes psicométricos avaliem as inteligências múltiplas de uma forma descontextualizada, desenvolveu critérios no sentido de fornecer fundamentos sólidos para as suas afirmações, e consequentemente para a elaboração de sua teoria.

²⁴ Os prodígios são indivíduos que apresentam realizações extraordinárias em xadrez, matemática, música ou outras disciplinas numa idade muito inicial, mas que se revelam nada excepcionais em outras áreas (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). Ou seja, são crianças que apresentam um desenvolvimento cognitivo excepcional precocemente. Essas crianças caracterizam-se por apresentarem um desempenho ao nível de um adulto profissional em alguma área do conhecimento antes dos 10 anos (FELDMAN; GOLDSMIT, 1991; ALENCAR; FLEITH, 2001; TAUCEI, 2015).

²⁵ Os *savants* são indivíduos com um baixo QI que, todavia, apresentam algumas habilidades notáveis. Por exemplo, eles podem ser capazes de tocar piano de ouvido, desenhar com perfeição ou realizar cálculos rapidamente e extraordinariamente. Os *savants* podem ser capazes de calcular números primos de cabeça, mas não interagem com outros seres humanos. Entre essas populações especiais, certas capacidades operam isoladamente de outras áreas (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). Eles demonstram capacidade superior em parte de uma inteligência, enquanto as suas outras inteligências funcionam num baixo nível. Existem evidências de *savants* que desenham excepcionalmente bem, *savants* que possuem memória musical extraordinária (ARMSTRONG, 2001; TAUCEI, 2015).

Desta forma, o pesquisador exemplifica experiências vivenciadas por Gardner que, certamente contribuíram na elaboração da Teoria das Inteligências Múltiplas. Ele reitera que, em estudos realizados por Gardner – “No “*Boston Veterans Administration* [...] por exemplo, uma pessoa com uma lesão na área de Broca (lobo frontal esquerdo) poderia ter uma porção substancial de sua inteligência linguística danificada, e assim experienciar uma grande dificuldade de falar, ler e escrever. Mas ela ainda poderia ser capaz de cantar, fazer contas, dançar, refletir sobre sentimentos e relacionar-se com os outros” (ARMSTRONG, 2001, p. 15).

O teórico enfatiza ainda que, funções do processamento de informações musicais ou linguísticas são executadas independentemente uma da outra, assim como o processamento espacial e linguístico (GARDNER, 1993). Outra fonte de evidência das inteligências múltiplas, destacada por Gardner e seus companheiros de pesquisa, é a trajetória desenvolvimental dessa característica, levando de manifestações básicas e universais a um estado final de possível perícia. Para ilustrar, a linguagem falada se desenvolve rapidamente em todas as pessoas com desenvolvimento típico. Outro ponto de evidência que apoia a sua teoria são os sistemas simbólicos. Sistemas simbólicos são meios através dos quais as culturas capturam e transmitem informações importantes. Entre esses sistemas estão as notações usadas na matemática, mapeamento, linguagem, escrita, arquitetura, música, dança e futebol (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

Para Gardner (2010), o conjunto de critérios para a elaboração de sua teoria é o mais importante, mas segundo ele, nem as pessoas que o apoiavam e nem os críticos da teoria prestaram atenção a esses critérios. Ele afirma que desde o início deixou claro que a sua aplicação era uma questão de avaliação. Ele reafirma a importância do conjunto de critérios como a característica mais relevante da teoria, conforme destacam-se:

Os critérios foram consequência das várias disciplinas que eu vinha pesquisando. Como eu disse no capítulo 4 de *Frames of Mind*, uma inteligência se enquadra razoavelmente bem em oito critérios:

1. Isolamento potencial por dano cerebral.
2. Existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais.
3. Operação central ou conjunto de operações identificáveis.
4. Trajetória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado.
5. História e plausibilidade evolutivas.
6. Apoio de tarefas psicológicas experimentais.
7. Apoio de dados psicométricos.
8. Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico (GARDNER, 2010, p. 18).

Segundo o teórico, a inteligência abrange múltiplas perspectivas, as quais são diferentes e independentes entre si, mas interativas. Dessa forma, ao analisar e sintetizar diversas fontes de evidência, Gardner (1983; 1993) defende e exemplifica, a princípio, sete inteligências: a inteligência musical, a

inteligência linguística, a inteligência lógico-matemática, a inteligência espacial, a inteligência intrapessoal, a inteligência interpessoal e a inteligência corporal-cinéstica (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). Posteriormente, o teórico acrescenta em sua teoria a inteligência naturalista, “discutindo a possibilidade da inteligência existencial”, conforme destaca Taucei (2015, p. 41), embasando-se em Gardner (1999)²⁶ e Armstrong (2001).²⁷

A inteligência naturalista, à época, era “especulada” como aquela que envolve a habilidade de reconhecer a flora e a fauna que está associada a biólogos, como, por exemplo, Darwin (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). Em textos mais recentes, Gardner (2010) reafirma que acrescentou a inteligência naturalista em sua Teoria das Inteligências Múltiplas e discute, ainda, sobre a possibilidade de uma nona inteligência, a inteligência existencial. Apesar, de afirmar também que, tem mantido uma postura criteriosa e conservadora em relação a ampliação das inteligências múltiplas. Essa postura é possível ser confirmada tendo em vista que, desde 1998, Gardner e seus colaboradores Kornhaber e Waker já discutiam sobre a possível inteligência naturalista; e, mais tarde sobre a inteligência existencial (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998; GARDNER, 1999).

Gardner (2010, p. 19) sugere uma possibilidade de existência de “uma nona inteligência, a inteligência existencial”, mas não sistematiza em sua teoria essa nona inteligência. Destacam-se, a seguir, suas reflexões em relação a trajetória de desenvolvimento de sua Teoria das Inteligências Múltiplas:

Em relação às inteligências em si, já mencionei as duas geralmente valorizadas nas escolas seculares modernas e invariavelmente avaliadas pelos testes de inteligência: habilidade em língua (inteligência linguística) e em operações lógico-matemáticas. As outras inteligências são a inteligência musical, a espacial, a corporal-cinéstica (uso do próprio corpo ou de partes dele para resolver problemas ou fazer algo), a interpessoal (entendimento dos outros), intrapessoal (entendimento de si mesmo), a naturalista e uma possível nona inteligência, a inteligência existencial (a que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre natureza e preocupações humanas). Em nível científico, a teoria faz duas afirmações. Em primeiro lugar, todos os seres humanos possuem essas inteligências; dito informalmente, elas são o que nos torna humanos, falando em termos cognitivos. Em segundo, não há dois seres humanos – nem mesmo gêmeos idênticos – que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência, pois a maioria de nós é diferente dos de nossa espécie, e mesmo os gêmeos idênticos passam por diferentes experiências e são motivados a se diferenciar um do outro (GARDNER, 2010, p. 19).

Destaca-se, a seguir, a “Figura 4 - Teoria das Inteligências Múltiplas”- apresentando uma representação visual dos componentes da teoria, inspirados nas ideias de Gardner:

²⁶ GARDNER, Howard. *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books, 1999.

²⁷ ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas: na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008.

FIGURA 4 - TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS



FONTE: https://i1.wp.com/cesvale.edu.br/2021/wp-content/uploads/2017/01/8_Inteligencias.png

A inteligência musical permite aos indivíduos criar, comunicar e compreender significados compostos pelos sons; mas, geralmente, necessita de intenso estudo. Isto é, poucas pessoas atingem grande habilidade sem anos de treinamento. Gardner, Kornhaber e Waker (1998), embasando-se nas pesquisas de Miller (1989), afirmam que estudos sobre prodígios e *savants* indicam que essa inteligência é autônoma em relação as outras capacidades, por exemplo, ela pode manifestar-se num alto nível em uma pessoa cujas outras capacidades são médias ou mesmo deficientes. Estudos neuropsicológicos e outros estudos envolvendo o cérebro mostram que as áreas cerebrais dedicadas ao processamento da música são distintas daquelas destinadas ao processamento da linguagem. Componentes cruciais do processamento da informação incluem tom, ritmo e timbre (qualidade do som) (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

A inteligência linguística, por sua vez, revela uma capacidade para a oralidade de forma universal e, geralmente, de rápido desenvolvimento entre as pessoas com desenvolvimento típico. Isto é, consiste na habilidade da linguagem oral e “escrita”, está relacionada ao hemisfério esquerdo do cérebro (OLIVEIRA *et al.*, 2018). A neurobiologia ajuda a destacar mecanismos centrais de processamento da informação

associados a essa inteligência. Eles incluem os mecanismos dedicados à fonologia (sons da fala), sintaxe (gramática), semântica (significado) e pragmática (implicações e uso da linguagem em vários ambientes). Essa inteligência, normalmente, se desenvolve em alto grau nas diferentes culturas, sem necessariamente instrução formal (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

A inteligência lógico-matemática, é considerada como uma das inteligências mais valorizadas em contexto escolar e avaliadas em testes de inteligência (GARDNER, 2010; 2011). Caracteriza-se pela capacidade de usar e avaliar relações abstratas, sendo que a operação central nessa inteligência é a numeração – a capacidade de atribuir um numeral correspondente a um objeto numa série de objetos. Existem evidências da relativa autonomia da inteligência lógico-matemática em seu aparecimento isolado em algumas pessoas identificadas como *savants*, que são capazes de realizar façanhas matemáticas na ausência de outras capacidades, e na existência de prodígios matemáticos, como citado (FELDMAN; GOLDSMIT, 1991; GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

A inteligência espacial, por sua vez, envolve a capacidade de construir imagens em três dimensões e de mover e rotar essas representações. Gardner e seus companheiros de pesquisa, enfatizam que, essa inteligência requer o funcionamento íntegro dos lobos parietal e temporal direitos, e conexões entre essas e outras regiões do cérebro. Essa inteligência é identificada, por exemplo, na capacidade de pessoas que não enxergam, mas conseguem construir uma imagem mental de suas casas ou encontrar o caminho para o trabalho. Na maioria dos ocidentais, o desenvolvimento dessa inteligência, pelo menos conforme aplicada nas artes visuais, geralmente, cessa na infância média, a menos que sejam oferecidos apoio e educação (DAVIS, 1991; GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998; GARDNER, 2010).

Segundo os pesquisadores, mesmo que as habilidades lógico-matemáticas e as habilidades espaciais se desenvolvam a partir da percepção de objetos, a pesquisa neurológica apoia a autonomia da inteligência espacial. As evidências de uma inteligência espacial separada vêm novamente da literatura sobre prodígios e *savants*. Prodígios nas artes visuais, como Picasso, e no xadrez, também ajudaram Gardner a fortalecer a ideia da independência dessa inteligência. Complementarmente, Gardner e seus companheiros de pesquisa exemplificam o caso de uma estudante com 5 anos e 6 meses, com indicadores de transtorno do espectro autista (TEA), que possuía uma incrível capacidade de desenhar (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998.)

A inteligência intrapessoal, constitui-se uma capacidade de distinguir os próprios sentimentos, intenções e motivações. Destaca-se o papel desempenhado por essa inteligência no sentido de contribuir para que os indivíduos construam um modelo de si mesmo e utilizem esse modelo para tomar boas decisões em suas vidas, trata-se de um profundo autoconhecimento. Essa inteligência pode agir como uma “agência central de inteligências”, permitindo que as pessoas conheçam as próprias capacidades e percebam a melhor maneira de usá-las (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

A inteligência interpessoal, por sua vez, constitui-se na capacidade central para reconhecer e fazer distinções entre sentimentos, crenças e intenções das pessoas. Em suas formas mais desenvolvidas, a inteligência interpessoal se manifesta no potencial de compreender os sentimentos e atitudes dos outros, agir em função deles e moldá-los, para o bem ou para o mal. “Essa inteligência possibilitou que Madre Teresa, Mao Tse-Tung e Martin Luther King executassem seu trabalho”. Essa inteligência é amplamente utilizada por terapeutas, pais e professores dedicados (GARDNER, KORNHABER; WAKER, 1998, p. 222). Ainda, em relação à inteligência interpessoal, Hebb (1949), referência de Gardner (1993), em sua pesquisa histórica, destaca que o funcionamento das inteligências pessoais está ligado aos lobos frontais do cérebro. Caso essa área sofra um dano, a motivação e as respostas do indivíduo podem ficar prejudicadas, mesmo que a capacidade de desempenho num teste de QI continue inalterada. Na vida cotidiana, pode parecer difícil separar as duas inteligências pessoais. Entretanto, certas evidências de sua autonomia, na forma de patologias que afetam cada uma, podem ser observadas em vários transtornos (GOLEMAN, 1989; GARDNER, 1993; DAMÁSIO, 1994).

A inteligência corporal-cinestésica pode parecer a mais distante das visões tradicionais da inteligência. Tanto que Terman via como “perturbado” qualquer um que pensasse que uma pessoa capaz de manejar ferramentas habilmente, ou jogar beisebol com excelência era tão inteligente quanto alguém capaz de resolver equações matemática (TERMAN, 1921). Contudo, se observar a habilidade de algumas pessoas, por exemplo: dançarinos, coreógrafos, alpinistas suspensos em um penhasco, não parece tão estranho defender essa inteligência. Operações centrais associadas a essa inteligência são o controle sobre as ações motoras amplas e finas e a capacidade de manipular objetos externos (GARDNER, KORNHABER; WAKER, 1998).

A inteligência naturalista envolve a habilidade no reconhecimento e sensibilidade na identificação e classificação das numerosas espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo. Inclui também sensibilidade a outros fenômenos naturais, por exemplo, a formação de nuvens e montanhas (ARMSTRONG, 2001). Essa inteligência, assim como as outras não surge de forma desenvolvida nas pessoas, embora, em alguns casos, ela demonstra ser mais refinada, seu maior estímulo para o desenvolvimento é o sair do cotidiano, por meio do contato com a natureza (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

A inteligência existencial, apesar de se reconhecer que Gardner não formalizou essa inteligência em sua teoria, percebe-se que o teórico se refere a ela em seus escritos. Segundo Gardner (2010, p. 19), “[...] a inteligência existencial (a que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre a natureza e preocupações humana”, é questionada se seria uma possível nona inteligência na Teoria das Inteligências Múltiplas, pelo próprio Gardner (2010). Por outro lado, pesquisadores como Mariano *et al* (2008) e Almeida *et al* (2017), em seus respectivos estudos, consideram que a inteligência existencial tem início quando as pessoas começam a refletir sobre a sua transitoriedade, voltando-se para sua existência, ampliando as suas

possibilidades de elevar-se para além da realidade. Essa forma, de uma possível inteligência traz a visão do indivíduo como um ser integral; perspectiva que de forma ampla, engloba as demais formas de inteligência.

5. DUPLA EXCEPCIONALIDADE EM CONTEXTO ECOLÓGICO INTERNACIONAL

O tema Dupla Excepcionalidade é um campo de estudo polêmico, desafiador e ainda muito recente, podendo-se considerá-lo contemporâneo, emergente e promissor no campo das pesquisas científicas. Em âmbito internacional, questões envolvendo a coexistência das altas habilidades/superdotação e os transtornos específicos de aprendizagem ou distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, vêm progressivamente despertando o interesse de diversos pesquisadores e profissionais das áreas que atuam diretamente com esse tema, no sentido de expandir as pesquisas para a problemática da dupla excepcionalidade em pessoas superdotadas.

Estudos pioneiros realizados por volta da década de 1970, apontam a existência de subpopulações de estudantes superdotados com indicadores de disfunção ou transtorno, que se caracterizam como dupla necessidade especial. Nesse sentido, considerando-se o contexto histórico, Ruban e Reis (2005) enfatizam que somente ao final da década de 1970, Maker (1977) levantou a hipótese de que, em alguns casos, estudantes com indicadores de superdotação poderiam apresentar transtorno específico e até deficiência em determinadas áreas. A partir de sua pesquisa pioneira, Maker (1977) introduziu o conceito de “*gifted handicapped*”; isto é, “deficientes talentosos”, chamando a atenção para a necessidade da introdução, no meio científico, de uma linha de pesquisa dedicada a esse importante tema (MAKER, 1977; RUBAN; REIS, 2005). Pode-se inferir, em concordância com Ruban e Reis (2005), que a partir dos estudos de Maker (1977), pesquisadores vêm se sensibilizando com a situação de estudantes que apresentam essa dupla condição.

Em seus escritos, Marker (1977) disserta sobre a problemática em relação a definição e a identificação, o desenvolvimento do autoconceito e sobre possíveis deficiências desses estudantes especiais. O pesquisador organiza o seu livro em cinco partes, em cada uma ele apresenta e discute sobre as condições de deficiência (cegos e deficientes visuais, surdos e auditivos, deficientes de aprendizagem, deficientes físicos e deficientes emocionais), em coexistência com a superdotação. Ele também traz à tona discussões relevantes sobre o tema, como: a necessidade de programas de atendimento educacional e avaliação dos serviços existentes nos Estados Unidos da América (USA). Os programas de atendimento, segundo o

autor, devem ser estruturados considerando a população-alvo; áreas de superdotação e deficiência devem ser atendidas paralelamente; consideração administrativa e programática; currículo e estratégias de ensino; avaliação e acompanhamento do progresso do estudante; e, especialmente, investir na formação e treinamento de professores (MARKER, 1977).

Segundo Bracamonte (2010), com a publicação do livro “*Providing Programs for the Gifted Handicapped*”, Marker (1977) externou a problemática da identificação dos estudantes superdotados com indicadores de dupla-excepcionalidade, como um subgrupo distinto. Contudo, os estudos sobre crianças com dupla necessidade especial começaram oficialmente somente em 1981, com a realização de um Colóquio na Universidade Johns Hopkins, situada em Baltimore, Maryland, Estados Unidos - USA. Esse evento reuniu profissionais, especialistas e pesquisadores da Educação, da Psicologia e da modalidade Educação Especial, principalmente das áreas da educação de superdotados, deficiência e dificuldades de aprendizagem. A maioria dos especialistas participantes do colóquio, em discussão, chegaram à conclusão de que estudantes com dupla excepcionalidade, de fato existem, embora, por vezes, sejam esquecidos, principalmente quando a avaliação possui o foco na superdotação, individualmente, nos transtornos ou nas dificuldades de aprendizagem.

Na realidade, à época, havia o interesse em atender às necessidades dos educandos superdotados e daqueles com dificuldades de aprendizagem, mas quanto aos alunos que apresentavam indicadores de dupla excepcionalidade, geralmente eram incompreendidos ou até negligenciados, conforme destaca Bracamonte:

Na época, o interesse em suprir às necessidades dos estudantes com distúrbios de aprendizagem, estavam evidentes em vários níveis; mas os alunos que exibiam características de ambas as excepcionalidades, estudantes com dupla excepcionalidade (2e), recebiam pouca atenção (BRACAMONTE, 2010, p. s/n, tradução nossa).

A pesquisadora destaca, ainda, que as apresentações e discussões realizadas sobre o tema, no colóquio, levantaram questões sobre critérios para identificar estudantes com dupla excepcionalidade. Por sua vez, em concordância, Buicã-Belciu e Popovici (2014) afirmam que a partir das discussões entre os pares, dos estudos teóricos e empíricos realizados e apresentados no referido colóquio da Universidade Johns Hopkins, novos métodos e instrumentos foram desenvolvidos para a identificação e o atendimento desses educandos especiais.

Nesse sentido, o Departamento de Educação dos EUA, Escritório de Direitos Civis (*U.S. Department of Education, Office of Civil Rights*), coletam dados no sentido de realizar levantamento sobre o número de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade, que recebem atendimento

especializado voltado para os seus déficits. Contudo, a educação desses estudantes têm sido um desafio e uma preocupação para um número significativo de pesquisadores de ambas as áreas, tanto da área do conhecimento - Superdotados e Talentosos quanto na área de estudos dos Transtornos ou Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem (BRACAMONTE, 2010).

Na Lei Educacional de Indivíduos com Deficiência (*The Individuals with Disabilities Educational Act* - IDEA), em especial, os transtornos específicos desses alunos com necessidades educacionais especiais são definidos como: “[...] um distúrbio ou mais nos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma capacidade imperfeita de ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos” (BRACAMONTE, 2010, p. s/n, tradução nossa).

Embasando-se em Dix e Schafer (1996), Fetzer (2000) observa que, embora os pesquisadores tenham reconhecido a população superdotada com transtorno de aprendizagem e/ou “deficiência” e tenham desenvolvido procedimentos para a identificação desses estudantes, a maior parte dos distritos escolares não possuem, a contento, procedimentos para triagem, identificação e atendimento aos educandos com características de dupla excepcionalidade.

Fetzer (2000), estabelecendo relações entre o tema Dupla Excepcionalidade e pessoas historicamente eminentes, questiona sobre o que Thomas Edison, Walt Disney, Albert Einstein, Leonardo Da Vinci, Whoopi Goldberg e Robin Williams tinham em comum? ... Todos, segundo o pesquisador, foram pessoas eminentes com contribuições específicas significativas para a sociedade, cada um à sua época. Por outro lado, todos foram relatados, concomitantemente, com problemas relacionados a transtornos específicos e dificuldades de aprendizagem (FETZER, 2000).

Em relação a essa discussão, Armstrong (2001) enfatiza que, pessoas ilustres e notáveis, que dispensam apresentações devido as suas contribuições históricas, enfrentaram desafios pessoais relacionados a dupla condição do neurodesenvolvimento, por exemplo: Agatha Christie e Nelson Rockefeller (dificuldades de aprendizagem), Charles Darwin, Vicent Van Gogh (dificuldades emocionais), Ludwig Van Beethoven (dificuldades auditivas), Helen Keller (surdez, cegueira), Thomas Edison (surdez, dislexia), Albert Einstein (dislexia), entre outros.

Em sua pesquisa, Armstrong (2001) adotou o conceito de inteligência da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1983; 1993; 1999; 2010; 2011). Segundo ele, a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) sugere que os transtornos de aprendizagem podem ocorrer nas oito inteligências propostas por Gardner, conforme destaca:

[...] além dos alunos com *dislexia* (déficit linguístico) e *discalculia* (déficit lógico-matemático), existem indivíduos que têm *prosopagnosia* ou dificuldades específicas em reconhecer rostos (um déficit espacial), aqueles com *dispraxias ideomotoras* que não conseguem executar ordens motoras específicas (déficit corporal-cinestésico), indivíduos que são *dismúsicos* e têm dificuldade em manter um tom (déficit musical), assim como pessoas com transtornos específicos de personalidade (déficit intrapessoal), sociopatias (déficit interpessoal) e dificuldades naturalistas (por exemplo, a pessoa que não consegue se relacionar com animais de estimação ou não consegue fazer nenhuma planta crescer). Esses déficits, todavia, muitas vezes operam de forma relativamente autônoma, em meio a outras dimensões do perfil de aprendizagem do indivíduo relativamente intactas e saudáveis. A teoria das IM oferece assim um modelo para entendermos [...] o dislético que possui talentos especiais de desenho ou planejamento (ARMSTRONG, 2001, p. 137)

Considerando esse contexto, Armstrong (2001) enfatiza a relevância de se desenvolver estudos considerando os exemplos de pessoas eminentes que apresentaram dificuldades de aprendizagem, transtornos específicos e até deficiência, em coexistência com alto potencial ou superdotação, conforme destaca:

Pode ser instrutivo estudar a vida de pessoas eminentes da história que lutaram com algum tipo de deficiência. Esse estudo revela, de fato, a existência de pessoas com todo tipo de necessidade especial que são também excepcionalmente talentosas em uma ou mais das oito inteligências (ARMSTRONG, 2001, p. 137).

Segundo Armstrong (2001), as pessoas que enfrentaram desafios pessoais listadas em seu estudo, são conhecidas especialmente por suas realizações. Em alguns casos, os déficits não tinham qualquer relação com as suas realizações ou produções; em outros casos, de acordo com o pesquisador, o transtorno específico ou a deficiência, provavelmente instigaram o desenvolvimento de suas capacidades excepcionais. De acordo com o pesquisador, em seu estudo lista “alguns desses indivíduos criativos, a deficiência específica com a qual eles lutaram e a principal inteligência através da qual expressaram seu gênio [sua genialidade]” (ARMSTRONG, 2001, p. 137).

Em sua pesquisa, Armstrong (2001) adotou o conceito de inteligência da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (1983; 1993; 1999; 2010; 2011). Ele considera que a Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) oferece um contexto para discutir sobre pessoas historicamente eminentes que lutaram com algum tipo de transtorno específico e até com deficiência. A referida teoria IM, é adotada no processo de realização do estudo em pauta, conforme explicitado na “Introdução” deste relatório de tese.

Apesar do tema Dupla Excepcionalidade necessitar de mais-investigações, ao longo do estudo da literatura, observou-se um aumento gradativo no número de publicações envolvendo a referida temática, especialmente nos últimos anos-(FOLEY-NICPON *et al.*, 2013; NICPON *et al.*, 2013; BERNIGER; PFEIFFER, 2013; 2015; REIS; ABBOTT, 2014; BAUM; BURKE, 2014; BUICA-BELCIU; POPOVICI, 2014; RONKSLEY-PAVIA, 2015; ROWAN

TOWNEND, 2016; JOSEPHSON; WOLFGAN; MEHRENBURG, 2018; WU *et al.*, 2019; MAYES; HINES; MOORE, 2018; GIERCZYK; HORNVY, 2021). O paradoxo de que algumas pessoas com altas habilidades/superdotação também podem apresentar um ou mais transtornos específicos e/ou dificuldades específicas de aprendizagem e, até deficiência, vem sendo reconhecido, aproximadamente há quatro décadas (BERNINGER; ABBOTT, 2014).

Segundo esses pesquisadores, estudos como os de Whitmore, (1981), Waldron, Saphire e Rosenblum (1987), Brody e Mill (1997), Baum e Owen (1998), Barton e Starnes (2010), Foley-Nicpon *et al.* (2011), Schiff, Kaufman e Stinson (2011), Foley-Nicpon, Assouline e Colangelo (2013), Reis, Baum e Burke (2014), entre outros, vêm contribuindo com uma visão pioneira de que pessoas com altas habilidades/superdotação não podem ser identificadas apenas por uma única pontuação em testes psicométricos, porque o alto potencial pode se expressar de maneiras diversas. Por outro lado, a superdotação também pode estar associada a algum transtorno específico e/ou deficiência, em uma condição que é denominada internacionalmente “*twice exceptional*”, “*dual exceptionality*” e/ou “*2e*” (dupla excepcionalidade)²⁸.

Neste sentido, a literatura sobre o tema *Twice Exceptional* (Dupla Excepcionalidade) sugere que, cada vez mais, pessoas que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação e, ao mesmo tempo, indicadores de transtornos específicos e/ou dificuldades específicas de aprendizagem ou até “deficiência” são nomeados indivíduos com “*twice exceptional*” (GILGER; HYND, 2008; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; BERNIGER; ABBOTT, 2013). Isto é, em língua inglesa, essa nomenclatura é utilizada entre os pesquisadores e nas instituições de ensino, para descrever uma criança, adolescente, jovem ou adulto que não é apenas “excepcionalmente” capaz, mas concomitantemente possui dificuldades adicionais de aprendizado, transtorno específico ou até mesmo uma “deficiência” que pode dificultar na identificação de seu alto potencial cognitivo.

Além disso, há um reconhecimento crescente de que estudantes com altas habilidades/superdotação pode ser dotado de diferentes tipos de habilidades cognitivas, em uma e/ou diversas áreas do conhecimento ou mesmo em domínios não acadêmicos, como artes visuais ou artes cênicas (dança, música e/ou representação), liderança ou atletismo, entre outras. Segundo Ronksley-Pavia (2015), a dupla excepcionalidade consiste em um fenômeno que

²⁸ “O termo Dupla Excepcionalidade, como geralmente é nomeado em países de língua portuguesa, como Brasil e Portugal, é uma tradução do termo científico inglês ‘*Twice-Exceptional*’ e/ou ‘*Dual-Exceptionality*’ ou ainda, da abreviação ‘*2E*’ adotada internacionalmente” (TAUCEI, 2015, p. 27). Essa terminologia [...] “se refere a algumas pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam algum transtorno específico de aprendizagem” (TAUCEI, 2015, p. 20).

envolve alta inteligência, potencialidades em áreas específicas, associadas a desordem comportamental, psicológica e/ou neurológica.

De acordo com Assouline e Whiteman (2011) e Prior (2013), apesar da legislação dos EUA não ter mencionado a nomenclatura “*twice exceptional*” ou “*dual exceptionality*” até 2004, e embora alguns pesquisadores na área da educação de superdotados, necessariamente não concordarem com essas nomeações e sentirem dificuldade de compreensão em relação a essa dupla condição, a existência desse grupo de estudantes foi reconhecida por pesquisadores respeitados na área da educação de estudantes com altas habilidades/superdotação. Por exemplo, Leta Hollingworth (1923), em suas pesquisas científicas históricas, sugeriu em suas observações que, estudantes com indicadores de superdotação com talentos especiais também pudessem apresentar, ao mesmo tempo, transtornos específicos de aprendizagem.

A pesquisadora, em suas pesquisas e em seu trabalho com crianças com altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem, já à época, defendeu que o foco principal deveria ser as capacidades em vez dos déficits; ou seja, os professores deveriam prestar atenção aos pontos fortes a partir dos quais a criança poderia se desenvolver.

Contraditoriamente, ao longo da história do movimento da Educação Especial nos USA, segundo Armstrong (2001), profissionais da educação têm apresentado uma tendência perturbadora em atuar pedagogicamente a partir do paradigma de déficit - muitas vezes, centrando-se naquilo que os alunos não conseguem fazer, em vez de observar ou centrar-se nas possíveis potencialidades desses estudantes. “Esses déficits, todavia, muitas vezes operam de forma relativamente autônoma, em meio a outras dimensões do perfil de aprendizagem do indivíduo relativamente intactas e sadias” (ARMSTRONG, 2001, p. 137).

Como um exemplo dessa tendência, o pesquisador, estabelecendo relação entre essa problemática nas escolas e a realidade dos estudantes, exemplifica a fala de Mary Poplin, ex-editora do *Learning Disability Quarterly (LDQ)*, Revista Acadêmica referência na área da Educação Especial.

A terrível verdade é que, nos quatro anos em que fui editora do LDQ, recebi somente um artigo tratando dos talentos das crianças com incapacidades de aprendizagem. Este é um comentário devastador em um campo supostamente dedicado à educação de alunos com a inteligências na média e acima da média... [...] não sabemos se nossos alunos são talentosos em arte, música, dança atletismo, mecânica, programação de computador, ou se são criativos de alguma forma não-tradicional?... [...] como educadores regulares, nos importamos apenas com a competência em seu sentido mais tradicional (ARMSTRONG, 2008, p.135 *apud* POPLIN, 1984, 133).

No que se refere a nomenclatura dupla excepcionalidade, conforme citado anteriormente, entre junho de 1971 e 1974, Maker se referiu a esses estudantes como

“deficientes talentosos” (*gifted handicapped*); e, James Gallagher, por volta de 1975, pode ter sido o pesquisador que primeiro cunhou os termos “*twice exceptional*” ou “*dual exceptionality*” se referindo a estudantes com alto potencial e, ao mesmo tempo, com transtornos específicos (COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005).

Contudo, Pfeiffer (2015) afirma que não está claro, exatamente quando a terminologia “*twice exceptional*” foi utilizada pela primeira vez ou quem, de fato, primeiro cunhou o termo. Segundo o pesquisador, muitos afirmam que Gallagher cunhou esse termo pela primeira vez. Entretanto, o pesquisador enfatiza que uma das referências “mais antiga” foi observada em um capítulo intitulado: “*Gifted Handicapped: a desultory duality*”, escrito por Yewchuk e Lupart (1988). Pfeiffer (2015), em sua análise, afirma que a nomenclatura “*twice exceptional*” foi, provavelmente, emprestada de um conceito semelhante na medicina, chamado “comorbidade”. Segundo ele, por outro lado, na área do conhecimento voltada às altas habilidades/superdotação, a criança superdotada apresenta um misto de sintomas “desadaptativos” e, às vezes, dois ou mais distúrbios psicológicos distintos (PFEIFFER, 2013; 2015).

Pfeiffer (2015) reitera, a temática *Twice Exceptional*, além de complexa, é bastante ampla, se refere a indivíduos identificados com indicadores de superdotação (*gifted*) que apresentam, concomitantemente, alguma “deficiência”, transtorno e/ou déficit. O alto potencial, segundo ele, pode ser expresso em qualquer domínio culturalmente valorizado, incluindo alta inteligência, rendimento acadêmico, artes visuais ou performáticas e esporte, entre outros. Por outro lado, de forma geral, a “deficiência” coexistente pode ser física, médica ou psicológica.

O pesquisador enfatiza, ainda, que há uma literatura acadêmica crescente sobre a “*twice exceptional*” (dupla excepcionalidade); porém, segundo Pfeiffer, é importante destacar a existência de um número reduzido de pesquisas empíricas, principalmente desenvolvidas junto a estudantes superdotados que apresentam ansiedade, depressão, transtorno bipolar, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtornos alimentares, problemas de conduta ou incapacidade físicas ou sensoriais (PFEIFFER; 2015). Em seu estudo, ele analisa os principais problemas publicados sobre o estudante “duas vezes excepcional (2e)” e afirma que os dois distúrbios mais prevalentes associados aos estudantes superdotados são: o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e os transtornos específicos de aprendizagem, consequentemente, as dificuldades de aprendizagem. E, adverte que, em alguns casos, pode ocorrer até mesmo o suicídio entre os estudantes que fazem parte dessa população de superdotados com dupla excepcionalidade (PFEIFFER; 2015).

O processo de identificação e avaliação possui um papel importante no contexto da educação escolar, e tem se constituído um desafio para os profissionais da Educação e da

Psicologia. O desafio aumenta quando se trata da identificação do fenômeno dupla excepcionalidade. Um dos principais problemas enfrentados por crianças com indicadores dessa dupla condição é que não há um consenso sobre a definição dos termos: deficiência, transtorno específico ou superdotação e, conseqüentemente, do fenômeno dupla excepcionalidade (2e) (RONKSLEY-PAVIA, 2015).

Segundo Ronksley-Pavia (2015), o esforço ou dificuldade em estabelecer uma definição em relação a esses termos específicos remete a uma legislação baseada no modelo médico de deficiência e na definição de superdotação de uma forma limitada, frequentemente por meio de altas realizações e desempenho, o que, na atualidade, contradiz a noção geralmente aceita de superdotação na Austrália, a partir de uma perspectiva multidimensional. Essa pesquisadora enfatiza ainda que, frequentemente, busca-se um modelo para definir essa situação, aparentemente paradoxal, não apenas para estudiosos e pesquisadores da área, mas para educadores e a comunidade mais ampla de alunos e pais ou responsáveis. Essa pesquisadora, por meio de sua pesquisa, objetiva examinar os fatores contextuais que contribuem para a criação de um modelo de dupla excepcionalidade, criando um ponto preliminar para os discursos sobre deficiência, superdotação e dupla-excepcionalidade, sobre os quais pesquisas futuras podem ser fundamentadas (RONKSLEY-PAVIA, 2014).

Por sua vez, Wormald (2015) enfatiza que, caso sejam mencionados os termos “superdotação intelectual”, “transtorno específico de aprendizagem” e/ou “dificuldade de aprendizagem”, individualmente, é até possível ocorrer uma compreensão geral sobre o que cada terminologia significa. Entretanto, é possível que a maioria das pessoas não consigam identificar que, em muitas circunstâncias, essas condições de desenvolvimento podem ocorrer de forma associada, em uma mesma pessoa. Pesquisas nos Estados Unidos da América (EUA) sugerem que 14% das crianças que são identificadas superdotadas intelectualmente podem também apresentar transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem. Isso é comparado a cerca de 4% das crianças na população em geral. Porém, segundo a pesquisadora, ninguém foi capaz de explicar essa discrepância.

Embora as crianças intelectualmente superdotadas sejam reconhecidas, o fato de alguns desses estudantes também possuírem uma possível dificuldade de aprendizagem e/ou transtorno específico de aprendizagem, geralmente é ignorado. Ainda em dias atuais, muitos professores argumentam que não são formados ou “treinados” para identificar crianças com essas características, ou saber como ensiná-las para que possam alcançar todo o seu potencial (WORMALD, 2015). Muitas pessoas têm dificuldade em compreender que uma criança pode ser superdotada e também ter dificuldades de aprendizagem. Consequentemente, crianças com

necessidades especiais resultantes de ambas as condições, como as altas habilidades/superdotação e problemas de aprendizagem, raramente são identificadas de forma adequada e, muitas vezes, suas necessidades educacionais especiais (NEEs) não são atendidas de forma plena em âmbito escolar (BRODY; MILLS, 1997; RONKSLEY-PAVIA, 2015).

Desta forma, como é difícil identificar, em população de estudantes, os superdotados com transtornos específicos; eles raramente são incluídos em grupos de teste normatização padronizada (*Standardized test*)²⁹, somando-se os problemas de avaliação, identificação e “comparação” (WHITMORE; CABELO, 1985). Crianças com alto potencial cognitivo em coexistência com dificuldade de aprendizagem e/ou transtorno específico de aprendizagem podem até ser incluídas em programas de superdotação, mas é mais provável que elas estejam em programas com foco em suas deficiências e, provavelmente com os seus indicadores de superdotação ignorados.

Outra questão que também pode dificultar a identificação desses estudantes com necessidades educacionais especiais, é que os processos de identificação em programas de estudantes talentosos e nos serviços de atendimento às dificuldades de aprendizagem podem ser mutuamente exclusivos, ou até mesmo excludentes. Ou seja, nas escolas, geralmente existe um coordenador ou professor que atende às necessidades de alunos talentosos em salas de recursos, e uma equipe que atende estudantes com deficiência ou com transtornos específicos, cujo papel é fornecer serviços de apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais com foco em suas dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, seus papéis são distintos e específicos para esses dois grupos de alunos, em muitos casos, raramente há sobreposição ou diálogo/troca de informações entre os profissionais (WORMALD, 2015).

De acordo com Whitmore e Cabelo (1985), uma situação problemática é que, estudantes com indicadores de superdotação e, ao mesmo tempo com indicadores de condições “incapacitantes”, geralmente fazem parte de um grupo de jovens carentes e, muitas vezes, pouco estimulados. O foco concentrado em sua deficiência ou em suas dificuldades podem impedir o reconhecimento e desenvolvimento de suas reais capacidades cognitivas. É comum encontrar uma discrepância significativa entre o real potencial acadêmico desses estudantes e o seu

²⁹ *Standardized test* são testes padronizados desenvolvidos com o objetivo de avaliar grandes populações de estudantes, consiste em que os participantes respondam às mesmas perguntas, dentro de sua faixa etária. Por meio desses testes é possível medir desde a prontidão de uma criança de quatro anos para o Jardim de Infância até a compreensão de física avançada de um aluno do 2º ano do Ensino Médio. As avaliações são geralmente projetadas para medir elementos específicos de aprendizagem – por exemplo, o nível de conhecimento que o aluno já tem sobre o conceito ou habilidade que o professor está planejando ensinar ou a capacidade de compreender e analisar diferentes tipos de textos e leituras. As avaliações também são utilizadas para identificar os pontos fortes e fracos dos alunos, para que os professores possam fornecer suporte acadêmico, programação educacional ou serviços sociais (GLOSSARY OF EDUCATION REFORM, 2015).

desempenho em sala de aula. Para que essas crianças alcancem o seu real potencial, é importante que as suas capacidades intelectuais sejam reconhecidas e estimuladas, ao mesmo tempo em que o transtorno seja “reparado” de forma adequada com atividades propostas em uma perspectiva inclusiva (WILLARD-HOLT, 1999).

Conforme afirmado anteriormente, em contexto escolar, as crianças com superdotação e transtorno específico e/ou com dificuldades de aprendizagem, são normalmente difíceis de identificar. Esses estudantes especiais, geralmente se enquadram em três categorias: a) aqueles alunos cujo talento intelectual é reconhecido e cuja deficiência só se torna aparente à medida que a dificuldade em seus trabalhos escolares aumenta; b) aqueles que não são identificados como superdotados ou com dificuldades de aprendizagem porque demonstram desempenho médio c) os estudantes que são identificados como tendo uma dificuldade de aprendizagem e podem estar em um programa de apoio à aprendizagem, mas seu talento intelectual não é reconhecido (WORMALD, 2015).

A característica mais comum e significativa de uma criança com superdotação e com transtorno específico e dificuldades de aprendizagem é o desempenho acadêmico desigual ou inconsistente, que é inexplicável e imprevisível. Contraditoriamente, esses estudantes especiais podem alcançar resultados extraordinários em atividades de seu interesse, em particular, e até em atividades acadêmicas realizadas fora da escola, mas geralmente esse mesmo nível de desempenho não se reflete em suas atividades em contexto escolar. Eles podem se destacar, em testes de múltipla escolha, mas enfrentam muitas dificuldades quando solicitados a realizar atividades que necessitam da habilidade escrita. Como também alguns desses alunos podem se destacar oralmente em sala de aula, mas apresentam um desempenho abaixo do esperado nas tarefas escolares que necessitam da leitura e escrita (WORMALD, 2015).

Gari, Mylonas e Portesová (2014), afirmam que estudantes com dupla excepcionalidade não são facilmente identificáveis, porque é necessário considerar as características de ambas as condições do desenvolvimento atípico; e, acrescentam que são encontradas várias características contraditórias que dificultam a identificação do perfil desses educandos, tanto na perspectiva das potencialidades cognitivas, quanto dos transtornos específicos em um mesmo indivíduo. Por sua vez, em sua pesquisa, Ronksley-Pavia (2015) examina os fatores contextuais que contribuem para a criação de um modelo de dupla excepcionalidade, criando um ponto preliminar para as discussões sobre transtornos específicos, superdotação e dupla excepcionalidade, no qual antecipa que pesquisas futuras podem ser fundamentadas. A literatura em torno do conceito de dupla excepcionalidade ocasionalmente sugere as questões problemáticas na definição dos termos: superdotado, transtornos específicos e dupla

excepcionalidade, mas o campo de estudo e o contexto escolar, geralmente, inclui apenas o foco na definição de superdotação, que segundo essa pesquisadora, ainda não existe uma definição universalmente aceita, em vez disso a deficiência está contida no conceito (RONKSLEY-PAVIA, 2015).

Em concordância com Gari, Mylonas e Portesová (2014) e Ronksley-Pavia (2015), considera-se que, para ser capaz de situar e desenvolver um modelo de dupla excepcionalidade no campo do conhecimento, especialmente escolar, é necessário estudar e examinar ambas as áreas – tanto da Superdotação quanto dos Transtornos de aprendizagem, para assim, aprender como realizar uma mediação pedagógica com esses educandos e não medir esforços em fornecer um significado mais claro e mais definido em relação à dupla excepcionalidade, antes de, segundo Ronksley-Pavia (2015), “amalgamar” ou fundir as duas situações de desenvolvimento atípico na construção do termo dupla excepcionalidade - “duas vezes excepcional” ou “2e”.

Portanto, apesar da amplitude das questões e ou comorbidades envolvendo o tema Dupla excepcionalidade, em concordância com Foley-Nicpon *et al* (2011), Gari, Mylonas e Portesová (2014), Pfeiffer (2015), Wormald (2015), Ronksley-Pavia (2015) e King (2022) percebe-se que mesmo nos EUA, onde se concentra uma quantidade “significativa” de estudos nessa promissora área do conhecimento, as pesquisas realizadas constituem-se, ainda, poucos estudos empíricos. Observa-se, a partir da literatura estudada, que as pesquisas realizadas não têm sido suficientes para suprir a necessidade por identificação das características e intervenção adequada (FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; FOLEY-NICPON; ASOULINE; COLANGELO, 2013; PFEIFFER, 2015). Dessa forma, percebe-se que apesar do interesse de diversos pesquisadores nesse tema, há ainda um número reduzido de pesquisas empíricas sobre a dupla excepcionalidade (*twice exceptional, dual exceptionality ou 2e*), especialmente envolvendo as altas habilidades/ superdotação em coexistência com transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia. Sendo necessário uma progressiva abrangência de pesquisas empíricas nessa área do conhecimento, incluindo-se diversificadas pautas de investigação.

5.1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE EM CONTEXTO ECOLÓGICO BRASILEIRO

No Brasil, apesar de se perceber um aumento nas pesquisas envolvendo, isoladamente, os temas Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos específicos (como por exemplo, o tema Dislexia), observa-se que há ainda poucas pesquisas empíricas sobre o tema Dupla

Excepcionalidade, especificamente envolvendo a coexistência da superdotação e dislexia, em uma mesma pessoa. A discussão sobre o tema ainda é permeada de resistência e preconceitos decorrentes do desconhecimento; é comum algumas pessoas resistirem em aceitar e admitir qualquer possibilidade de inter-relação entre alto potencial cognitivo e transtornos específicos e/ou dificuldades de aprendizagem em um mesmo indivíduo (TAUCEI, 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2017; 2018a).

As pesquisas no campo das Altas Habilidades/Superdotação têm se destacado nas últimas décadas com o propósito de contribuir com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. A área das Altas Habilidades/Superdotação, no Brasil, vem ganhando cada vez mais destaque nas últimas décadas. Algumas instituições de Ensino Superior, por exemplo: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal Fluminense (UFF), entre outras, vêm desenvolvendo pesquisas sobre esta temática que apresenta um vasto campo a ser explorado (RAMBO; FERNANDES, 2020).

Apesar do empenho de pesquisadores e profissionais e das pesquisas realizadas, observa-se que os estudos científicos, no Brasil, ainda não são significativos em termos quantitativos. Pérez e Freitas (2009), realizaram investigação sobre a produção científica registrada pelas universidades brasileiras no Banco de Teses da Capes. Elas buscaram identificar o perfil epistemológico e as tendências de investigação das dissertações e teses sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação e Talento, defendidas nos programas de pós-graduação, no período de 1987 a 2007. A partir dos resultados das pesquisas de Pérez e Freitas (2009), Rambo e Fernandes (2020) iniciaram suas investigações na busca de pesquisas relacionadas ao tema. Seu estudo foi baseado nesses dois trabalhos e complementados até 2017. A pesquisa de revisão bibliográfica no campo das Altas Habilidades/Superdotação, teve como objetivo identificar estudos realizados sobre o tema analisando como se distribuem essas pesquisas e quais as categorias mais exploradas, no Brasil.

Foi possível verificar os avanços acerca dos estudos sobre o tema Altas Habilidades/superdotação, buscando conhecer melhor as especificidades desse grupo e as metodologias de ensino que atendam às necessidades educacionais especiais desses alunos. A partir desse detalhamento, as pesquisadoras buscaram verificar de que forma as pesquisas têm contribuído para a formação de professores, a identificação da superdotação em Matemática, para a criação

e implementação de metodologias de ensino, de programas de enriquecimento e outros aspectos relevantes para a área (RAMBO; FERNANDES, 2020).

De acordo com as pesquisadoras, nos bancos de dados nacionais consultados foram encontrados um total de 272 pesquisas, entre teses e dissertações, envolvendo a superdotação. Essas pesquisas foram organizadas em 11 categorias, destas categorias destaca-se a categoria: “1) Altas habilidades/superdotação associadas a outras necessidades educacionais”. Foi encontrado um número bastante reduzido de pesquisas envolvendo essa categoria, consequentemente, poucos estudos envolvendo casos de dupla excepcionalidade em indivíduos superdotados. Foram identificadas apenas 13 pesquisas catalogadas envolvendo o referido tema.

Também, a partir de levantamento por meio de buscas no Banco de Teses da Capes, por ser considerado um dos mais representativos no âmbito das dissertações e teses nacionais; buscou-se identificar estudos envolvendo a dupla excepcionalidade em estudantes superdotados, concentrando o levantamento nos últimos cinco anos (2015 a 2021). Desta forma, identificou-se sete trabalhos de pesquisas entre dissertações e teses. Estas envolvem em sua maioria: altas habilidades/superdotação associada, especificamente, com transtorno do espectro autista ou síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), deficiência visual, deficiência auditiva, dislexia (ROCHA, 2015; TAUCI, 2015; MARTINS, 2016; PINHO, 2016; TAVERNA, 2019; FERREIRA, 2019; OGEDA, 2020).

Entre os estudos identificados destacam-se, por especificidades, as pesquisas de Martins (2016), Pinho (2016) e Silveira (2014), que abordam as altas habilidades/superdotação acompanhadas da síndrome de Asperger. Enquanto Martins (2016) discorre sobre as dificuldades sociais enfrentadas por esses indivíduos e sugere intervenções pedagógicas, Pinho (2016) apresenta uma lista base de características observáveis em alunos com altas habilidades associadas à síndrome de Asperger, como uma ferramenta para uso nas escolas. Silveira (2014) investiga o processo de aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger e, nos resultados, destaca a importância de qualificar o atendimento educacional especializado por meio da formação dos professores (RAMBO; FERNANDES, 2020).

Costa (2013) analisa, em seu estudo, crianças índigo³⁰ com altas habilidades/superdotação e busca elaborar um elenco de características da criança índigo, analisar como os professores percebem as características índigo e de superdotação, evidentes no contexto escolar,

³⁰ De maneira geral, as crianças Índigo se destacam por suas características de questionamento, contestação, inconformismo a regras arbitrárias, hiperatividade e dificuldades de atenção em modelos tradicionais de educação (COSTA, 2013; MARCHIORI; DIAS, 2018).

e compreender como as relações das características índigo e de superdotação interferem no processo de escolarização destes educandos. Rangni e Costa (2011), por sua vez, tiveram como objetivo reconhecer os alunos com talento e perdas auditivas incluídos em escolas regulares e, uma vez tendo os alunos identificados, chamam a atenção para o atendimento especializado e o desenvolvimento de seus talentos. Negrini (2009), buscou organizar e implementar estratégias para a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma escola de surdos. A autora destaca que o processo de identificação desses alunos possibilita que se possa pensar em estratégias curriculares para atender a esta demanda, oportunizando possibilidades de aprendizagens diferenciadas.

Ourofino (2005), por sua vez, comparou alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos em relação à criatividade, inteligência, autoconceito, déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade (TDAH), comportamento antissocial e dificuldades de aprendizagem. Foi possível destacar particularidades para cada uma das categorias e, com isso, a autora chama a atenção para o devido atendimento educacional especializado (RAMBO; FERNANDES, 2020). Por outro lado, Tentes (2011), teve como objetivo comparar dois grupos de alunos, superdotados e superdotados *underachievers*, de um atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, em relação às suas habilidades, preferências e interesses, aspectos motivacionais, características pessoais, relações interpessoais e acadêmicas, estilos de aprendizagem. Os resultados indicaram que, os estudantes superdotados, em comparação aos *underachievers* obtiveram desempenho significativamente superior nas medidas de inteligência, criatividade total e criatividade verbal, autoconceito (na dimensão de conduta comportamental e autoestima global), desempenho escolar total e no subteste de escrita. Por outro lado, os *underachievers* se destacam nas medidas de motivação extrínseca quando comparado aos superdotados.

Delou (2013), em seus escritos, discute sobre o caso de um estudante com indicadores de dupla excepcionalidade (superdotação em coexistência com transtorno de Asperger) que ingressou no Ensino Superior em uma universidade do Rio de Janeiro. Ela relata que o aluno chegou a uma universidade pública federal por meio de um projeto de extensão para atendimento a estudantes com altas habilidades/superdotação. Como também destaca o Programa de Tutoria Pedagógica à comunidade acadêmica como contribuição para a inclusão (de fato) no sentido de auxiliar na ruptura de barreiras advindas do desconhecimento em relação a dupla excepcionalidade. Por sua vez, Guimarães e Alencar (2013), discutem sobre a dificuldade de diferenciar características de superdotação e transtorno de Asperger, e em reconhecer e identificar a coexistência dessas duas condições. Elas alertam para o risco do diagnóstico errôneo e impreciso de estudantes com dupla excepcionalidade (superdotação e transtorno de Asperger). Segundo elas, “torna-se necessário compreender a dupla excepcionalidade a partir de uma visão

multidimensional levando em consideração o desenvolvimento global do indivíduo (GUIMARÃES; ALENCAR, 2013).

Taverna (2019), por meio de sua pesquisa, teve como objetivo observar o desempenho do estudante com indicadores de altas habilidades/superdotação no raciocínio lógico-matemático e indicadores de síndrome de Asperger, nas atividades de Matemática e de Ciências; e descrever as atividades realizadas pelo aluno durante o período de observação nessas aulas. Os resultados indicaram que o aluno apresentou potencial na área lógico-matemática se comparados aos alunos de sua turma. Por outro lado, não houve instrumento, até o momento de realização da pesquisa, que pudesse ser aplicado aos alunos com suspeita de dupla excepcionalidade (superdotação e síndrome de Asperger), o que poderia ter interferido na indicação dos professores. Segundo a autora, a construção de um instrumento e/ou procedimento de avaliação para casos de dupla excepcionalidade poderia contribuir na identificação desses estudantes especiais.

Ferreira (2019), teve como objetivo delinear uma proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade, com base nos dados de um estudo de caso de um menino com transtorno do espectro autista e indicadores de Precocidade. Foi realizada a triangulação dos resultados dos instrumentos. A partir dos resultados a pesquisadora constatou que a proposta metodológica contribuiu de forma efetiva para a investigação da Dupla Excepcionalidade, ao passo que o participante pode ser considerado uma criança com dupla excepcionalidade: precocidade com transtorno do espectro autista. Ogeda (2020), por sua vez, teve como objetivo identificar indicadores de superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. Foram identificados dois estudantes com indicativos de dupla excepcionalidade, um em cada grupo. Almeja-se que cada vez mais se esteja ciente e se reconheça que estudantes com comportamento superdotado e/ou TDAH estão sendo negligenciados pela falta de identificação dessa dupla excepcionalidade.

Taucei (2012), por sua vez, em suas pesquisas empíricas iniciais, teve como objetivo investigar sobre o pressuposto de que pessoas com altas habilidades/superdotação poderiam concomitantemente apresentar dislexia. A pesquisa empírica contou com a participação de dois estudantes adolescentes, seus pais, professores e os coordenadores da Sala de Recursos para Superdotados, onde os jovens recebiam atendimento especializado. Os dados coletados apontaram para a confirmação do pressuposto, sendo identificados dois estudantes com relatórios de ambas condições (superdotação e dislexia). Contudo, reconhecer esses estudantes considerando-se as suas capacidades cognitivas bem acima da média e, por outro lado, perceber

a disparidade referente à perspectiva do insucesso escolar é uma problemática controversa em contexto escolar, tanto para os adolescentes e suas famílias, quanto para os professores desses educandos (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2012). Em publicação posterior, foi enfatizada a dificuldade de alguns professores em realizar mediação pedagógica com alunos com características tão complexas (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013a).

Posteriormente, Taucei (2015), investigou também como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de quatro estudantes com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia. Foi identificado que, na interação familiar, apesar das dificuldades, evidencia-se envolvimento profundo dos pais com a qualidade de vida dessas crianças. Em relação às interações na escola, essas se apresentam conturbadas, visto que não são compreendidos por muitos professores. Há um desconhecimento dos docentes em relação à realidade da dupla excepcionalidade. Quanto às interações no ambiente social, Taucei ressalta a dificuldade dessas crianças, expressa em tendência ao isolamento e introversão. Também esses alunos especiais percebiam claramente a incompreensão de alguns de seus colegas em relação a dupla excepcionalidade. A partir da amostra investigada, a autora pôde identificar que a maior dificuldade das escolas de Ensino Fundamental, do município de Curitiba, está em atender às necessidades educacionais especiais de estudantes com superdotação do tipo criativo produtivo e com dislexia.

Dentre as pesquisas identificadas envolvendo a dupla excepcionalidade em estudantes superdotados em contexto brasileiro, observa-se que, apesar dos avanços das pesquisas envolvendo essa área do conhecimento, o número de estudos é, ainda, incipiente. Entretanto, apesar de poucas pesquisas, constata-se que vem aumentando gradativamente. Observa-se um maior número de investigações envolvendo a especificidade superdotação em coexistência com transtorno do espectro autista ou síndrome de Asperger (DELOU, 2013; GUIMARÃES; ALENCAR, 2013; SILVEIRA, 2014; MARTINS, 2016; PINHO, 2016; FERREIRA, 2019; TAVERNA, 2019). Por outro lado, um menor número de pesquisas envolvendo casos de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, em contexto brasileiro (TAUCEI, 2012; 2015; TAUCEI; STOLTZ, 2018).

6. ESPECIFICIDADE DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

“Se a água é transparente, por que ela faz sombra?....” Esta pergunta foi feita por um menino de apenas dois anos e meio (MARIUZZO, 2009, p. 10). Talentosas, dotadas, criativas e prodigiosas... Crianças com esses rótulos sempre intrigam, inspirando fascínio e respeito, bem como intimidação e, em alguns casos, até inveja. Crianças com altas habilidades/superdotação, assim como crianças com déficits ou transtorno de aprendizagem, têm sido discriminadas por serem consideradas estranhas, esquisitas, diferentes (WINNER, 1996). “Os sobredotados foram temidos por se crer que eram possesores, porque sabiam e compreendiam demais, demasiado cedo. [...] Os pais, muitos têm sido acusados de serem fanáticos demasiado, ambiciosos, vivendo orgulhosamente os êxitos dos filhos e privando-os de uma infância normal” (WINNER, 1996, p. 15).

O pensamento crítico e o vocabulário mais desenvolvidos do que a média das crianças de mesma faixa etária, criatividade e originalidade, ser o melhor aluno, e, às vezes, o pior, são alguns dos sinais que tornam algumas crianças e jovens diferentes de seus pares. Muitas delas são frequentemente "convidadas" a deixar a escola, passam por avaliações de diversos especialistas até descobrir que são, na verdade, superdotadas. Embora poucas pessoas saibam disso, boa parte desses estudantes não são identificados antes de apresentar problemas em sala de aula. Situações que, muitas vezes, podem ocasionar prejuízos emocionais e subaproveitamento de suas capacidades ou habilidades.

Por outro lado, segundo Mariuzzo (2009), pouco se conhece sobre a relação entre genética e superdotação. Dessa forma, a ideia de seu grupo de pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Botucatu, São Paulo – Brasil, se concentra em estudar fatores genéticos relacionados à superdotação.

A confirmação da mutação genética para superdotação não eliminaria a necessidade da realização de outros diagnósticos, mas pode mudar o enfoque em relação a essa característica. ‘Da mesma forma que ocorreu com a dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, a superdotação deixaria de ser vista como um problema de culpa dos pais ou das crianças para ser encarada como mais uma característica individual’, argumenta Lara Cristina Antunes dos Santos, neuropediatra do Ambulatório de Desvios da Aprendizagem, do Hospital das Clínicas, da Unesp de Botucatu. Segundo ela, seria um modo de eliminar ideias equivocadas como a de que crianças são superdotadas porque foram muito estimuladas. ‘Há casos de pais que não deixam o filho aprender a ler antes da idade escolar para que, posteriormente, não fique entediado na escola. Outros ainda se culpam por não terem conseguido ‘segurar’ a criança, associando esse fato ao comportamento inadequado em sala de aula’ (MARIUZZO, 2009, p. 10).

Na década de 1990, aproximadamente, o campo de estudo sobre o desenvolvimento humano oscilou de forma notável para as raízes biológicas do comportamento e do desenvolvimento. Esse movimento se manteve, em certa medida, até os dias atuais, à luz dos avanços das neurociências (BEE, 2003; SHAFFER, 2005). No caso dos indivíduos com altas habilidades/superdotados, o processo de análise dos determinantes não seguiu necessariamente esse curso.

Segundo Kaufman e Sternberg (2008), a caracterização de uma pessoa com indicadores de altas habilidades/superdotação depende de um conjunto de critérios, não havendo, porém, um totalmente correto, pois cada um é baseado em determinada concepção de superdotação. Nesse sentido, existem diversas concepções que foram surgindo e evoluindo ao longo do tempo. Essas concepções dividem-se em “quatro ondas”: 1ª) Modelos de domínio geral; 2ª) Modelos de domínio específico; 3ª) Modelos sistêmicos; e 4ª) Modelos desenvolvimentais. Os pesquisadores enfatizam que as “ondas” representam distintas interpretações do papel da relação hereditariedade-ambiente na determinação de características de superdotação.

Os Modelos de domínio mais geral, implicam que a superdotação é relativamente geral em muitos domínios - ou seja, alguém é talentoso ou não. Nessa visão, alguém que é talentoso tem um dom muito amplo. O modelo de domínio específico, é a forma mais característica e implica que a superdotação é algo potencialmente limitado ou específico a um ou vários domínios representativos - por exemplo, habilidades verbais; ou no domínio verbal, habilidades de escrita; ou no domínio da escrita, habilidades de escrita de ficção. Para os pesquisadores, na verdade, geralmente poucos escritores de ficção de sucesso também são escritores de não ficção de sucesso e vice-versa (KAUFMAN; STERNBERG, 2008).

A terceira “onda”, Modelo sistêmico, segundo Kaufman e Sternberg (2008), nesse modelo as Concepções de Superdotação podem mudar e mudam com o tempo e lugar. Os pesquisadores afirmam que, no passado, a habilidade de uma criança em aprender grego clássico e latim poderia ser vista como um sinal importante de talento. Hoje, essa habilidade provavelmente seria menos valorizada. Da mesma forma, as habilidades que levam uma criança a ser rotulada como superdotada podem ser diferentes dependendo do contexto de seu ambiente; por exemplo, como diferenciam e exemplificam os pesquisadores em relação a um indivíduo considerado superdotado que vive “[...] em uma vila de caça e coleta na Tanzânia rural e em uma cidade urbana de Los Angeles” (KAUFMAN; STERNBERG, 2008, p. 71), certamente a Concepção de Superdotação é diferenciada.

A quarta “onda”, Modelos desenvolvimentais, nestes a Concepção de Superdotação pode ser baseada em teorias explícitas ou teorias implícitas de superdotação. Uma teoria

explícita é aquela proposta por um cientista ou educador que estudou, pesquisou a superdotação e chegou a uma concepção que foi submetida a algum tipo de teste empírico. Como as teorias construídas baseadas em vários anos de estudos e pesquisas, como mencionado por Gubbins (1995), Renzulli e Reis (1994), Reis e Renzulli (2003) e Reis *et al* (2005). Destacando-se, por exemplo, teorias das inteligências e da superdotação, respectivamente a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983; 1993; 1998) e a Teoria dos Três Anéis - Concepção de Superdotação de Renzulli (1986; 1998; 2014; 2018). Por sua vez, uma teoria implícita é simplesmente uma concepção leiga de um fenômeno; não tem base científica explícita. Pode ser vista como uma concepção “pragmática” ao invés de baseada em pesquisas científicas rigorosas (KAUFMAN; STERNBERG, 2008).

Na atualidade, pode-se considerar que o conceito de altas habilidades/superdotação, na atualidade, não é considerado estático, está em constante evolução, sendo que a tendência é caracterizada pela ponderação de outras variáveis além das cognitivas. Aponta-se para uma definição que reconheça a convergência de várias dimensões humanas na explicação da superdotação, assim como várias formas de excelência. Neste sentido, importa adotar um conceito de superdotação que não se confina somente à inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar, passando, por exemplo, a incluir-se também, as habilidades sociais, a liderança ou a criatividade, variáveis mais associadas à personalidade, à motivação e aos próprios contextos de vida (PEREIRA, 2000; ALMEIDA; PEREIRA, 2003; PORCINHO, 2009).

A alta habilidade/superdotação é um sistema de influência entre o mundo interior da criança, do jovem e do adulto e seu ambiente. O meio ambiente tem a função de desafiar e estimular as habilidades internas, por exemplo, inter-relacionando inteligência, criatividade e talento. Essa interação fortalece o “Eu” do indivíduo superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização. Enquanto o estímulo intelectual proporciona a informação, o significado e o preparo para os desafios, o ambiente fornece a motivação para que a criança efetivamente realize toda a sua potencialidade. Assim, a partir da relação de influência desses fatores, a superdotação pode “desabrochar” (LANDAU, 2002, p.42). A interação entre um ambiente que promova desafios emocionais e intelectuais e as capacidades do indivíduo, pode fazer com que o fenômeno da superdotação se efetive e se amplie.

Algumas definições da superdotação enfatizam as habilidades acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, outras ressaltam a contribuição de fatores de natureza afetiva, como a motivação e a influência do ambiente no desenvolvimento superior (STERNBERG, 1990; RENZULLI, 2004a). Essas definições ressaltam a reflexão em relação a percepção de

que a alta habilidade/superdotação talvez não seja uma habilidade do indivíduo, mas sim, resultado da interação do ser humano com o ambiente. Alencar (1986) e Alencar e Fleith (2001), em suas reflexões, sinalizam que deveria ser considerado, no desenvolvimento da superdotação, ambos os fatores. Em concordância com as pesquisadoras, considera-se que tanto os fatores internos (biológico) quanto os externos (ambiente) precisam ser considerados na concepção de altas habilidades/superdotação e no processo de ampliação do desenvolvimento de talentos.

Desta forma, a percepção de superdotação anteriormente entendida como um fenômeno inato é substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração, a interação entre o indivíduo e o ambiente no fenômeno da superdotação (ALENCAR, 1986; STERNBERG, 1990; ALENCAR; FLEITH, 2001; LANDAU, 2002; RENZULLI, 2004a).

Segundo Winner (1996), os sinais mais precoces em crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação são a atenção e a memória de reconhecimento. Essas crianças revelam sinais de vivacidade e longos períodos de atenção desde a mais tenra idade e reconhecem prematuramente quem cuida delas. Esta observação ultrapassa, potencialmente, a subjetividade que possa estar contida nos testemunhos dos pais. Os estudos demonstram a existência de uma relação entre memória de reconhecimento, dos 4 aos 7 meses, e os resultados da avaliação verbal, aos 7 anos. A autora complementa, enfatizando que crianças com indicadores de superdotação, geralmente começam a falar cedo, muitas vezes passando, diretamente, de uma palavra isolada para frases complexas. Possuem um vocabulário extenso e vasto conhecimento verbal. As crianças com características de alto potencial, frequentemente se apresentam precoces em relação ao desenvolvimento físico: sentam-se, engatinham e andam vários meses antes do natural entre crianças de mesma idade (WINNER, 1996).

Winner (1996) destaca três características fundamentais de pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação: a precocidade, a autonomia e o desejo pelo conhecimento. Nesse sentido, destacam-se as suas próprias palavras:

1 – *Precocidade*. As crianças sobredotadas são precoces. Dão os primeiros passos na mestria de alguns domínios, numa idade inferior à média das crianças. Progridem, também, mais rapidamente em determinados domínios que as crianças normais, visto que essa aprendizagem lhes é mais fácil. Por domínio, designo uma área organizada do saber, tal como a linguagem, a matemática, a música, a arte, o xadrez, o bridge, o ballet, a ginástica, ou a [patinação].

2 – *Uma insistência em se desenhencilharem sozinhas*. Os sobredotados, não só aprendem mais depressa que as crianças [com desenvolvimento típico] ou mesmo que as inteligentes, mas também aprendem de um modo qualitativamente diferente. Caminham ao seu próprio ritmo: necessitam de ajuda ou apoio mínimos por parte dos adultos, para se tornarem competentes no seu domínio e na maior parte do tempo ensinam-se a si próprias. As descobertas que fazem acerca desse mesmo domínio são excitantes e motivadoras, cada uma das quais conduzindo a criança sobredotada ao passo seguinte. Frequentemente inventam regras, por sua própria iniciativa, nesse

domínio e criam novas maneiras idiossincráticas de resolver problemas. [...] significa isto que as crianças sobredotadas são, por definição, criativas.

3 - Uma sede enorme de conhecimento. As crianças sobredotadas são intrinsecamente motivadas a compreenderem o domínio, no qual mostram precocidade. Manifestam um interesse intenso e obsessivo, uma aguçada capacidade de concentração, e aquilo a que chamo um desejo violento de dominar. Experimentam estados de fluência quando estão empenhadas na aprendizagem do seu domínio – estados de concentração absoluta durante os quais perdem a noção do mundo exterior. A combinação favorável de um interesse obsessivo em determinado domínio e da capacidade de aprender facilmente, nesse mesmo domínio, conduz a um alto nível de desempenho (WINNER, 1996, p.16-17).

Embasando-se em Pocinho (2009) e Pretto (2010), Taucei (2015) enfatiza que as altas habilidades/superdotação envolvem diferentes fatores, podendo, geralmente, o indivíduo com indicadores de superdotação apresentar habilidades acadêmicas, intelectuais, motoras, sociais e artísticas, abrangendo ainda, diversas características do desenvolvimento humano no que se refere aos aspectos neuropsicomotores, afetivos e de personalidade. De modo geral, pode-se considerar superdotado aquele indivíduo que apresenta habilidade superior à média em uma ou mais áreas de domínio, se comparado às pessoas de mesma idade, experiência e/ou origem social, seja no domínio intelectual, nas relações interpessoais, na área esportiva, musical e artes plásticas, entre outras. (TAUCEI, 2015, p.45).

Compreende-se que conceituar as altas habilidades/superdotação não é uma tarefa fácil, trata-se de um fenômeno multidimensional e abrange muitas características de desenvolvimento do indivíduo, conforme citado, é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, pode variar de cultura para cultura. A complexidade no entendimento da dupla excepcionalidade, geralmente está vinculada à relação entre potencialidade superior à média, de forma isolada ou combinada, seja nas áreas acadêmica, social, intelectual, artística, psicomotora, criatividade e de liderança (BRASIL, 2008; 2020);

Essa caracterização não objetiva traçar um perfil “engessado” de aluno com altas habilidades/superdotação, uma vez que apresentam significativa heterogeneidade entre tais indivíduos. Cada um evidenciará uma combinação própria de inteligência, personalidade e desempenho, de modo a demonstrar características diversificadas e individuais (ALENCAR; FLEITH, 2001; MARTINS; CHACON, 2016).

6.1. ESPECIFICIDADE DA DUPLA EXCEPCIONALIDADE: DISLEXIA

Segundo Alves *et al.* (2011), nos estudos envolvendo o tema Dislexia, geralmente é adotada uma perspectiva médica, porém recentemente as investigações têm sido realizadas em outras áreas, como a linguística, a clínica e a educacional, com enfoque para novos aspectos. Contudo, enquanto não se desenvolvem novos olhares, novas abordagens e a integração de diferentes perspectivas, os recursos ainda serão limitados para esta situação especial de desenvolvimento que pode comprometer várias esferas da vida de um indivíduo. Em concordância com as pesquisadoras, entende-se que a integração entre as áreas do conhecimento é necessária para a troca de experiências entre os profissionais envolvidos, gerando mais informações e proporcionando uma melhor abordagem de um quadro tão heterogêneo e complexo.

A Educação deve ser entendida numa perspectiva enriquecedora para o educando, prevendo determinadas competências acadêmicas com um grau de exigência que, apesar de respeitar as capacidades individuais, exija esforço e promova a realização de aprendizagens, que contribuam para a autonomia pessoal e social. Englobada nestas competências encontra-se o domínio da leitura, que deve garantir uma aprendizagem prática e funcional (COSTA, 2011). Na perspectiva escolar, é imprescindível saber ler e escrever de forma eficiente para a realização de atividades diárias, por exemplo, ler um livro, um jornal, escrever e interpretar um texto, identificar o destino de um ônibus, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame, entre outras atividades práticas (SIM-SIM, 2007). É indiscutível a importância da aprendizagem da leitura e da escrita na vida do indivíduo.

A proficiência da leitura é uma habilidade extraordinária e peculiar ao ser humano, mas não se pode considerar algo natural. Ou seja, a leitura não é um processo natural ou instintivo, mas adquirido, e deve ser ensinado. É, geralmente, aprendida na infância, faz parte da existência humana como seres civilizados e, corriqueiramente, não chama a atenção da maior parte das pessoas. É comum acreditar que, se na infância, uma pessoa for suficientemente motivada e participar de uma convivência em que se valoriza a leitura, aprenderá a ler com facilidade. Porém, como muitas hipóteses que parecem ter um sentido intuitivo, a hipótese de que a leitura ocorre de forma natural e facilmente em todas as crianças não é verdadeira. Um número considerável de crianças – incluindo algumas muito inteligentes, passam por sérias dificuldades durante o processo de aprendizagem da leitura (SHAYWITZ, 2006; TAUCEI, 2015).

Neste sentido, destaca-se atenção especial a uma parcela da população infantil e juvenil, estudantes, que não vivenciam a experiência de leitura de forma tranquila. Algumas crianças -

mesmo possuindo o desenvolvimento da inteligência dentro de padrões de normalidade e desenvolvendo um ótimo repertório de habilidades em outras atividades – ainda assim apresentam limitações específicas nessa área do conhecimento (OLIVEIRA, 2013).

Em concordância com Oliveira (2013), Andrade (2013) enfatiza que as dificuldades na aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, da escrita se manifestam apesar de uma inteligência normal, oportunidades educacionais, motivação adequada e ausência de déficit sensorial. Algumas crianças, apesar de terem o desejo de aprender a ler e possuírem aparentemente todas as habilidades necessárias, bem como condições socioculturais e emocionais, possuem indicadores desse problema frustrante e persistente, de origem genético-neurológica (ou constitucional) que faz com que passem por sérias dificuldades, especialmente quando iniciam o processo de alfabetização (ANDRADE, 2013).

A dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita pode ser considerada um dos principais obstáculos que podem surgir ao longo da escolarização, no sentido de que, além da dificuldade na aquisição dessas habilidades, podem ocorrer dificuldades em outras áreas da aprendizagem condicionando todo o percurso escolar do estudante. As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser consideradas como dificuldades que se manifestam na aquisição de competências básicas, sobretudo na fase de decodificação, as quais se mantêm posteriormente na fase de compreensão e interpretação de textos (SERRA; ESTRELA, 2007; DSM-5, 2014).

Segundo Porto (2009), a criança com dislexia é uma pessoa com uma disfunção específica no processo de aprendizagem da leitura e, conseqüentemente da escrita. Contudo, não pode ser considerada como uma pessoa com deficiência; porque a dislexia do desenvolvimento, ao contrário do que algumas pessoas pensam, não é deficiência. A dificuldade de aprendizagem, geralmente, se refere àquela situação que ocorre com estudantes que não conseguem acompanhar um grau de adiantamento escolar compatível com sua capacidade cognitiva. Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades na realização de atividades simples, que podem surgir por diversos motivos, como proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares, déficits cognitivos, entre outros. Porém, especificamente, no caso da dislexia do desenvolvimento, trata-se de uma “dificuldade duradora” que se apresenta em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica (PORTO, 2009).

Por sua vez, Guardiola (2001) afirma que essa problemática envolve dificuldades evolutivas específicas na aprendizagem da leitura em algumas crianças ao longo de seu desenvolvimento, podendo afetar, como resultado do problema, o comprometimento do

desenvolvimento cognitivo e emocional de indivíduos saudáveis. Essas consequências podem se refletir nas relações interativas sociais dessas crianças no ambiente familiar e, principalmente, no escolar (TAUCEI, 2015). Na escola, a princípio, esse transtorno específico pode até passar despercebido, mas chama a atenção à medida que a criança se depara com os problemas continuamente (SHAYWITZ, 2006).

A leitura, em potencial, representa dominar o princípio alfabético, e é uma competência de inestimável valor. Trata-se de uma atividade mental complexa e recente na humanidade, em contraste com a linguagem oral que é inata. O cérebro precisa aprender a ler no mundo moderno e, para que isto ocorra, diversas são as etapas e os circuitos ativados. Nesse sentido, Alves *et al* (2011) destacam que:

A leitura proficiente depende de ativação integrada e simultânea de diversas redes cerebrais. Segundo os estudos funcionais, o reconhecimento das palavras tem bases neurobiológicas bem estabelecidas, representadas pela ativação da região temporal basal e bilateral. A integração das informações e o processamento fonológico levam à ativação do giro angular e dos giros temporais (médio e superior) esquerdos [...]. A produção da leitura e a compreensão dependem da ativação das regiões frontais (ALVES *et al.*, 2011 p.22).

Silva e Capellini (2013), assim como Alves *et al.* (2011), também afirmam que a leitura é uma atividade mental complexa, composta por múltiplos processos interdependentes. Elas enfatizam ainda que, a psicologia cognitiva e a neuropsicologia cognitiva focalizam a análise dos processos neurocognitivos subjacentes às habilidades de ler e escrever, tanto no leitor/escritor proficiente como no leitor/escritor, com alterações no processo de aprendizagem. Dentre as alterações neuropsicológicas e neurocognitivas que podem acarretar atraso na aquisição e no desenvolvimento escolar, encontra-se o transtorno de aprendizagem (SILVA; CAPELLINI, 2013).

6.1.1 Transtorno de aprendizagem *versus* dificuldade de aprendizagem

De acordo com o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-5, 2014) e a Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), os “transtornos de aprendizagem” e as “dificuldades de aprendizagem” são distintos e podem ser classificados como: leves, moderados ou graves, gerais ou específicos, de curta duração ou longa duração. Estabelecer a diferenciação entre “dificuldade de aprendizagem” e “transtorno de aprendizagem” é fundamental, tendo em vista que cada um possui origem e causas completamente diferentes; assim, demandam abordagens de atendimento também diferentes ou distintas.

A dificuldade de aprendizagem é caracterizada quando a pessoa possui uma maneira diferente de aprender, isto é, muitos possuem um bloqueio que pode ser de causas emocionais, culturais ou cognitivas. A maior parte dos casos de dificuldade de aprendizagem pode ser solucionada no próprio ambiente escolar e, por vezes, por meio de atendimento psicopedagógico (APA, 2002; DSM-5, 2014). Por outro lado, diferentemente, o transtorno de aprendizagem, está relacionado a um conjunto de dificuldades pontuais e específicas, normalmente ligadas a uma disfunção neurológica. Ou seja, nesta condição, o cérebro pode funcionar de uma forma diferenciada, mesmo que o indivíduo apresente uma situação física, social ou emocional considerada “normal”. Por exemplo, algumas pessoas apresentam dificuldade em adquirir conhecimento apenas em determinadas áreas, o que não representa incapacidade, já que o transtorno de aprendizagem prevê acompanhamento ou terapia (DSM-5, 2014).

É importante destacar que o conceito de transtorno de aprendizagem não deve ser utilizado como sinônimo ou confundido com o conceito de dificuldade de aprendizagem, uma vez que a dificuldade é uma terminologia mais global e abrangente, geralmente com causas relacionadas com o indivíduo que aprende, com o professor, com conteúdo pedagógicos, com métodos de ensino e, até mesmo, com o contexto físico e social do ambiente escolar. Por sua vez, o transtorno de aprendizagem envolve um grupo de dificuldades mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, geralmente caracterizadas por uma disfunção neurológica que, muitas vezes, é responsável pelo insucesso escolar e/ou acadêmico na leitura, na escrita e no cálculo matemático (SILVA; CAPELLINI, 2013).

Entretanto, ainda, alguns autores utilizam os conceitos de transtorno de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem como se fossem sinônimos, considerando nomenclaturas adotadas em estudos históricos, como por exemplo, dos estudos de Kirk (1962), que definia a expressão “dificuldades de aprendizagem” tendo por foco dificuldades nos processos envolvendo a linguagem e no rendimento acadêmico, apontando como causas uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental. Por sua vez, Correia (2008, p. 46) apresenta a proposta de que: “[...] dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime -, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos”. Conforme Coelho (2016), outras definições foram surgindo associadas às dificuldades de aprendizagem, o que tem dificultado uma proposta globalmente aceita.

Capellini (2010), Costa, Souza e Ávila (2011), Furnes (2011) e Silva e Capellini (2013), afirmam que, geralmente, as manifestações do transtorno de aprendizagem no educando

ocorrem por meio de falhas no processamento cognitivo, linguístico, auditivo e visual e, conseqüentemente, o acionamento de mecanismos cognitivos para analisar, sintetizar, manipular, estocar e evocar informações linguísticas encontram-se alterados, prejudicando a aprendizagem de sistemas de escrita com base alfabética. O transtorno de aprendizagem é considerado inesperado porque ocorre apesar da inteligência normal, adequadas oportunidades educacionais, econômicas e afetivas, bem como ausência de transtornos sensoriais e neurológicos aparentes (ANDRADE; ANDRADE; CAPELLINI, 2013).

O transtorno de aprendizagem é um termo amplo que inclui vários distúrbios distintos, alguns específicos. Dessa forma, os específicos possuem nomenclaturas específicas. Assim, destacam-se os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (CID 10: F81), estes abrangem seis classificações ou especificidades tais como: transtorno específico de leitura (F81.0), transtorno específico de soletração (F81.1), transtorno específico da habilidade em aritmética (F81.2), transtorno misto de habilidades escolares (F81.3), outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81.8) e o transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares (F81.9) (DSM-5, 2014). Em outras palavras, os transtornos específicos de aprendizagem podem ser nomeados: discalculia, disortografia, disgrafia e a dislexia. A discalculia é um transtorno específico para realizar cálculos e raciocínio matemático, a disortografia é um transtorno de ortografia dificultando a transcrição da linguagem oral, a disgrafia é um transtorno da expressão escrita que compromete a caligrafia e a dislexia é um transtorno específico de leitura. Em alguns casos, a dislexia pode ser acompanhada de todos esses transtornos específicos (DSM-5, 2014).

Em análise, a partir do estudo da literatura, considera-se de fundamental importância destacar que, todos os estudantes com indicadores de transtorno de aprendizagem, conseqüentemente apresentam alguma dificuldade de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento. Porém, nem todos os estudantes com indicadores de dificuldade de aprendizagem apresentam ou apresentarão, necessariamente, transtorno de aprendizagem.

6.1.2 Dislexia do desenvolvimento: natureza, etiologia, diagnóstico

A dislexia do desenvolvimento também nomeada transtorno específico de leitura (CID 10: F81.0, 2008), conforme destacam Silva e Capellini (2013), Vellutino e Fletcher (2013) e Tauci (2015), são terminologias contemporâneas e podem ser consideradas sinônimos. São comumente adotadas pela maioria dos pesquisadores e profissionais envolvidos com o estudo

do tema para se referir a esse padrão sintomático de transtorno específico nas crianças ao longo de seu desenvolvimento, especificamente do neurodesenvolvimento (VELLUTINO; FLETCHER, 2013).

A literatura estudada mostra que, dentre os transtornos de aprendizagem que atingem crianças, adolescentes e adultos, a dislexia do desenvolvimento é, sem dúvida, o mais pesquisado e difundido. Nos últimos anos, muitas pesquisas foram desenvolvidas a esse respeito. Como resultado, há hoje dados robustos sobre a natureza, etiologia, diagnóstico, formas de “tratamento/atendimento” e evolução desse distúrbio que afeta a vida de tantos indivíduos em todo o mundo (GUARDIOLA, 2001; SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012; VELLUTINO; FLETCHER, 2013; RODRIGUES; CIASCA, 2016). Entretanto, também é possível perceber, na literatura, que não existe consenso entre os pesquisadores sobre como intervir nos casos de dislexia (DEUSCHLE; CECHELLA, 2009).

Por outro lado, pesquisadores da área são unânimes em afirmar que o déficit se encontra no sistema linguístico, mais precisamente relacionado a alterações em habilidades de consciência fonológica (LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; VELLUTINO *et al.*, 2004; SHAYWITZ, 2006; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008; DEUSCHLE; CECHELLA, 2009; ALVES *et al.*, 2011). Complementam e enfatizam ainda que, a dislexia do desenvolvimento é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica e/ou genética, caracterizada por dificuldades na aquisição, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e em sua utilização, em função de um déficit no componente fonológico da linguagem (consciência fonológica, nomeação rápida e memória de trabalho fonológica) (VELLUTINO *et al.*, 2004; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2008; ALVES *et al.*, 2011).

Segundo Muszkat e Mello (2009), embasando-se em Bishop e Mogford (2001) e Law e Nye (2004), a leitura e a escrita envolvem habilidades cognitivas complexas, além de capacidade de reflexão sobre a linguagem no que se refere aos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Esses pesquisadores afirmam, ainda, que crianças com dislexia têm dificuldade na decomposição fonológica, mas a compreensão da fala é intacta e a leitura é geralmente lenta. Pessoas com dislexia também têm dificuldade em soletrar, em reconhecer rimas, em ler palavras não habituais mesmo que sigam as regras gramaticais da língua (pseudopalavras). Esses pesquisadores destacam o passo a passo do processamento linguístico da leitura.

O processamento linguístico da leitura, em que, através da via não lexical, é feita a conversão grafema-fonema e, pela via lexical, por meio da qual é feita a leitura global da palavra, com acesso ao significado, se dá nas áreas associativas do cérebro. A atividade funcional dessas áreas permite que a criança reconheça que há letras que

não representam o som da fala, já que a leitura alfabética associa um componente auditivo (fonêmico) a um componente visual (grafema), o que é denominado de correspondência grafofonêmica. É necessária a conscientização da estrutura fonêmica da linguagem (decomposição das palavras) e das unidades auditivas, que são representadas por diferentes grafemas, e envolve diversas regiões cerebrais, entre elas a área parieto-occipital. Na região occipital, o córtex visual primário é o responsável pelo processamento dos símbolos gráficos, e as áreas do lobo parietal (giro angular e supra marginal) são responsáveis pelas questões viso-espaciais da grafia e da leitura. As informações processadas nessas áreas são reconhecidas e decodificadas na área de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem, e a expressão da linguagem escrita envolve a ativação de áreas do córtex motor primário e da área de Broca. Para todo esse processo ocorrer, é importante que as fibras de associação intra-hemisféricas e calosas estejam funcionalmente íntegras. Para a escrita, além das áreas visuais e auditivas, são recrutadas as áreas motoras anteriores (MUSZKAT; MELLO, 2009, p.13).

De acordo com Muszkat e Mello (2009), existe uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais no aprendizado da linguagem escrita, envolvendo a integridade motora, a integridade sensório-perceptual e a integridade socioemocional (possibilidades reais que o meio oferece em termos de quantidade, qualidade e frequência de estímulos). Além disso, o domínio da linguagem e a capacidade de simbolização também são princípios importantes no desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita.

Por outro lado, Silver *et al.* (2008), Capellini (2010) e Silva e Capellini (2013) destacam que, a dislexia do desenvolvimento ou transtorno de aprendizagem pode ser caracterizado pela presença de disfunção neurológica ou hereditária, que é responsável pela alteração do processamento cognitivo e da linguagem, causada por um funcionamento cerebral atípico. Como consequência dessa disfunção, a forma como crianças com transtorno específico de aprendizagem processa e adquire informações é diferente do funcionamento típico de crianças sem dificuldades em fase de aprendizagem escolar. Assim, o transtorno específico de aprendizagem pode se manifestar nas áreas acadêmicas que necessitam de decodificação ou identificação de palavras, como leitura, compreensão de leitura, raciocínio matemático, atividades de soletração, escrita de palavras e de textos. Tais características são inesperadas quando considerado o nível de inteligência e a instrução efetiva em sala de aula. Sendo o histórico familiar um dos fatores de risco mais importante. Esse transtorno pode acometer pessoas de todas as origens e nível intelectual (RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Deuschle e Cechela (2009), constataam que o índice de incidência de dificuldades relacionadas à aquisição da leitura e da escrita, pode variar de 5 a 10% das crianças com idade escolar. Rodrigues e Ciasca (2016) afirmam que a prevalência pode ser considerada variada, já que os índices dependem da definição e dos critérios de diagnósticos. Ainda, segundo elas, há uma estimativa entre 3% a 10% de estudantes com o transtorno específico de aprendizagem.

Por sua vez, Andrade (2013) afirma que, nos Estados Unidos da América – EUA, aproximadamente 5% a 17% da população em idade escolar, sofre com uma desordem cognitiva que afeta, principalmente, a aprendizagem da leitura. Essa pesquisadora afirma que, embora “não exista” uma prevalência de dificuldades de aprendizagem no Brasil por “não existir” essa categoria no sistema educacional, estima-se que a prevalência seja em torno de 8% (ANDRADE, 2013). Com relação a essa discussão Alves *et al.* (2011) afirmam:

Com relação a prevalência da dislexia, é muito importante considerar que ela pode variar de acordo com o sistema de escrita, ou seja, sistemas ortográficos mais irregulares, como o inglês e o francês, podem dificultar ainda mais o processo de aprendizagem da língua escrita do que sistemas um pouco mais opacos, como o italiano e o espanhol. Há, portanto uma variação de 6 a 17% na prevalência de dislexia na população mundial em idade escolar, sendo que a predominância é do sexo masculino, com uma proporção de 1.5:1 nas estimativas atuais. No Brasil, não há estudos de prevalência no território nacional, estimando-se em torno de 10%. No entanto, tais dados são fundamentais para o desenvolvimento de políticas de saúde e educação (Alves *et al.*, 2011, p. 28).

Os principais critérios diagnósticos da dislexia do desenvolvimento, de acordo com a Lima, Azoni e Ciasca (2013), são o desempenho em leitura e escrita abaixo do esperado, o nível de inteligência natural para a faixa etária, a ausência de alterações sensoriais não corrigidas, a ausência de outros problemas neurológicos e psiquiátricos que justifiquem as dificuldades na aprendizagem (CID-10, 2008; LIMA; AZONI; CIASCA, 2013). Nesse sentido, Alves *et al* (2011) afirmam que, a definição de dislexia inclui duas pressuposições fundamentais: integridade geral e um distúrbio específico de aprendizagem em leitura e/ou escrita.

De acordo com Frith (1999) e Lima, Azoni e Ciasca (2013), os fatores etiológicos indicam que, a dislexia do desenvolvimento resulta da interação complexa entre fatores biológicos (como os genéticos), cognitivos e ambientais. Porém, os fatores socioeconômicos, ambientais e familiares podem influenciar o desenvolvimento das habilidades de leitura, mas não podem se configurar como causa da dislexia.

As causas exatas da dislexia ainda não estão completamente claras, porém estudos com neuroimagem demonstram que há diferenças no desenvolvimento e funcionamento cerebral. Também há forte indicativo de componente genético, uma vez que os estudos clínicos indicam que mais de 50% das crianças com dislexia tem pais e irmãos com o mesmo transtorno. Assim sendo, a presença de pai ou irmão com dislexia aumenta a probabilidade de ocorrência do transtorno (GAYAN; OLSEN, 2003; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; FERNANDES, 2015; SARTORATO, 2015; RODRIGUES; CIASCA, 2016).

Estão incluídos nas seções referentes aos transtornos do desenvolvimento psicológico e do transtorno do neurodesenvolvimento nos manuais: “Classificação Internacional de Doenças”

(CID-10, 2008), e “Organização Mundial da Saúde” (OMS, 2008) e no “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM-5, 2014) e na “Associação Psiquiátrica Americana” (APA, 2014), os aspectos neurobiológicos da dislexia do desenvolvimento, apresentando as principais diretrizes para o diagnóstico do transtorno, conforme demonstra Lima (2016).

Destaca-se a seguir a “Figura 5 - Diretrizes Diagnósticas da Dislexia.

FIGURA 5 - DIRETRIZES DIAGNÓSTICAS DA DISLEXIA

CID-10 (OMS, 2008) F81.0 – Transtorno específico de leitura	DSM-5 (APA, 2014) 315.00 – Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura
(A) Desempenho significativamente abaixo do esperado com base na idade, inteligência global e ano escolar. O desempenho deve ser avaliado por meio de teste padronizado de exatidão e compreensão de leitura e administrado individualmente;	(A) Dificuldades na aprendizagem e uso das habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas persistindo por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções (precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura, compreensão da leitura);
(B) Nos estágios iniciais de aprendizagem da escrita alfabética pode haver dificuldades em recitar o alfabeto, nomear letras, rimar, analisar e categorizar sons;	(B) As habilidades afetadas estão substancial e qualitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica, causando prejuízos no desempenho acadêmico ou profissional, confirmada por medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação abrangente.
(C) Dificuldades na leitura oral: omissões, substituições, adições, inversões de fonemas ou sílabas, baixa velocidade de leitura, leitura silabada e dificuldades evidentes na conversão de grafema-fonema;	(C) As dificuldades iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.
(D) Dificuldades na compreensão da leitura: incapacidade de lembrar textos lidos, fazer inferências baseadas no texto e usar conhecimento geral para elaborar respostas a respeito do texto lido.	(D) As dificuldades não podem ser explicadas por deficiência intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução ou instrução educacional inadequada.

FONTE: (LIMA, 2016, p. s/n).

Do ponto de vista neuropsicológico, a dislexia do desenvolvimento é acompanhada por alterações em diferentes funções cognitivas. A linguagem e o processamento fonológico³¹ têm tido maior ênfase na literatura, em função de suas relações evidentes com a leitura e a escrita. No entanto, outros domínios cognitivos também têm merecido destaque no contexto internacional, dentre eles, a atenção e as Funções Executivas (FE), dada a importância dessas funções para as diferentes etapas do processamento da leitura e da escrita: decodificação, conversão letra-som e compreensão (REITER, TUCHA; LANGE, 2005; GORI *et al.*, 2012; LIMA; AZONI; CIASCA, 2013).

De acordo com Raz e Buhle (2006), a atenção pode ser definida como a capacidade de o indivíduo responder predominantemente aos estímulos que lhe são significativos. Já as Funções Executivas (FE) referem-se ao grupo de habilidades cognitivas que auxiliam o indivíduo na realização de tarefas dirigidas às metas e de maneira independente. As Funções Executivas (FE) representam um construto multifatorial que envolve componentes como: planejamento, flexibilidade mental, estratégias cognitivas, memória operacional, fluência, controle inibitório, dentre outros (KLUWE-SCHIAVON; VIOLA; GRASSI-OLIVEIRA, 2012). Tanto a atenção como as FE possuem relação com a habilidade de leitura e escrita, na medida em que atuam em todas as etapas do processamento das informações: recepção dos estímulos, processamento, planejamento e organização de respostas (KAUFMAN, 2011; LIMA; AZONI; CIASCA, 2013).

No que concerne à atenção sustentada visual, diferentes características são descritas em crianças com dislexia do desenvolvimento. Em tarefas de atenção visoespacial com medidas de tempo de reação, crianças com dislexia do desenvolvimento demonstram maior tempo de resolução quando comparadas aos controles (FACOETTI; MOLTENI, 2001; FACOETTI *et al.*, 2010; FRANCESCHINI *et al.*, 2012 LIMA; AZONI; CIASCA, 2013).

Hari e Renvall (2001) sugerem que a alternância atencional lenta (SAS, do inglês *Sluggish Attentional Shifting*) pode explicar o prejuízo no processamento de uma sequência de estímulos rápidos (visuais ou auditivos) na dislexia do desenvolvimento. Para as autoras, indivíduos com dislexia do desenvolvimento são mais lentos para processar os estímulos visuais

³¹ O processamento fonológico está relacionado com a consciência fonológica, que é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem (MARTIN, 2011); é perceber que os sons associados às letras são os mesmos da fala e que estes podem ser manipulados.

“A terminologia consciência fonológica foi definida como a percepção de que as palavras são construídas por diversos sons. Tal conceito diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008; MARTINS, 2011). Martins (2011) enfatiza que, podemos distinguir dois níveis de consciência fonológica: 1) a segmentação da língua: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas; 2) as unidades segmentadas repetem-se em diferentes frases, palavras e sílabas (COELHO, 2016).

e auditivos envolvidos com a leitura, demonstrando tempo aumentado de reação em testes de atenção, e tais alterações podem acompanhar o déficit no processamento fonológico (LIMA; AZONI; CIASCA, 2013).

Segundo Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002), a dislexia pode ser classificada em três tipos, considerando os tipos de erros produzidos nas diversas condições de leitura, no que se refere às palavras familiares e não familiares, longas ou curtas, de alta ou baixa frequência. Essa classificação constitui-se: disfonéticos, diseidéticos e mistos. As pessoas com indicadores do - tipo disfonéticos – leem bem as palavras conhecidas; ou seja, memorizam visualmente, mas não conseguem ler e nem escrever palavras vistas pela primeira vez. Na verdade, essas pessoas consideradas como disfonéticas apenas adivinham as palavras, a partir do contexto e de indicações como, por exemplo, na observação da letra inicial ou na continuação de palavras. Porém, esses indivíduos cometem muitos erros de substituição semântica. As pessoas com dislexia do - tipo diseidéticos - apresentam uma leitura lenta, trabalhosa, mas “correta”, baseada na codificação correta. Esses estudantes leem tanto palavras familiares quanto não familiares, mas apresentam dificuldades nas palavras irregulares. Por outro lado, as pessoas com dislexia do – tipo misto - possuem ambas as dificuldades e frequentemente apresentam confusões espaciais.

Entende-se que, para que haja um enfrentamento deste problema complexo no contexto ecológico escolar (microsistema) é necessário que os profissionais da escola tenham ciência e consciência da sua responsabilidade na análise e na observação para com os alunos que apresentem dificuldades e/ou transtornos específico de leitura e escrita. Ao se constatar casos de dislexia como a dificuldade elementar da linguagem, a pessoa deve ser encaminhada a uma equipe multidisciplinar de profissionais especializados, como: neuropediatra ou neurologista, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos. Por outro lado, ao mesmo tempo, cabe à escola tomar iniciativas que denotem a construção de metodologias em prol do estudante com dislexia, colaborando com esse aluno a superar barreiras através de estratégias eficazes em consonância com a contribuição coletiva da instituição escolar. Tais atitudes por meio de medidas preparatórias e uma postura de enfrentamento, permitirá à escola acolher os alunos com dislexia do desenvolvimento, sem necessariamente modificar os seus projetos pedagógicos curriculares (SILVA; SILVA, 2016).

A dislexia do desenvolvimento, por si só, tem recebido a atenção de estudiosos de diversas áreas há muitas décadas, e muito se evoluiu desde as primeiras concepções e a evolução

histórica³² acerca do tema Dislexia, mas ainda há muito a se estudar, investigar e evoluir (ALVES *et al.*, SIQUEIRA; LODI; ARAÚJO, 2011). Apesar da quantidade de pesquisas realizadas sobre o referido tema, em concordância com Dehaene (2012), observa-se que essa situação de desenvolvimento atípico deve estar sempre em curso de ser rediscutida e investigada, tendo em vista a complexidade e a assiduidade dessa problemática em estudantes nas escolas brasileiras. Pessoas com indicadores de dislexia, embora possuam seus déficits primários na habilidade de leitura, também podem apresentar outros déficits em outras áreas. Como também, podem apresentar altas habilidades/superdotação em áreas específicas do conhecimento (DSM -V, 2014). Nesse sentido, busca-se estudar sobre esses estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (superdotação em coexistência com dislexia).

Destaca-se no capítulo, a seguir, a metodologia adotada para a realização da pesquisa empírica. Neste sentido, apresentam-se a abordagem metodológica, os procedimentos de coleta de dados e de análise.

³² MORGAN, Pingle. A case of congenital word blindness. **The British Medical Journal**, [S.l.], v. 2, n. 1871, p. 1378. 1896. www.acsu.buffalo.edu/.../new.../wordblindness.html

BERLIN, Rudolf. **Dyslexia is not a recent discovery**. Academics have been talking about it for more than 100 years. 1887.

KUSSMAL, Adolf. **Die Störungen der Sprache**. Leipzig, Alemanha: Verlag Von EC. W. Vogel, 1877. In SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HINSHELWOOD, James. Congenital word blindness, with reports of two cases. In: **Ophthalmic Review**, [S.l.], n. 21, p. 91-99, 1902. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360199645X>

MCCREADY, E. Bosworth. Defects in the zone of language (Word-Deafness and Word-Blindness) and Their Influence in Education and Behavior, in **American Journal of Psychiatry** 6 (old sries 83, p. 267-277, 1909.

CAPÍTULO III

7. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados a metodologia adotada para a realização do estudo em pauta e o percurso de realização da pesquisa empírica. A pesquisa empírica caracteriza-se pela coleta de informações (coleta, análise e interpretação dos dados) junto aos participantes do estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010). O presente capítulo foi estruturado em (8) oito seções, conforme destacam-se a caracterização e os procedimentos da pesquisa: a) Abordagem qualitativa longitudinal, b) Critérios de seleção dos participantes, c) Participantes, d) Contextos ecológicos da pesquisa, e) Considerações éticas, f) Instrumentos de coleta de dados, g) Procedimentos de coleta de dados, h) Procedimento de análise.

7.1 ABORDAGEM QUALITATIVA LONGITUDINAL

O desenvolvimento de uma pesquisa científica exige importantes componentes - envolve concepção filosófica, métodos ou procedimentos específicos que transformam a abordagem em prática, e as estratégias de investigação relacionadas à concepção ou paradigmas. Embora as concepções filosóficas, geralmente se mantenham “ocultas” nas pesquisas, ainda assim influenciam o seu percurso de realização (CRESWELL, 2010). A concepção ou paradigmas estão relacionados a um conjunto de crenças básicas que guiam a ação como uma orientação geral sobre o mundo e sobre a natureza da pesquisa. Neste sentido, Patias e Hohendorff (2019), embasando-se em Creswell (1994; 2014) e Saccol (2009), enfatizam que:

Um paradigma relaciona-se a diferentes visões, crenças ou padrões de pensamentos sobre quatro principais aspectos, a saber: (a) Ontologia: natureza da realidade; (b) Epistemologia: o que é válido como conhecimento e como estas afirmações são justificadas; (c) Axiologia: papel dos valores na pesquisa e, por fim, (d) Metodologia: o processo de condução de pesquisa. Os paradigmas tendem a guiar a abordagem de pesquisa e seu método. Esses paradigmas constroem-se ao longo do tempo na vida de um/a pesquisador/a, não apenas pelas suas experiências de pesquisa, mas também enquanto sujeito com suas visões, crenças ou padrões de pensamentos pessoais que interferem nesta construção (PATIAS; HOHENDORFF, 2019, p.2).

A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa consiste em abordagem qualitativa, com delineamento longitudinal, de caráter exploratório e descritivo, modalidade estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006; 2013; FLICK, 2009; MOTA, 2010; CRESWELL, 2010; 2014). A opção por adotar abrangência de referenciais teóricos-metodológicos, discutindo-se sobre a abordagem adotada no desenvolvimento da pesquisa, visa abarcar as particularidades das considerações de cada autor desenvolvendo-se “diálogos” entre as suas ideias. Como também, apresentar a singularidade da proposta do estudo, contextualizar e enriquecer delineamentos e paradigmas. O estabelecimento de “diálogos” entre os diversos autores, por meio de percepções e reflexões da pesquisadora, “possibilitou percorrer o caminho teórico-metodológico que levou ao cumprimento das etapas da pesquisa”; semelhante ao realizado em pesquisa anterior (TAUCEI, 2015, p. 103).

Este estudo, nomeado “Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia”, compreende o período de 2017 a 2022. A presente tese tomou como inspiração ou referência inicial duas pesquisas qualitativas empíricas de caráter exploratório, com modalidade estudo de caso realizadas pela pesquisadora, autora da tese (TAUCEI, 2012; 2015). Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 36), “[...] na perspectiva do enfoque qualitativo, a continuidade do estudo visa descrever, compreender e interpretar os fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes”.

A presente pesquisa qualitativa, com delineamento longitudinal, possui como questão norteadora - **Como se caracteriza a trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia)?**

Na condução do estudo, considerou-se como referência norteadora da pesquisa a perspectiva histórico cultural que considera que o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento possui sua raiz na sociedade e na cultura. Isto é, um método que procura traçar a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores alinhando-se com os métodos históricos nas ciências sociais (VYGOTSKY, 2008a). Como também, a perspectiva Bioecológica que reflete sua convicção contínua de que pesquisas rigorosas destinadas a elucidar interdependências do sistema bioecológico, podem promover aplicações teóricas e práticas significativas no processo ou percurso metodológico (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo com Bronfenbrenner (1984; 2011), na ciência do desenvolvimento humano, tradicionalmente a passagem do tempo é vista como se fosse sinônimo de idade cronológica; é como um constructo pessoal – como se as mudanças no desenvolvimento ocorressem apenas

no interior da pessoa, sem necessariamente, considerar as condições ou eventos externos. Porém, segundo o pesquisador e teórico, a pesquisa sobre o desenvolvimento humano, projeta o fator *tempo* ao longo de um novo eixo. Neste sentido, um número significativo de pesquisadores vem formulando delineamentos de pesquisa cujo *tempo* é empregado não apenas para ordenar os indivíduos segundo a idade, mas também para ordenar eventos em sua sequência e contexto histórico. Esse tipo de delineamento, ainda, segundo o teórico, envolve modelos de cronossistema podendo ser utilizado no delineamento de pesquisas científicas, destacando especialmente o delineamento longitudinal, conforme explicita.

A estratégia para implementação do modelo de cronossistema envolve [...] o *delineamento longitudinal de curto prazo* no qual os dados são obtidos para o mesmo grupo de indivíduos antes e depois de uma experiência particular ou *transição de vida*. Essa estratégia é em particular aplicável aos eventos normativos, [...] o fato de as transições da vida ocorrerem durante todo o ciclo de vida proporciona oportunidades para o estudo do desenvolvimento durante um estágio mais longo e do qual temos menos conhecimento, a adultez, que compreende a idade entre 25 e 60 anos. [...] Essa mesma consideração se aplica ainda com mais força para a mais poderosa forma de delineamento do cronossistema, uma *investigação longitudinal de efeitos de longo prazo*, frequentemente cumulativos (BRONFENBRENNER, 2011, p. 118).

Estabelecendo-se relações com as ideias de Bronfenbrenner (2011), compreende-se que a pesquisa em pauta, destacando-se as devidas similaridades, pode ser caracterizada como estratégia de “[...] *investigação longitudinal de efeitos de longo prazo*, frequentemente cumulativos”. Essa estratégia de pesquisa científica é considerada pelo teórico como: “[...] a mais poderosa forma de delineamento do cronossistema” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 118). Neste sentido, a pesquisa qualitativa possui como uma de suas características fundamentais a coleta de dados em profundidade, e o delineamento longitudinal caracteriza-se pela coleta de dados em longo prazo, sendo esse processo bastante denso.

A abordagem qualitativa com delineamento longitudinal possui abrangência e riqueza na coleta das informações (dados de pesquisa). A riqueza desse tipo de estudo é inquestionável por ser considerado, metaforicamente, uma espécie de relato da “história natural” do crescimento e desenvolvimento de diferentes atributos dos indivíduos, que pode ir desde a concepção até o final da vida (SILVA *et al.*, 2013). Nesse tipo de delineamento, uma pessoa e/ou um mesmo grupo de pessoas são vistas em diferentes momentos. Como os mesmos indivíduos são acompanhados ao longo do tempo, esse delineamento controla as diferenças individuais. Além disso, como os participantes em estudo, geralmente, pertencem a um mesmo coorte, efeitos de coorte são também manejados. O número de participantes recrutados pode ser menor do que em estudos transversais, mas por outro lado, esse tipo de estudo é “custoso” em termos de tempo de realização. Outra dificuldade encontrada, pelos pesquisadores, é a perda

ou mudança de participantes ao longo da pesquisa (MOTA, 2010). Entretanto, a pesquisa em pauta se destaca, justamente, por manter os mesmos participantes de pesquisas anteriores realizadas pela autora da tese (TAUCEI, 2012; 2015); embora nem todos os educandos, participantes (estudos de caso) das pesquisas realizadas, estejam participando da atual pesquisa.

O delineamento longitudinal pode ser puro ou misto. No caso da pesquisa em pauta, o delineamento adotado caracteriza-se por ser puro (de grupo único ou mesmos participantes), sendo considerado, o delineamento longitudinal puro, como a melhor estratégia para o estudo do desenvolvimento humano. Entretanto, nesse tipo de delineamento é exigido um tempo relativamente longo para as etapas da completa coleta das informações. Em função dos problemas associados ao delineamento puramente longitudinal, sobretudo, o tempo de levantamento das informações ou coleta de dados, pode ser sugerido como alternativa o recurso a estudos com um delineamento longitudinal misto, constituído por múltiplos coortes, com períodos de sobreposição e que possibilita a coleta de informações (dados de pesquisa) de forma mais rápida (SILVA *et al.*, 2013).

A abordagem qualitativa de pesquisa científica emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta, análise e interpretação das informações (dados de pesquisa). Embora os processos sejam similares; geralmente os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação (CRESWEL, 2010). O processo de pesquisa ocorre de forma dinâmica, com um movimento contínuo entre os fatos e sua interpretação, buscando-se compreender um fenômeno social complexo. A ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas sim em entendê-lo. É um enfoque flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas dos participantes e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito é reconstruir a realidade tal como é observada (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A pesquisa qualitativa utiliza a coleta de dados, sem medição numérica, para assim descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. A partir desse enfoque é possível desenvolver perguntas e pressupostos antes, durante e depois da coleta de dados. Esse levantamento aplica-se para descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois, aprimorá-las, refiná-las e respondê-las, ou testar os pressupostos. Nessa abordagem, geralmente é necessário retornar às etapas anteriores. Isto é, no processo de pesquisa - a amostra, a coleta e a análise dos dados são fases realizadas praticamente de maneira simultânea. A formulação do problema a ser investigado não segue um processo rigidamente definido e, também, as perguntas de pesquisa nem sempre são conceituadas e definidas por

completo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Outra característica desse enfoque, é que o pesquisador inicia examinando o contexto social e nesse processo pode optar por desenvolver uma teoria fundamental, com a qual observa o que acontece podendo chegar, se desejar, a teoria fundamentada (TAROZZI, 2011).

No processo de realização de uma típica pesquisa qualitativa, a posição pessoal do pesquisador se caracteriza como explícita. “O pesquisador reconhece seus próprios valores e crenças, que são, inclusive, parte do estudo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, p. 36). O investigador atua como um “instrumento fundamental”. Isto é, os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de entrevistas, de exame de documentos e/ou de observações do comportamento dos participantes e dos contextos. Eles podem utilizar um protocolo – instrumento de coleta de dados, mas não tendem a usar ou se basear em questionários ou instrumentos desenvolvidos por outros pesquisadores, geralmente elaboram os seus próprios instrumentos e coletam pessoalmente os dados de pesquisa (CRESWELL, 2010). Em concordância com o referido autor, entende-se que a elaboração do instrumento ocorre considerando os objetivos da pesquisa, a experiência do pesquisador e o aprofundamento do conhecimento sobre o tema em estudo que o pesquisador possui e aonde pretende chegar. No processo de pesquisa o investigador entrevista um indivíduo, analisa os dados obtidos e tira algumas conclusões; posteriormente, entrevista outra pessoa, analisa essa nova informação e revisa seus resultados e conclusões. A referida abordagem se baseia mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas) (CRESWELL, 2010).

A essência da abordagem qualitativa, dirige o olhar do pesquisador para a descrição, interpretação e compreensão da dinâmica do crescimento ou desenvolvimento humano. Tal delineamento exige uma organização complexa. Isto é, decorre da necessidade de uma organização flexível, mas ao mesmo tempo, sólida e rigorosa na aquisição da informação a que se associa, necessariamente, à interpretação da inter-relação dos diferentes aspectos do crescimento e desenvolvimento (SILVA *et al.*, 2013).

A validação e avaliação em pesquisa remete à “confiabilidade” e a “legitimação” de um determinado estudo no que se refere ao processo de levantamento de dados, análise e discussão, entre outros recursos sequenciais de pesquisa. Assim, mantêm-se os múltiplos padrões de validação e avaliação de uma narrativa de estudos qualitativos, que se enquadram nas seguintes perspectivas de validação: processuais, interpretativas, emancipatórias e pós-modernas. Essas perspectivas encaram a validação na abordagem qualitativa em termos de equivalentes qualitativos, usam termos qualitativos que são distintos dos termos quantitativos e empregam

perspectivas pós-modernas e interpretativas, consideram a validação importante, combinam ou sintetizam muitas perspectivas e as visualizam metaforicamente como um “cristal” (CRESWELL, 2014).

Dessa forma, em consonância com Creswell (2014), mantêm-se critérios para regularizar a confiabilidade da pesquisa, tais como: credibilidade, fidelidade, autenticidade, “transferibilidade” (possibilidade de transferência) e “confirmabilidade” (possibilidade de confirmação) como equivalentes naturalistas para validação interna, validação externa, e objetividade. Para operacionalizar esses novos termos, Lincoln e Guba (1985) propõem técnicas, como o envolvimento prolongado no campo e a triangulação das fontes de dados, métodos e investigadores para estabelecer a credibilidade. Também para assegurar que os achados sejam transferíveis, ou seja, replicáveis entre o pesquisador e aqueles que estão sendo estudados, assim a descrição necessita ser densa.

Na perspectiva pós-moderna, os pesquisadores qualitativos reconceituam a validação com uma sensibilidade pós-moderna. Assim, para Lather (1991), a atual incerteza paradigmática nas ciências humanas está levantando a “reconceituação” da validação e requer novas técnicas e conceitos para a obtenção da definição de dados confiáveis que evite armadilhas ou noções ortodoxas de validação (CRESWELL, 2014, p. 195).

A proposta de reconceituação de validação identifica quatro tipos de validação: triangulação (múltiplas fontes de dados, métodos e esquemas teóricos), validação do constructo³³ (reconhecimento dos constructos que existem, em vez de imposição de teorias/constructos sobre os informantes ou o contexto), validação de face (como um ‘clic de reconhecimento’ e um ‘sim, é claro’, em vez da experiência ‘sim, mas’), e validação catalítica (que energiza os participantes para conhecerem a realidade para transformá-la) (CRESWELL, 2014)

A pesquisa de caráter exploratório é considerada assim por constituir-se, ainda, em um tema pouco investigado, a respeito do qual prevalecem muitas dúvidas e poucas informações; apesar da referida pesquisa ser originária ser inspirada de estudos exploratórios anteriores realizados pela pesquisadora, conforme explicitado. O estudo de caráter exploratório consiste em familiarizar-se com fenômenos relativamente desconhecidos, para obter informações sobre possibilidades de desenvolver pesquisa mais completa em um ou mais contextos em particular, pesquisar problemas do comportamento humano que os profissionais de determinada área considerem cruciais, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades

³³ Constructo, aqui, refere-se à construção puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados ou elementos mais simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender aspectos de um estudo ou ciência para ser parte de uma teoria (MICHAELIS, 2021).

sobre pesquisas futuras, ou sugerir afirmações e postulados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

O caráter descritivo de forma geral, envolve a descrição dos fatos levantados e das características; nesse sentido, a abordagem descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Geralmente, procura-se descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características (MANZATO; SANTOS, 2012). Do ponto de vista científico, descrever significa coletar dados; isto é, para os pesquisadores qualitativos, coletar informações; para os pesquisadores quantitativos, medir ou mensurar os dados. As informações ou fatos (dados de pesquisa) por ocorrerem em seu ambiente natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO; 2013).

A modalidade estudo de caso, também adotada no processo de realização da pesquisa, é uma estratégia de investigação qualitativa em que o pesquisador explora em profundidade um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos (FLICK, 2009). Os casos são relacionados pelo tempo e pela atividade, e os pesquisadores coletam informações detalhadas usando vários procedimentos de coleta de dados durante um período de tempo prolongado (CRESWELL, 2010). A investigação deve ser bem delimitada, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo e, ao mesmo tempo, buscando-se retratar a realidade de forma completa. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto porque apresenta característica singular. Pode haver, também, a possibilidade de se investigar mais de um caso em uma mesma pesquisa; ou seja, possibilidade de casos múltiplos (FLICK, 2009). Um princípio básico dessa modalidade de investigação é que, para uma apreensão mais completa do grupo ou da pessoa estudada, é preciso levar em conta o contexto em que ela se situa, abrangendo as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas no contexto da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CRESWELL, 2010).

Apresentada a seção constituída pela caracterização da pesquisa, destacam-se a seguir as seções “Critério de seleção dos participantes” e “Participantes”.

7.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

O primeiro critério adotado para a seleção dos participantes (estudos de caso) foi o de que se mantivessem os mesmos educandos com indicadores de dupla excepcionalidade (altas

habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) dos estudos anteriores realizados pela pesquisadora. Isto é, foi definido como critério fundamental para a realização da pesquisa qualitativa longitudinal (2017 a 2022) manter os mesmos educandos (estudos de caso), participantes das pesquisas qualitativas exploratórias realizadas pela autora da tese (TAUCEI, 2012; 2015).

O segundo critério, foi o de que os educandos (estudo de caso) tivessem sido previamente avaliados e possuísem os Relatórios de Altas Habilidades/Superdotação, o Relatório de Dislexia, e demais resultados de avaliações, apontando a coexistência das referidas especificidades da dupla excepcionalidade em estudo.

O terceiro critério de seleção refere-se ao acesso aos outros participantes entrevistados nas pesquisas anteriores, no sentido de que todos ainda tivessem interação social ou relação com os referidos educandos com dupla excepcionalidade, participantes do estudo de caso. No que concerne à seleção da amostra, esta se caracteriza por tratar-se de um processo de amostragem intencional (*purposeful sampling*) (CARVALHAIS; SILVA, 2007). Portanto, intencionalmente buscou-se a participação dos mesmos estudantes (estudos de caso), e das pessoas que interagem com estes nos contextos ecológicos: microssistemas–família, microssistemas–escola e microssistemas–social, mantendo-se os mesmos critérios das pesquisas exploratórias anteriores, na pesquisa em pauta.

O quarto critério, consiste na participação dos entrevistados ao longo de todo o processo de coleta das informações (dados qualitativos). Todas as pessoas participantes do estudo precisariam seguir na pesquisa empírica ao longo das etapas, especialmente os educandos (estudo de caso).

7.3 PARTICIPANTES

A motivação primeira para a seleção dos participantes foi, conforme citado, contar com os mesmos educandos com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia), que participaram das pesquisas qualitativas exploratórias anteriores (TAUCEI, 2012b; 2015). A intenção de manter os mesmos participantes justifica-se pelo acompanhamento desses mesmos educandos em outras fases de sua vida, para analisá-los em outro período de tempo à luz de novos referenciais teóricos, no sentido de compreender sobre o desenvolvimento desses estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na pesquisa em pauta, tendo-se como ponto de partida o período de 2017 a 2022, a princípio, se definiu que iriam participar da pesquisa os quatro estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), mesmos participantes do estudo de caso das pesquisas qualitativas exploratórias realizadas. Além desses quatro estudantes, iriam participar também na atual pesquisa, pessoas que fazem parte de seus respectivos microssistemas-família, microssistemas-escola e microssistemas-social. Contudo, ao longo do processo de seleção dos participantes ocorreram eventualidades que desencadearam fatores limitadores à participação do número inicial pré-estabelecido de participantes, conforme havia-se planejado no projeto original; assim, houve a necessidade de redução do número de participantes.

Desta forma, participaram da pesquisa empírica dois estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), e as pessoas que fazem parte de seus microssistemas. Foram entrevistados um total de 10 dez pessoas. Destas, duas pessoas são os participantes (estudos de caso) e sete pessoas são os participantes colaboradores (informantes) que interagem com os respectivos estudantes, nos contextos ecológicos os quais frequentam. Os familiares entrevistados são dois casais de pais dos educandos (estudo de caso). Os profissionais da universidade coparticipante da pesquisa - Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), são dois psicólogos que atuam no referido setor de atendimento especializado da universidade, onde um dos participantes estudava, à época das coletas de dados. Os outros participantes são três: duas colegas que estudavam com um dos participantes (estudo de caso) e um psicólogo(a) também de um dos participantes em estudo.

Visando resguardar a identificação dos participantes da pesquisa empírica, adotaram-se nomes fictícios para nomeá-los. Os dois participantes, uma do sexo feminino e o outro do sexo masculino, foram nomeados pelo nome fictício “Ana”; e, respectivamente, pelo nome fictício “Paulo”. Dessa forma, manteve-se os mesmos nomes fictícios utilizados para nomear e se referir a ambos os participantes estudados em outra fase de suas vidas ou outro período de tempo (cronossistemas).

Em relação aos participantes colaboradores (informantes) que interagem com os respectivos estudos de caso nos contextos ecológicos: microssistemas-família, microssistemas-social e microssistemas-escolar, manteve-se o critério de referência, respectivamente ao grau de relação parental, relação social e aos cargos que os participantes entrevistados ocupam. Os participantes foram nomeados da seguinte forma: microssistemas-família: “pai” e “mãe” da “Ana” e “pai” e “mãe” do “Paulo”; microssistemas-social: “colega/amiga I”, “colega/amiga II”

e “psicólogo(a)” da Ana; microssistemas-escolar: “coordenador” e “supervisora” do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), da universidade coparticipante da pesquisa.

Considerando-se o referencial teórico norteador desta Tese em Educação, respectivamente, a Teoria Histórico cultural de Vygotsky e a Teoria da Bioecologia de Bronfenbrenner - envolvendo o desenvolvimento humano, justifica-se a descrição minuciosa dos contextos ecológicos de realização da pesquisa. A conceituação dos contextos nos quais os participantes em estudo estão inseridos constitui-se numa hierarquia de sistemas de quatro níveis, que progressivamente se tornam mais abrangentes. Destacam-se a seguir os contextos ecológicos de realização da pesquisa empírica.

7.4 CONTEXTOS ECOLÓGICOS DA PESQUISA

O estudo científico do desenvolvimento humano, inspiração proposta na pesquisa, é caracterizado pela compreensão das relações entre o indivíduo e os diversos e integrados níveis ou sistemas ecológicos. Este modelo de ciência é marcado por uma teoria centrada na temporalidade histórica, inserida nos processos relacionais constituídos no Modelo: Processo↔Pessoa↔Contexto↔Tempo (PPCT) (BRONFENBRENNER, 1977; 2001; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; LERNER, 2011). Esse modelo constitui-se em variáveis para o estudo do desenvolvimento humano, base do Modelo Bioecológico ou Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.

A abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1977; 1996) privilegia pesquisas em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, diferentemente de pesquisas realizadas em laboratório, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivenciada pelo indivíduo em seu contexto. O contexto ecológico é concebido como uma série de sistemas encaixados ou entrelaçados, nomeados por Bronfenbrenner como: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas (BRONFENBRENNER; 1977; 2011).

Em concordância com Bronfenbrenner (1996; 2011) e Martins e Szymanski (2004), entende-se que os vários ambientes subdivididos e, ao mesmo tempo inter-relacionados, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos: família, escola, trabalho, espaços sociais/instituições (microssistemas), nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, quanto os mais remotos (exossistemas), em que a pessoa não está inserida diretamente, mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso do seu desenvolvimento humano, por exemplo,

o trabalho dos pais de uma pessoa em desenvolvimento. Assim como, o conjunto de microssistemas (mesossistemas: família-escola, escola-família, família-trabalho, trabalho-escola, escola-comunidade) que constituem os ambientes ou contextos de desenvolvimento da pessoa (educando em estudo) em determinado período. Além do nível ou sistema que engloba todos os outros níveis da ecologia do desenvolvimento (*macrossistema*) e influencia a natureza das interações de todos os outros níveis, constituem parte da abordagem teórica da Teoria da Bioecologia de Bronfenbrenner. Nesse sentido, considerando-se os níveis e os critérios do modelo do contexto ecológico, foi possível conduzir os estudos de caso nos diversos contextos de realização da pesquisa empírica.

O contexto ecológico mais amplo de realização da pesquisa compreende o macrossistema, este consiste na união das características dos microssistemas, mesossistemas e exossistemas existentes em uma cultura ou em qualquer outra extensão da estrutura social (BRONFENBRENNER, 2011). Em estudo e reflexão observa-se que a formulação desse conceito foi inspirada nas ideias de Vygotsky, conforme destaca o próprio Bronfenbrenner:

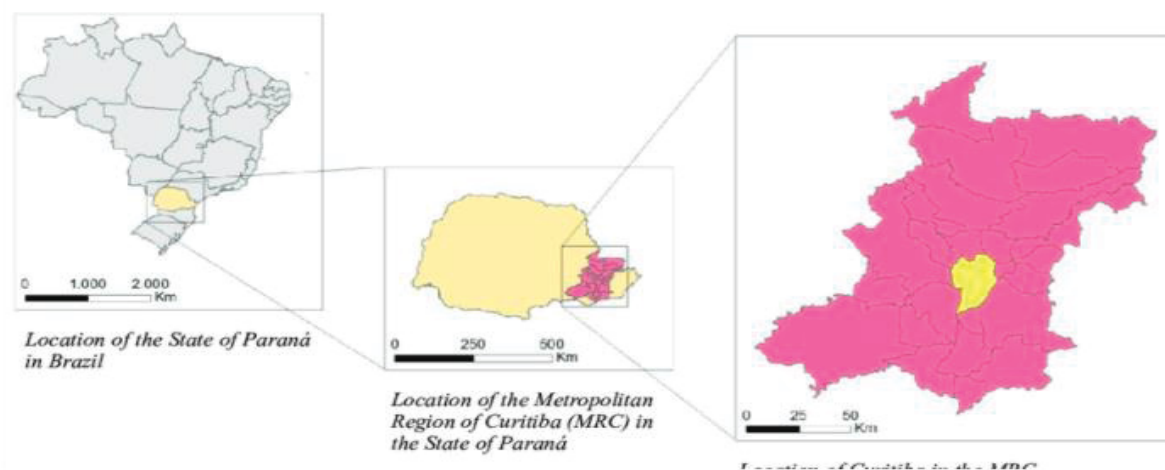
“No que se refere ao *macrossistema*, mais uma vez foi um conceito vygotskyano que pavimentou o caminho. Em sua teoria da evolução ‘Histórico cultural da mente’ (Vygotsky, 1978; Vygotsky e Luria, 1956). [...] Vygotsky estabelece a tese de que o potencial para o desenvolvimento individual é definido e delimitado pelas possibilidades de uma determinada cultura em um certo momento histórico. Isso significa, por exemplo, que em um contexto microssistêmico particular, como a casa ou a sala de aula, a estrutura e o conteúdo do contexto e as formas do processo do desenvolvimento humano que ocorrem no seu interior; em extensa parte são definidos e limitados pela cultura, subcultura ou outras estruturas de macrossistema em que o microssistema está inserido. Percebe-se que a definição de macrossistema deve reconhecer as propriedades desenvolvimentalmente instigadoras que incorpora. Assim, a definição de macrossistema foi ampliada (BRONFENBRENNER, 2011, p. 133).

Em concordância com o teórico entende-se que, o conceito de macrossistema foi ampliado para incluir aspectos sociais, simbólicos e físicos do contexto imediato que convivia, permite ou inibe a participação ativa na interação progressivamente mais complexa com o ambiente imediato, compreende os aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, o macrossistema envolve os sistemas de valores e crenças sociais, culturais e religiosas, recursos, riscos, estilos de vida, opções de rumos de vida, padrões de intercâmbio social que estão encaixados nesses sistemas globais. Ou seja, o macrossistema representa “as inter-relações de vários ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida em um determinado período de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1977, p. 515).

O macrossistema parte dos contextos ecológicos, abrange também as estruturas política, econômica e geográfica. Desta forma, envolve as características e estruturas geográficas de Curitiba - capital do Paraná, cidade onde residem todos os participantes da pesquisa empírica.

Destaca-se, a seguir, a “Figura 6 - Macrossistema: Estrutura Geográfica, Curitiba - Paraná, Brasil”, com as respectivas características e localização territorial:

FIGURA 6 - MACROSSISTEMA: ESTRUTURA GEOGRÁFICA, CURITIBA - PARANÁ, BRASIL.



Localização de Curitiba (25°25'40 " S, 49°16'23 " W, e altitude de 934m) Fonte: IBGE (2011). Organização: Danni-Oliveira, Mendonça, Dumke & Schmitz (2011) Figure 1. Location of Curitiba (25°25'40 " S, 49°16'23 " W, and altitude of 934m) Source: IBGE (2011). Based on Danni-Oliveira, Mendonça, Dumke & Schmitz (2011)

FONTE: https://www.researchgate.net/figure/Localizacao-de-Curitiba-252540-S-491623-W-e-altitude-de-934m-Fonte-IBGE_fig1_319475742

A metrópole Curitiba, capital do Paraná, está localizada na região Sul, no Brasil. Foi fundada em 29 de março de 1693. Seu fundador, o capitão-povoador Matheus Martins Leme, ordenado pela corte Portuguesa, criou a primeira eleição da Câmara dos Vereadores que deu início ao povoado Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, que depois passou a ser denominada Curitiba (PREFEITURA DE CURITIBA, 2015).

Curitiba abrange um território de 435,036 km², quase todo ocupado, sendo 82 mil metros² de área verde, tendo 30 parques e bosques, que são frutos da importância e dos cuidados que a população atribui ao meio ambiente (PREFEITURA DE CURITIBA, 2015; IBGE, 2015). Pode-se considerar que esses fatores influenciam e estão diretamente relacionados aos aspectos culturais e sociais que caracterizam a população curitibana; como também, os educandos (estudos de caso) e as pessoas que interagem com eles, participantes da pesquisa empírica nos contextos ecológicos.

Destaca-se, a seguir, a “Figura 7 - Macrossistema Curitiba - Caracterização” com vista aérea da metrópole Curitiba, de seus parques, de pontos turísticos e de instituições culturais que enriquecem a capital curitibana e o estilo de vida de sua população.

FIGURA 7 - MACROSSISTEMA CURITIBA - CARACTERIZAÇÃO



Do topo, em sentido horário: fotografia aérea da cidade; Museu Paço da Liberdade na Praça Generoso Marques; Palácio Avenida com a Rua das Flores; Rua 24 Horas; Museu Oscar Niemeyer e Jardim Botânico.

FONTE: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Curitiba>

A capital curitibana está entre os cinco municípios brasileiros que concentram 27% de toda a riqueza produzida no Brasil. O Produto Interno Bruto (PIB) da cidade foi de R\$ 84,7 bilhões, ocupando a 5ª posição no ranking nacional (IBGE, 2017). No que se refere às questões sociais, segundo Marcelo Côrtes Neri, economista-chefe do Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em entrevista a Prefeitura de Curitiba (2011), enfatiza que a redução da desigualdade social e o caminho no combate da pobreza em Curitiba, atestados pela Fundação Getúlio Vargas, são resultados da consolidação de dois pilares de uma sociedade sustentável: o crescimento econômico aliado ao forte investimento na base da pirâmide social. A principal característica de Curitiba é a força do trabalho de seu povo aliada a gestão dos serviços públicos. Isto é, Curitiba tem uma marca de gestão forte, caracterizada pela mobilização da população e ações de gestão nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social (NERI - PREFEITURA DE CURITIBA, 2011).

De acordo com o levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2017), Curitiba é a oitava cidade mais populosa do Brasil e a primeira do estado do Paraná com 1,9 milhão de habitantes. Contudo, apenas 52,3% da população é natural

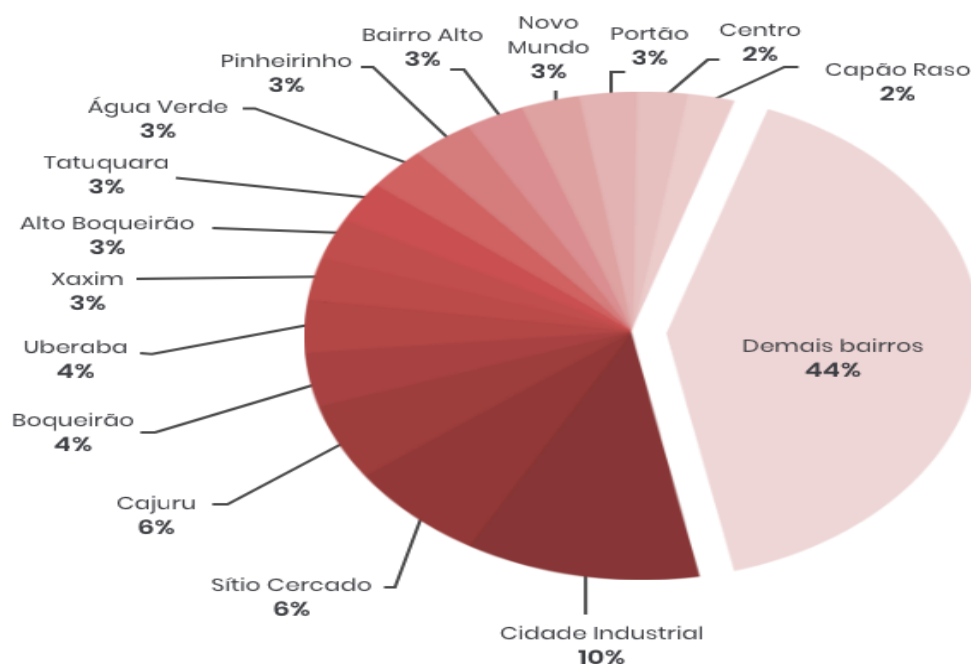
do município (IBGE, 2000). A população de Curitiba cresceu em torno de 11,4% em um período de 10 anos. Em 2010, a população residente no município era de 1,75 milhão de habitantes. Em 2020, a população total chega a 1,95 milhão de habitantes (IBGE, 2020). No que se refere à composição etária, a faixa de 20 a 34 anos concentra 28% da população curitibana, destacando-se um aumento na faixa etária de 25 a 29 anos (IBGE, 2010).

Estabelecendo-se relações entre as informações sobre a população de Curitiba e o perfil dos participantes (estudos de caso), observa-se que eles fazem parte dos índices apontados pelo IBGE (2020). Ou seja, eles não são naturais de Curitiba. Portanto, fazem parte dos habitantes que culminaram no aumento da população residente na metrópole. Os seus familiares também não fazem parte dos 52,3% da população natural do município. É possível estabelecer relação com a faixa etária de 20 a 34 anos que concentra 28% da população curitibana, tendo em vista que três participantes da pesquisa fazem parte dessa faixa etária, que tem aumentado entre esse grupo em destaque.

A população de Curitiba está distribuída nos 75 bairros ou contextos. Os bairros mais populosos, juntos, concentram 58% da população total da metrópole. Entre estes bairros, o menos populoso é o Centro - concentra 2% da população, e o mais populoso é a Cidade Industrial de Curitiba (CIC) - concentra 10% da população (PREFEITURA DE CURITIBA, 2015; IBGE, 2020). Dentre os contextos ou bairros mais populosos de Curitiba, encontram-se os microssistemas: família, escola e trabalho dos educandos com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), participantes dos estudos de caso. Como também, os microssistemas das pessoas que interagem com os referidos estudantes.

Destaca-se a seguir, “Figura 8 - Bairros mais Populosos de Curitiba – Caracterização” apresentando-se os contextos ecológicos ou bairros mais populosos do município, com os respectivos percentuais referentes a sua população.

FIGURA 8 - BAIRROS MAIS POPULOSOS DE CURITIBA – CARACTERIZAÇÃO



FONTE: <http://investcuritiba.com.br/conheca-curitiba/economia/>

O contexto ecológico exossistema engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, conforme citado, sendo que pelo menos um deles não contém ordinariamente, a pessoa em desenvolvimento, mas ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos da pessoa em estudo, por exemplo, a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro. Por sua vez, o contexto ecológico mesossistema compreende os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento está inserida, por exemplo, as relações entre: casa-escola, casa-trabalho, trabalho-escola, escola-comunidade dos participantes em estudo. Em outras palavras, um mesossistema é um sistema de microssistemas ou um conjunto de microssistemas inter-relacionados.

O contexto ecológico de realização da pesquisa empírica, abrange os microssistemas (família, escola, trabalho, instituições de atendimento/espços sociais), onde os participantes vivem, se relacionam e se desenvolvem. O microssistema-família, considerando-se o ambiente físico de pesquisa (residência), é subdividido em dois: o primeiro está localizado no Bairro Portão, onde reside a participante Ana com seus familiares. O segundo está localizado no Bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC), onde reside o participante Paulo com a sua família.

Os contextos ecológicos ou bairros onde os dois participantes da pesquisa (estudos de caso) e suas respectivas famílias residem, estudam e trabalham, durante o processo de

realização da pesquisa, localizam-se no Bairro Portão, Bairro Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e Bairro Ecoville. Destacam-se, respectivamente, imagens e caracterização dos referidos bairros apresentando-se todas as imagens considerando-se o foco no passado e no presente - valorizando-se o contexto histórico cultural dos bairros. No primeiro plano a seguir apresenta-se a “Figura 9 - Bairro Portão”.

FIGURA 9 - BAIRRO PORTÃO



FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/712272497289014794/>

A história do contexto ecológico - Bairro Portão está relacionada a passagem e o comércio de animais oriundos de Curitiba e dos Campos Gerais; esse percurso frequente levou à instalação de um posto de fiscalização, que originou o nome do bairro. “A Igreja Católica Romana do Portão foi construída entre 1916 e 1928 para substituir a antiga capela em tijolos de barro, que, por sua vez, tomou lugar da capelinha existente no início do século XX, dedicada ao Senhor Bom Jesus” (NOGUEIRA, 2020, p. s/n).

O Bairro Portão, possui uma área de 5, 69 km de extensão, está localizado na zona Oeste da capital Curitiba e é vizinho dos bairros: Água Verde, Santa Quitéria, Vila Izabel, Fazendinha e Novo Mundo. A região é uma das mais populosas de Curitiba, segundo o Instituto de Pesquisas Urbano de Curitiba (IPPUC, 2020), o bairro possui mais de 40 mil habitantes. Isso se deve, principalmente, a sua excelente localização e facilidade de acesso a diversas regiões da cidade. Do Terminal Portão saem mais de 15 linhas de ônibus que interligam diversos bairros, facilitando assim, o acesso dos dois estudantes (estudos de caso) e de seus familiares nos trajetos: residência-escola, escola-residência, residência-universidade, universidade-

residência, trabalho, parques, programas culturais, por exemplo: teatro, museu, shows, cinema, entre outros.

O referido bairro se destaca por ser predominantemente residencial, mas com diversas opções de comércio e serviços. Possui lojas de diversos seguimentos, hipermercados, restaurantes, casas de shows, escolas, faculdades e universidades, agências bancárias, clínicas e hospitais, dois shoppings centers: Shopping Palladium e Shopping Total. Tais facilidades, no contexto do bairro, contribuem para que os moradores não precisem se deslocar até o Centro de Curitiba; o bairro pode ser considerado com “vida própria”. Uma característica marcante é a sua infraestrutura urbana, diversas opções de lazer e cultura, por exemplo, o Museu Municipal de Arte (MuMA) no Complexo Portão Cultural e áreas verdes que oferecem ótima qualidade de vida aos seus moradores. O referido bairro, também conta com diversas instituições de cursos profissionalizantes do Sistema “S”, por exemplo: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Paraná (Unidade Senai Portão), o Serviço Social do Comércio (Unidade Sesc Portão) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Unidade Senac Portão).

No contexto ecológico – Bairro Portão, estão localizados o microssistema-família e microssistema-trabalho da participante Ana. Ela reside com os seus familiares (pai, mãe e um irmão mais velho) no referido bairro há 22 anos. Segundo observações e informações iniciais coletadas em diálogo informal com os pais e com a própria Ana, a residência da família é um apartamento com oito cômodos: três quartos, sala para dois ambientes (sala e copa), cozinha, lavanderia, sacada, banheiro e uma garagem, localizado em um prédio com 160 apartamentos. O prédio possui quadra poliesportiva, *playground*, área ampla de jardim e localiza-se na região central do bairro. Por sua vez, o microssistema-trabalho da Ana, conforme informado, também se localiza no Bairro Portão, e consiste no próprio contexto de sua residência, onde reside com a sua família. Ela atua profissionalmente como design em *home office*, realizando trabalhos como *freelancer*. Por sua vez, o microssistema-universidade, onde ela estudava durante o período de 2017 até o final de 2020, está localizado no contexto ecológico - Bairro Ecoville, que será apresentado mais a frente.

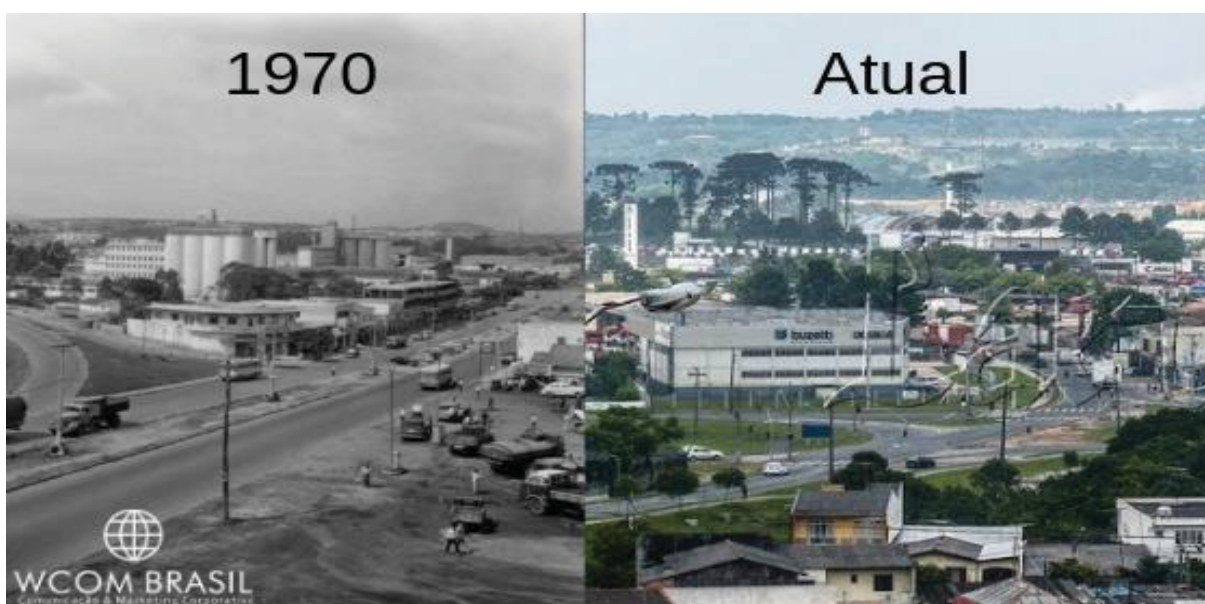
No contexto ecológico - Bairro Portão, também estão localizados o microssistema-escola e o microssistema-atendimento educacional especializado do participante Paulo. O microssistema-escola constitui-se em uma escola pública, de porte médio, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba – PR, onde o aluno estudava. A referida instituição de ensino consiste em uma escola de Educação Básica que conta com Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano, Ciclo 1), aulas no período da tarde; Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano, Ciclo 2), aulas no período da manhã, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental (multisseriado,

Ciclo 1), com aulas no período noturno. A referida escola municipal, localiza-se ao lado do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), também da RME de Curitiba. O CMAEE, onde o Paulo recebeu atendimento para as suas necessidades especiais durante quatro anos, possui uma estrutura física boa e é uma instituição bastante organizada, conforme destaca-se.

Ela possui onze salas de atendimento especializado, uma sala da direção, uma cantina, uma copa, três banheiros, uma sala de espera com uma pequena biblioteca e um parquinho de areia com brinquedos. O quadro de funcionários é composto por uma equipe multidisciplinar. [...] Os atendimentos são individualizados, têm duração de 40 minutos e ocorrem uma ou duas vezes por semana, de acordo com a necessidade do aluno e a quantidade de vagas disponíveis, com exceção dos atendimentos na Sala de Recursos de AH/SD, que são realizados em grupo (TAUCEI, 2015, p.112).

Por sua vez, o contexto ecológico microsistema-família do participante Paulo está localizado no Bairro Cidade Industrial (CIC). Na sequência será apresentado este contexto, onde o Paulo reside com a sua família. Destaca-se a seguir a “Figura 10 – Bairro Cidade Industrial (CIC)”, apresentando-se as suas respectivas características.

FIGURA 10 - BAIRRO CIDADE INDUSTRIAL (CIC)



FONTE: <https://www.google.com/search?q=imagem+do+bairro+CIC+Curitiba&sxsrf>

O contexto ecológico - Bairro Cidade Industrial (CIC) é o maior bairro de Curitiba – em área, com aproximadamente 43 km² – foi construído ou instalado na capital paranaense com o objetivo de comportar e incentivar a indústria local por volta dos anos 1970. Também é considerado o bairro mais populoso, com 10% da população total de Curitiba, citado. O referido bairro é organizado em três regiões: a CIC Central, área mais residencial, e as CICs Norte e

Sul, com foco industrial. Essa região localiza-se próxima do trecho urbano da BR 376 – que liga o Mato Grosso do Sul à Santa Catarina. O trecho que liga a CIC Sul ao restante da cidade de Curitiba é nomeado “Contorno Sul” - esse trecho é bem extenso e foi construído com pistas exclusivas para ônibus biarticulados e várias pistas de rolagem para automóveis e caminhões. Sua construção foi motivada pelo objetivo de reduzir o trânsito de caminhões de carga na cidade, com horários específicos de trânsito para evitar engarrafamentos.

Embora a CIC seja considerada um bairro distante do Centro de Curitiba, conta com uma boa infraestrutura de linhas de ônibus que atendem ao bairro, várias vias principais e de grande fluxo “cortam” a CIC facilitando o transporte, seja por meio do transporte público, seja por automóvel. O principal terminal de ônibus da região é o Terminal CIC, mas as pessoas que residem no bairro também são atendidas pelos Terminais Caiuá e Campo Comprido possibilitando o acesso aos terminais de bairros próximos como: Fazendinha, Portão e Capão Raso. Destes terminais é possível tomar transporte por meio de linhas Convencionais, Ligeirinhos, Interbairros e Biarticulados, chamadas popularmente de “alimentadoras” bairro-região Central. Apesar de se constituir mais como um bairro industrial, conta com diversos parques, por exemplo: Parque dos Tropeiros, Parque Passaúna, Parque Diadema, Parque Mané Garrincha, entre outros.

No contexto ecológico - Bairro Cidade industrial (CIC), está localizado o microssistema-família do participante Paulo. Ele reside com seus familiares (pai, mãe e duas irmãs mais velhas). A residência é uma casa com dois andares: no térreo possui um estabelecimento comercial e no andar superior encontra-se a residência do Paulo e de sua família. A residência possui uma sala, cozinha ampla para dois ambientes (copa e cozinha), três quartos, banheiro, espaço de quintal e ampla garagem. O Paulo e a sua família, residentes na CIC, costumam realizar passeios nos diversos parques do referido bairro. O contexto da CIC, possui também escolas públicas e particulares, faculdades particulares e Unidades de Ponto Atendimento (UPAs) da Secretaria Municipal de Saúde (SMS).

Destaca-se a seguir a “Figura 11 - Bairro Ecoville”, com as características de seu contexto ecológico. Nesse bairro, localiza-se a universidade na qual a participante Ana cursou o Ensino Superior.

FIGURA 11 - BAIRRO ECOVILLE



FONTE: <https://www.google.com/search?q=Imagem+antiga+bairro+Ecoville&tbm=isch&ved=>

A história do Bairro Ecoville possui sua origem relacionada a uma época em que era conhecido como Bairro Mossunguê, essa nomenclatura vem do idioma tupi-guarani e significa “lugar agitado”. O nome atual foi nomeado pelo mercado imobiliário quando se iniciou a construção de condomínios residenciais de alto padrão, com grandes áreas verdes na região. Entende-se que a mudança na nomenclatura do bairro foi uma forma de elitização que o mercado imobiliário utilizou para supervalorizar o m² - contexto da região. O bairro surgiu com o avanço do mercado da construção civil que destinou investimentos na construção de novos empreendimentos. É um bairro considerado novo e figura como região de alto padrão.

As ruas da localidade, a princípio, eram o único acesso ao norte do estado. A exploração de minerais por meio desse acesso contribuía para o acelerado desenvolvimento da localidade, possibilitando a criação de comércio aos viajantes, tropeiros³⁴ e, claro, aos primeiros moradores que ali passavam e se instalavam no local. O maior diferencial do bairro se deve ao fato da região nascer com infraestrutura urbana planejada para posteriormente ser ocupada. A região possui muito espaço para o crescimento do bairro. Dessa forma, o contexto do Bairro Ecoville possui planejamento de urbanização que faz com que a região possua ampla área verde. Assim, o contexto do Ecoville se tornou sinônimo de qualidade de vida, tendo em média 113m² de área verde por habitante, sendo que a média dos outros bairros é de 58 m². Os espaços comerciais e residenciais foram planejados e estruturados antes dos empreendimentos imobiliários residenciais (condomínios). Os empreendimentos comerciais estão localizados nas

³⁴ Responsáveis pelo manejo dos animais e mercadorias, viajantes que transportavam rebanho de gado e de outros produtos, por exemplo: especiarias e temperos, com a finalidade de comercializá-los, nas regiões Sul. A história do movimento tropeiro é um grande marco, presente na herança cultural do Estado Paraná (PARANÁ, 2019).

extremidades da região; por consequência, grande parte do deslocamento das pessoas que, ali residem, é realizado por meio de automóvel, o que provoca uma diminuição do fluxo de pedestres.

O Bairro Ecoville conta com supermercados, hospitais, escolas, lojas shoppings e universidades, destacando-se a Universidade Positivo (UP) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Também possui uma variedade de entretenimento e diversão! Entre as opções estão o ParkShopping Barigui, que possui mais de 300 lojas e mais de 30 restaurantes para atender a todos os gostos. Ao lado do ParkShopping Barigui, bem próximo ao contexto ecológico Bairro Ecoville, está o Parque Barigui. Esse parque possui 1.400.000 m² de área verde e várias espécies de flora (araucária, erva-mate, pitangueira, bromélia) entre outras, e fauna (capivara, Garça-branca, preá, gavião carcará) e outras espécies vistas com frequência pelas pessoas que ali frequentam. Conta com três lagos, três bosques, três pistas (diferentes extensões) para caminhadas e corridas, *skate*, pista de patinação, pista de aerodelismo, parque infantil e parque infantil inclusivo, academia de ginástica e academia ao ar livre, sanitários públicos (com banheiros adaptados à Pessoa com Deficiência (PcD), Casa da Leitura Manoel Carlos Karam - Fundação Cultura de Curitiba (FCC), Museu do Automóvel, canchas esportivas: duas de futebol de areia, uma de *Footsack*, duas de vôlei de areia, uma poliesportiva, Pavilhão de Exposições (Centro de Eventos Positivo), entre outras atrações (CAPRIATTI, 2022; PARANÁ, 2019, 2022).

O microssistema-escola - instituição de Ensino Superior, onde a Ana estudava, à época da coleta dos dados empíricos, está localizada no contexto ecológico - Bairro Ecoville. A instituição de Ensino Superior consiste em uma universidade privada, considerada referência em qualidade de ensino em todo o Estado do Paraná. A referida instituição é considerada uma universidade de grande porte. No contexto ecológico do Estado do Paraná, a universidade possui 102 unidades de ensino, com 90 cursos de graduação e 256 de pós-graduação, dentre estes: MBA, Especialização, Mestrado, Doutorado e cursos livres em diversas áreas do conhecimento, com aulas presenciais e EAD. No contexto ecológico de Curitiba, a instituição acadêmica conta com seis Unidades de ensino (Campus). O Campus matriz onde a Ana estudava oferece 30 cursos de bacharelado, 25 cursos superiores de Tecnologia, três licenciaturas, quatro Mestrados (Administração, Biotecnologia, Gestão Ambiental e Odontologia), três Doutorados (Administração, Gestão Ambiental e Odontologia), dezenas de programas de especialização e MBAs e diversos cursos de Educação Continuada e Programas de Extensão. Especialmente na área de Artes e Design, a universidade conta com Licenciatura

em Artes Visuais, Bacharelados em Design, Design Visual, Design Gráfico, Design de Produto, Design de Interiores, Design de Moda, cursos presenciais e EaD.

Tendo-se concluída a apresentação dos contextos ecológicos onde os participantes da pesquisa vivem e se desenvolvem, destaca-se que as pessoas sofrem influência do contexto onde vivem e, ao mesmo tempo, influenciam o seu contexto ecológico, conforme enfatiza Bronfenbrenner:

[...]os contextos do desenvolvimento humano funcionam um encaixado no outro, cada um expandindo em direção ao maior, mas também contendo o menor. Assim, os contextos influenciam e são influenciados simultaneamente uns pelos outros. '[...] a ecologia do desenvolvimento humano é definida como 'a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano em desenvolvimento humano e as mudanças dos ambientes imediatos e amplos em que a pessoa em desenvolvimento vive'(BRONFENBRENNER, 1996, p. 18 *apud* BRONFENBRENNER, 2011, p. 278).

7.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Os princípios da ética de pesquisa científica postulam que o levantamento de dados deve estar baseado no consentimento informado, no fato de que os participantes do estudo concordem em participar com base na informação fornecida pelos pesquisadores. Os códigos exigem que os pesquisadores evitem prejudicar os participantes (causar danos), por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades, o que inclui não invadir sua privacidade, nem os enganar quanto aos objetivos da pesquisa (ETHIK-KODEX, 1993 *apud* FLICK, 2009).

Neste sentido, as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) definem o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, considerando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. A Resolução 466/2012 - Das disposições preliminares: incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. A Resolução 510/2016 - considera a importância de construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CHS), resolve no Artigo 1º – sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (CHS) cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou de informações

identificáveis que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta resolução.

Neste contexto, considerando-se o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção aos participantes da pesquisa envolvendo seres humanos, adotou-se os procedimentos necessários para a realização da coleta de dados a partir das disposições preliminares de ambas as Resoluções mencionadas, respeitando-se todos os direitos dos participantes. As informações foram discutidas e explicitadas às partes interessadas com o objetivo de esclarecer todas as questões sobre a pesquisa, visando aos participantes que pudessem se manifestar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida; no sentido de obter a concordância e assinatura dos envolvidos nos seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE, conforme destacam-se na Resolução nº. 466/2012:

II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar;

II.24 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (RESOLUÇÃO 466/2012, p. 1).

Os participantes foram informados sobre a necessidade de assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e no Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE. Como também, receberam informações sobre a necessidade do uso de nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos e sobre a gravação das entrevistas; todos concordaram em participar da pesquisa e assinaram os referidos documentos. Os possíveis riscos (se houvessem) que excedessem os padrões normais da vida cotidiana foram discutidos e explicitados às partes interessadas, respectivamente aos educandos em estudo de caso, seus familiares, equipe pedagógica e colegas/amigos, participantes da pesquisa.

Considerando que a ética é uma construção humana, histórica, social e cultural, realizou-se a pesquisa respeitando-se a garantia do pleno exercício dos direitos dos envolvidos. Portanto, em concordância com Flick (2009), os códigos de ética em pesquisa, como: confiabilidade, confidencialidade, procedimentos de anonimato dos entrevistados (estudos de caso) e dos informantes (familiares, colegas/amigos e profissionais) que interagem com os educandos, foram protegidos por meio da nomeação de nomes fictícios, grau de parentesco e nomenclatura referente a função dos participantes nos contextos ecológicos - microssistemas,

onde os participantes vivem, estudam e frequentam. Dessa forma, neste estudo, todos os procedimentos estão de acordo com os princípios da ética em pesquisa com seres humanos.

Destaca-se a seguir o “Quadro 1 - Instrumentos Normativos”, com os respectivos documentos: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice A), Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, (Apêndice B) e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE (Apêndice C).

QUADRO 1 - INSTRUMENTOS NORMATIVOS

Instrumento	Descrição	Apêndice
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal	Apêndice A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido de coordenadores, professores, profissionais multidisciplinares e amigos/colegas	Apêndice B
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	Documento em linguagem acessível para assinatura dos menores ou para os legalmente incapazes	Apêndice C

FONTE: (TAUCEI. 2023).

Destaca-se a seguir a seção “Instrumentos de coleta de dados”, visando-se apresentar e discutir sobre os instrumentos adotados para a realização da coleta das informações.

7.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir da complexidade do tema de pesquisa e do desafio de realização do estudo qualitativo com delineamento longitudinal, percebeu-se a necessidade de manter ampla variedade de instrumentos e procedimentos na realização do levantamento de dados, a fim de realizar o cruzamento das informações (dados de pesquisa). Desta forma, adotou-se a triangulação, que envolve a combinação de instrumentos e procedimentos, grupos de participantes, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no sentido de estudar um fenômeno (FLICK, 2009).

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa empírica utilizaram-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação não estruturada, e análise de material documental. Todos os roteiros de entrevista semiestruturada foram elaborados e atualizados pela autora da tese. Foram utilizados cinco instrumentos de entrevista,

respectivamente: a) Roteiro de entrevista semiestruturada – estudante (Apêndices D), b) Roteiro de entrevista semiestruturada – pais (Apêndices E), c) Roteiro de entrevista semiestruturada – coordenadores/professores (Apêndices F), d) Roteiro de entrevista semiestruturada – profissionais multidisciplinares (Apêndices G), e) Roteiro de entrevista semiestruturada – colegas/amigos (Apêndice H) e o Instrumento/observação ((Apêndice I).

Os instrumentos foram desenvolvidos e atualizados com base na temática e nos objetivos propostos, contemplam questões envolvendo dados demográficos; características dos estudantes (estudos de caso), por exemplo, potencialidades e dificuldades; relatos de história de vida, lembranças, experiências, estratégias de atuação, práticas pedagógicas e sobre interações sociais que ocorrem nos contextos ecológicos: microssistemas-família, microssistemas-escola, microssistemas-social, entre outras questões.

Além da realização das entrevistas semiestruturadas presenciais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas *on-line* por meio de vídeo gravações (Programa OBS), e observação direta não estruturada, registrada em notas de campo, imediatamente após o contato com os participantes do estudo e/ou do grupo. Nessa proposta, as anotações foram feitas logo após os encontros com os participantes, visando garantir o máximo de fidedignidade em relação às observações, conforme recomenda Aguiar e Ozella (2006), Flick (2009) e Creswell (2014).

Apresenta-se a seguir o “Quadro 2 – Instrumentos de Pesquisa”, destacando nomenclatura dos respectivos instrumentos, descrição enfatizando o objetivo, identificação dos apêndices e período da coleta. O referido quadro foi estruturado com vistas a facilitar uma melhor visualização geral dos instrumentos.

QUADRO 2 - INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Instrumento	Descrição	Apêndice	Etapas
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Estudante	Instrumento elaborado para a realização de entrevista com o estudante (estudo de caso), visa identificar informações que caracterizem os participantes do estudo de caso a partir de seu próprio olhar: suas percepções sobre diversos aspectos, interesses, expectativas, experiências, sentimentos, relações familiares, escolares e sociais ao longo de seu processo de desenvolvimento.	Apêndice D	1º Período
			2º Período
			Informações complementares
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Pais	Instrumento elaborado para a realização de entrevista com os pais e/ou familiares, visa compreender sobre os estudantes (estudo de caso) a partir do olhar da família, percepções sobre diversos aspectos, seus interesses, expectativas,	Apêndice E	1º Período
			2º Período

	experiências, sentimentos, relações familiares, escolares e sociais ao longo do processo de desenvolvimento dos educandos em estudo.		Informações complementares
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – coordenadores e professores	Instrumento elaborado para a realização de entrevista com os coordenadores e professores, visa reconhecer características e desafios no desenvolvimento de estudantes com superdotação e dislexia no contexto ecológico escolar. Compreender as estratégias que coordenadores e professores adotam para a inclusão de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade em contexto educacional.	Apêndice F	1º Período
			2º Período
			Informações complementares
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Profissionais multidisciplinares	Instrumento elaborado para a realização de entrevista com os profissionais multidisciplinares, visa identificar os atendimentos especiais desenvolvidos com os estudantes (estudos de caso) no sentido de compreender as “potencialidades” e possíveis “dificuldades” no processo de desenvolvimento dos referidos estudantes.	Apêndice G	
			2º Período
			Informações complementares
Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Colegas/amigos	Instrumento elaborado para a realização de entrevista com os colegas/amigos, visa identificar a partir do olhar desses colegas/amigos as percepções, experiências, sentimentos, relações sociais dos estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades ou superdotação em coexistência com dislexia) em relação às suas interações sociais.	Apêndice H	1º Período
			2º Período
			Informações complementares
Instrumento/ Observação	Instrumento elaborado para a realização das observações de contextos ecológicos e/ou participantes	Apêndice I	1º Período
			2º Período
			Observações complementares

FONTE: (TAUCEI, 2023).

Na abordagem qualitativa, conforme explicita Sampieri, Collado e Lucio (2003; 2013) e em concordância com Aguiar e Ozella (2006), é possível o pesquisador(a) utilizar diversas técnicas e instrumentos para coletar os dados, como, por exemplo: entrevistas abertas e/ou semiestruturadas, observação não estruturada, observação participante, discussão em grupo, revisão de documentos, avaliação de experiências pessoais, entre outros. Aguiar e Ozella (2006), destacam ainda, mais alguns instrumentos que podem ser adotados nas pesquisas qualitativa, tais como:

Outros instrumentos úteis e possíveis de utilização: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas, auto confrontação, vídeo gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 7).

Segundo os autores, a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos psíquicos, particularmente os sentidos e os significados. As entrevistas precisam ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. Além disso, deve ser recorrente, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, se houver necessidade o participante da pesquisa poderá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma *quase análise* do processo utilizado para a produção de sentidos e significados. Contudo, mesmo considerando que uma entrevista possa contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, sugere-se utilizar outros instrumentos que possam permitir aprimoramento e refinamento analítico (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Desta forma, é recomendado adotar um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação. A observação possibilita um contato pessoal do pesquisador com o fenômeno e com os contextos ecológicos do estudo, favorecendo a análise dos dados coletados. É importante planejar a observação determinando “o *quê*” e o “*como*” observar, fazer registros descritivos, saber distinguir os detalhes relevantes dos triviais e utilizar métodos rigorosos para validar as observações (AGUIAR; OZELLA, 2006; FLICK, 2009). O conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte reflexiva. A parte descritiva define-se como um registro detalhado do que ocorre no campo da pesquisa e a parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador que se constituem das reflexões analíticas e metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários (LÜCKE; ANDRÉ, 1986).

Por outro lado, no que se refere à técnica da análise de documentos, as pesquisadoras destacam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Como complementação da coleta de dados, foram solicitados materiais documentais atualizados dos estudantes (estudos de caso), tendo em vista que os materiais documentais desses mesmos educandos, disponíveis com a pesquisadora, foram recebidos em período de pesquisa anterior (TAUCEI, 2012; 2015).

Nesse sentido, os pais dos educandos (estudos de caso) disponibilizaram diversos materiais documentais, entre estes: Relatório de Avaliação da Alta Habilidade/Superdotação, Relatório Avaliação Diagnóstica de Dislexia, Relatório de Atendimento - Grupo em Intervenção em Dislexia, Relatório de Avaliação do Processamento Auditivo, Relatório Avaliação Psicopedagógica, Relatório de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, Relatório

Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico, Relatório Avaliação do Processamento Auditivo, Eletroencefalograma, Relatório de Avaliação Fonoaudiológica, Relatório de Avaliação Fonoaudiológica em Cabine, Relatório de Terapia Fonoaudiológica em Cabine, Relatório Detecta Avaliação Auditiva (Audiometria), Tabela de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Relatório de Avaliação no Contexto Escolar, Avaliação Oftalmológica, materiais pedagógicos (produções escolares) e produções artísticas dos estudantes. Foram considerados os relatórios realizados nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba – Paraná, onde um dos participantes (estudo de caso) foi avaliado e recebeu Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante quatro anos. Foram realizadas leituras “flutuantes”³⁵ de todos os materiais documentais, fornecidos pelos pais dos estudantes.

Destaca-se a seguir, o “Quadro 3 - Materiais Documentais - Relatórios/Laudos” estruturado no sentido de apresentar visualização geral dos relatórios/laudos dos participantes (estudos de caso).

QUADRO 3 - MATERIAIS DOCUMENTAIS – RELATÓRIOS/LAUDOS

Relatórios/laudo	Descrição
Relatório de Avaliação da Alta Habilidade/Superdotação	O Relatório de Altas Habilidades/Superdotação é o resultado de um processo avaliativo a partir de uma equipe de profissionais multidisciplinares. “[...] a literatura tem recomendado a realização de um processo que considere informações provenientes de distintas medidas psicométricas (testes) além da incorporação de uma variedade de recursos, que incluem observações gerais, avaliação de portfólios e de trabalhos produzidos, além da nomeação feita por professores, pais e pares, cujas informações podem auxiliar na decisão acerca da presença de critérios indicativos de superdotação (Davis, Rimm, & Siegle, 2011; Gridley & Treloar, 1984; Milligan, 2010; Pfeiffer & Blei, 2008)” (NAKANO <i>et al.</i> , 2015, p.730).
Relatório Avaliação Diagnóstica de Dislexia	Laudo médico, geralmente emitido pelo neuropediatra ou neurologista. “É um diagnóstico clínico que tem como base uma síntese já ponderada de informações – do histórico escolar da criança (ou do adulto), das observações de sua fala e leitura, dos testes de leitura e de linguagem. Como em outras condições na medicina, a história é o componente mais fundamental e recebe o maior respeito. Os testes que são escolhidos devem ser escolhidos com muito cuidado” (SHAYWITZ, 2006, p. 110).

Continua

³⁵ As leituras flutuantes, a partir do método de análise “Núcleos de Significação” de Aguiar e Ozella (2006), são várias leituras realizadas que visam familiarizar o pesquisador quanto a apropriação das informações coletadas (dados de pesquisa) ou conteúdos, na perspectiva da pesquisa qualitativa.

QUADRO 4 - MATERIAIS DOCUMENTAIS – RELATÓRIOS/LAUDOS

Continuação

Relatórios/laudo	Descrição
Relatório Avaliação Psicopedagógica	A psicopedagogia compreende de forma global e integrada áreas intercorrentes da aprendizagem, nas dimensões individual, e social, considerando os processos cognitivos, emocionais, educacionais e culturais. O processo de avaliação psicopedagógico é parte intrínseca da atuação da psicopedagogia, e transcorre de forma interdependente, abarcando a coleta, e análise de informações relevantes que compõe o contexto de ensino aprendizagem (FONSECA; 2011; SILVA, 2015, p. 1).
Relatório Avaliação do Processamento Auditivo	O Processamento Auditivo Central (PAC) ³⁶ avalia uma série de operações mentais que o indivíduo realiza ao lidar com informações recebidas via o sentido da audição, ou seja, avalia como o cérebro processa (analisa e interpreta) às informações que o indivíduo escutou. Alterações de processamento auditivo central podem ocorrer mesmo em pessoas com audição normal.
Avaliação Neuropsicológica	A avaliação neuropsicológica ³⁷ exige uma investigação profunda das funções cognitivas. A memória, a concentração, a linguagem e a função motora são avaliadas para um possível déficit cognitivo. Basicamente, é a análise de como o cérebro de uma pessoa funciona.
Materiais pedagógicos (produções dos estudantes) e produções artísticas.	Desenhos/ilustrações, pinturas, telas, esculturas, cartas, trabalhos escolares, etc...

FONTE: (TAUCEI, 2023).

Compreende-se que, as técnicas de análise documental e de observação, efetivamente, podem trazer resultados significativos na coleta das informações e análise, a partir da experiência, conhecimento e empenho do(a) pesquisador(a). Assim, no processo de análise dos dados da pesquisa, será possível estabelecer relações entre as observações, os dados coletados com as entrevistas semiestruturadas e os materiais documentais coletados.

Apresentados todos os instrumentos e os materiais documentais (relatórios/laudos) dos estudantes (estudos de caso), destacam-se a seguir os procedimentos de coleta das informações (dados de pesquisa) adotados ao longo do percurso da pesquisa empírica.

³⁶ Disponível em: <https://www.einstein.br/estrutura/centro-reabilitacao/especialidades/fonoaudiologia/avaliacao-processamento-auditivo-central>

³⁷ Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/avaliacao-neuropsicologica-o-que-e-e-como-escolher-um-psicologo-para-faze-la/> Acesso em: 24/09/2022.

7.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O estudo compreendeu o período entre 2017 a 2022. O procedimento de coleta dos dados qualitativos empíricos foi realizado em 2019 e 2021, com intervalo de dois anos entre eles. A imersão inicial no contexto ecológico (campo da pesquisa) ocorreu entre o final de 2018 e início de 2019. As etapas de coleta foram realizadas da seguinte forma: (Etapa I) e (Etapa II). Após a última etapa, paralelamente ao processo de análise, foram realizadas coleta de dados complementares: observação de Oficina inclusiva (dialogada) no contexto do microssistema-universidade coparticipante da pesquisa, recebimento de materiais documentais via e-mail enviados pela participante colaboradora, funcionária da instituição coparticipante de Ensino Superior e contatos informais com os participantes via *E-mail*, *WhatsApp* e telefone.

No projeto de pesquisa original, o processo de coleta de dados foi planejado para ser realizado, sistematicamente a cada ano, com coletas consecutivas ao longo dos anos 2019, 2020 e 2021. Porém, houve a necessidade de adequações (redução das etapas de coletas dos dados, alteração dos períodos das coletas e redução de participantes) devido a situações inesperadas que surgiram, por exemplo, problemas de saúde de ordem pessoal da autora da tese que provocaram o seu trancamento do curso junto ao PPGE/UFPR. Como também, a situação crítica (*lockdown*) em que se encontrava o Brasil, à época, devido à pandemia coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19 (FREITAS; NAPIMOGA; DONALÍSIO, 2020).

Apesar das dificuldades que se apresentaram ao longo do processo de coleta dos dados, a variedade de procedimentos e instrumentos na realização do levantamento de dados, certamente constituiu considerável contribuição para se alcançar a “profundidade” das informações levantadas. O processo de imersão no contexto da pesquisa foi realizado adotando-se o método Inserção Ecológica de Cecconello e Koller (2003), também publicado por Koller, Moraes e Paludo (2016), desenvolvido a partir de inspiração na Teoria Bioecologia de Bronfenbrenner (1977; 1979; 1988; 1996; 2001) e de Bronfenbrenner e Morris (1998). Tudge (2016), descreve o método Inserção Ecológica no sentido da inserção no contexto ecológico (campo da pesquisa):

Este método implica conduzir uma pesquisa no contexto, estando a equipe de pesquisadores ‘inserida’ no ambiente durante um período de tempo suficiente para compreender os problemas e questões dos indivíduos que estão sendo estudados. O aspecto mais importante do método é o fato de que os pesquisadores são explicitamente considerados como parte do sistema, um sistema que abarca todas as pessoas envolvidas (pesquisadores, membros da comunidade e participantes do estudo) e o próprio contexto (TUDGE, 2016, p. 9-10).

O aspecto sistemático e produtivo do método Inserção Ecológica consiste em considerar as interações entre a pesquisadora, os participantes educandos (estudo de caso) e os

participantes informantes (familiares, colegas/amigos e profissionais) que interagem com esses educandos no contexto ecológico, como processos proximais³⁸. Na perspectiva do referido método, a pesquisadora passa um tempo considerável nos diversos contextos ecológicos ou naturais entrevistando os participantes. Assim como, realizam-se observações de forma geral, observando e registrando todas as percepções em notas de campo, imediatamente após o contato ou observação dos contextos e dos participantes, como citado. Um dos pontos básicos do método Inserção Ecológica, segundo Koller, Morais e Paludo (2016), é a forma minuciosa a qual as notas de campo são escritas pelos pesquisadores que optam por esse método, no intuito de se adquirir mais informações, revelar algumas distorções que necessitam ser confrontadas, levantar novas questões que precisam ser questionadas; visa, portanto, compreender o contexto e as pessoas em estudo.

Nesse sentido, com relação a discussão sobre as notas de campo utilizadas no método Inserção Ecológica, Tudge (2016) enfatiza que:

Um aspecto fundamental do método, o qual certamente merece atenção, é a forma meticulosa como notas de campo são escritas por todos os pesquisadores [...], a fim de compreender melhor o contexto, levantar questões que precisam ser discutidas, revelar vieses que necessitam ser confrontados etc. As notas de campo devem incluir, por exemplo, impressões sobre o contexto, dúvidas e questões sobre os primeiros encontros [...], sentimentos sobre esses encontros ou acerca das primeiras entrevistas, além de informações informais (TUDGE, 2016, p. 12).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), de forma geral, a coleta de dados implica duas etapas: a imersão inicial no contexto da pesquisa e a coleta propriamente dita dos dados para análise. A imersão inicial está relacionada as etapas preliminares da pesquisa, que condizem com “movimentos” ou atividades que o pesquisador(a) precisa realizar para averiguar as condições de realização da pesquisa, incluindo investigação geral, elaboração documental e contatos com os possíveis participantes, sem necessariamente, sua identificação e o registro público e formal das informações obtidas.

Neste sentido, a imersão inicial no campo da pesquisa empírica foram realizadas a partir de contatos com os contextos ecológicos microssistemas-família, buscando-se averiguar as condições de participação dos estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas

³⁸ Os processos proximais, constituem-se em “[...] padrões duradores de interação no contexto imediato. [...] Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em estendidos períodos de tempo” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 28). Na perspectiva de Bronfenbrenner (2011), os processos proximais podem ser considerados como contribuições ou “modelos do desenvolvimento”, se referem as atividades cotidianas nas quais as pessoas em desenvolvimento estão envolvidas ou comprometidas. Estas atividades precisam ser o foco do olhar do pesquisador que busca desenvolver pesquisas adotando o método da Teoria da Bioecologia de Bronfenbrenner. Os processos proximais variam de acordo com as características individuais das pessoas envolvidas. A “pessoa”, do Modelo: Processo↔Pessoa↔Contexto↔Tempo (PPCT), com o “contexto” e o “processo” precisam ser estudados no tempo.

habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), participantes do estudo de dois casos de 2019 e 2021. Como também, buscou-se a participação das pessoas que interagem com os educandos no ambiente familiar, social e escolar e a identificação das possíveis instituições coparticipantes do estudo: microssistemas-instituições escolares, microssistemas-instituições/espços sociais, onde esses educandos estudavam, frequentavam e/ou recebiam atendimento especializado.

A princípio, os contatos efetivos com os contextos ecológicos-microssistemas família foram realizados via telefone (*WhatsApp*), entre o final de 2018 e início de 2019, sendo que o percurso desse processo foi realizado no 1º semestre de 2019, como citado. Posteriormente agendou-se horários para a realização de entrevistas pessoais, de acordo com a disponibilidade dos participantes. À época, os familiares contatados: pais da participante Ana e os pais do participante Paulo informaram alguns dados gerais, a princípio, pelo próprio telefone, por exemplo, os microssistemas-instituições de ensino onde seus filhos estavam estudando; cursos que estavam cursando; horários disponíveis dos estudantes e dos respectivos familiares, entre outras informações. Esse conhecimento geral contribuiu para a organização do planejamento das etapas de coleta das informações (dados de pesquisa) junto aos microssistemas-família, microssistemas-instituições escolares e microssistemas-espço social.

A partir das informações gerais, localizou-se e manteve-se contatos com os microssistemas-instituições de ensino onde os educandos estavam estudando, à época. Dessa forma, efetivou-se contato com as pessoas responsáveis com objetivo de desenvolver coparticipação das instituições, visando a efetivação da participação dos profissionais que atuavam nas instituições e que interagiam com os educandos em estudo. Chegou-se a firmar coparticipação com uma universidade particular, com uma Unidade de Ensino Médio profissionalizante, onde dois respectivos participantes estudavam, à época. Porém, uma terceira instituição de ensino - universidade particular não autorizou a realização da pesquisa em suas instalações e não permitiu a participação de seus profissionais, apesar das informações de que o foco da pesquisa não seria a universidade, mas sim um de seus estudantes como participante do estudo de caso. Por outro lado, também não foi possível realizar pesquisa nas instalações da escola municipal da Rede Pública Municipal de Curitiba, onde um outro educando estudava à época, devido ao fechamento das escolas (*lockdown*) ocasionado pela situação da Pandemia Covid 19.

Apesar das dificuldades iniciais, ao longo das etapas conseguiu-se agendamentos com os participantes. As entrevistas foram previamente agendadas por telefone com as famílias e com os educandos (estudos de caso), com os profissionais da universidade e com o coordenador

e a supervisora do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), e posteriormente com os colegas/amigos. O levantamento das informações (coleta de dados) envolvendo os estudantes e as pessoas que interagem com eles nos contextos ecológicos microssistemas—família, microssistemas—instituições escolares e microssistemas—espaço social foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas presenciais, visando o contato direto com o ambiente natural e o fenômeno a ser investigado. Posteriormente, também se realizou entrevistas semiestruturadas de forma *on-line* - vídeo gravações (Programa OBS) e observações.

Durante o processo de coleta dos dados, especialmente das entrevistas semiestruturadas presenciais e das entrevistas semiestruturadas *on-line* (vídeo gravações), optou-se por realizá-las de forma mais aberta e dinâmica, permitindo uma total liberdade dos participantes para relatarem as informações que julgassem mais importantes na trajetória de desenvolvimento dos referidos educandos (estudos de caso). Dessa forma, o tempo de realização das entrevistas foi estendido. Ou seja, no projeto original o planejamento era para que as entrevistas e observações fossem realizadas entre 30 e 60 minutos, mas houve dias em que o processo de coleta das informações (dados de pesquisa) ocorreu durante todo o dia, na casa de determinados participantes. Além de entrevistas realizadas nos finais de semana e feriados, considerando-se a disponibilidade dos entrevistados.

O procedimento de levantamento das informações (dados de pesquisa), em forma de observação não estruturada, foi realizado durante as entrevistas presenciais, as entrevistas *on-line* (vídeo gravações) e a participação em Oficina dialogada, realizada na instituição de ensino de um dos participantes. As anotações das informações foram descritas no diário de campo (Apêndice I - Instrumento/observação), imediatamente após o contato da pesquisadora com os participantes do estudo e/ou do grupo e contextos ecológicos. As observações e anotações no diário de campo da pesquisadora, consistiram em relatar acontecimentos, relações verificadas, experiências, emoções observadas, fatos concretos, percepções objetivas, subjetivas e reflexivas. O diário de campo pode ser considerado “como uma forma de garantia da qualidade do dado coletado e da validade ecológica da pesquisa” (MORAIS; BORBA; KOLLER, 2016, p. 299).

Ao longo do percurso das entrevistas individuais e em grupos, presenciais e por vídeos/gravações, foram realizados questionamentos e diálogos sobre pontos não somente relacionados aos objetivos imediatos do estudo; a cada resposta, novos questionamentos eram introduzidos com a intencionalidade de coletar o máximo de informações. E, ao mesmo tempo, ao longo do relato dos participantes, a pesquisadora se mantinha em silêncio até a percepção de que todas as narrativas dos participantes tinham se “esgotado”. Com relação a essa estratégia

ou postura de coleta das informações (dados de pesquisa), adotada pela pesquisadora durante as entrevistas, Lücke e André (1986) enfatizam que a entrevista semiestruturada se desenvolve a partir de uma representação básica. Porém, não precisa necessariamente ser aplicada de forma rígida, podendo o pesquisador(a), se for o caso, fazer as necessárias adaptações e incluir novos questionamentos durante o processo. Na entrevista, a relação que se cria é de interação social, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜCKE; ANDRÉ, 1986).

Ao longo do processo de coleta das informações (dados de pesquisa), houve a necessidade de retorno junto a alguns participantes para conferência e confirmação dos dados, em alguns casos, estabelecendo-se relações entre as coletas de informações prospectivas e retrospectivas. O processo ocorre de forma dinâmica, com um movimento contínuo entre os eventos (entrevistas e observação) e sua interpretação; é um enfoque flexível e se move visando compreender, interpretar e reconstruir a realidade como é observada (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2006). De forma geral, o processo foi realizado em duas etapas, como citado, estabelecendo-se essa formatização por se tratar de uma pesquisa com delineamento longitudinal, além de adotar o método Inserção Ecológica no contexto da pesquisa; ambos requerem uma disponibilidade de tempo considerável dos pesquisadores(as) no contexto ecológico. Os últimos materiais da coleta de informações (dados de pesquisa) ou dados complementares foram coletados por meio de vídeos/gravações, observação de Oficina inclusiva (dialogada), realizada no microssistema-universidade onde a participante Ana estudava. Por fim, o material documental (listagem de alunos com necessidades educacionais especiais) matriculados nos cursos da universidade, onde a referida participante estudava, foi recebido via *e-mail*.

A coleta das informações (dados de pesquisa) foi realizada utilizando-se a infraestrutura da própria pesquisadora, por exemplo: transporte pessoal durante todas as etapas do levantamento das informações, despesas com alimentação, computador, celular *Smarthphone* com gravador de áudio e vídeo e *WhatsApp*, Programa OBS (gravação de tela) para a realização dos vídeos/gravações, blocos para anotações, despesas com a efetivação das transcrições dos áudios e vídeos/gravações das entrevistas e demais equipamentos que se fizeram necessários, ao longo do percurso da pesquisa. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas, e posteriormente, transcritas em sua totalidade. Os conteúdos gravados e digitalizados ficarão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, autora da tese, durante os cinco anos subsequentes à pesquisa, conforme sugerem Sampieri, Collado e Lucio (2006), Flick (2009) e Creswell (2010).

Deu-se início ao procedimento de análise dos dados qualitativos, realizando-se o processo por meio do método de análise dos “Núcleos de significação” de Aguiar e Ozella (2006).

7.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O procedimento de análise dos dados visa apreender os significados e sentidos que constituem o conteúdo da narrativa dos participantes da pesquisa, com a clareza de que é necessário ir além das aparências, sem se contentar apenas com a descrição e/ou explicação dos fatos, buscando-se a explicitação do processo para a compreensão do indivíduo e a sua relação com o “fenômeno” em estudo. A proposta de análise foi fundamentada no método dos “Núcleo de significação” de Aguiar e Ozella (2006), inspirado nas ideias de Vygotsky (2008a; 2008b; 2010), sobre a importância de um método materialista histórico e dialético. Essas teorias, no contexto da proposta da pesquisa, visam instrumentalizar o pesquisador segundo a abordagem da Psicologia sócio-histórica, nos procedimentos de análise de material qualitativo. Nesse sentido, a análise é realizada à luz do processo histórico social no qual o participante da pesquisa está inserido. Vygotsky (2004; 2008a; 2010) sugere uma análise descritivo-relacional que estabeleça conexão entre diversas situações ou vários grupos de dados.

O processo de análise considerando-se o “olhar” e reflexões sobre as ideias de Vygotsky e de Bronfenbrenner, parte das palavras inseridas pelos participantes nos contextos ecológicos, desde a narrativa do indivíduo até as condições histórico sociais que o constituem. A análise e a discussão dos dados coletados foram realizadas a partir da fala/narrativa dos participantes (estudantes com dupla excepcionalidade), de sua família, de seus amigos/colegas e profissionais multidisciplinares que os atendem em suas necessidades especiais. A palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Parte-se dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito (pessoa) a partir das palavras inseridas nos contextos ecológicos que lhes atribui significado. Em concordância com os autores, entende-se aqui como contexto aspectos trazidos pela narrativa dos participantes até as condições histórico sociais que os constituem (VYGOTSKY, 2008a; AGUIAR; OZELLA, 2006).

Como exposto, a abordagem de análise é fundamentada no método “Núcleos de significação” de Aguiar e Ozella (2006). O processo é realizado em etapas, com procedimentos de organização e análise do material levantado, especialmente, por meio de entrevistas

semiestruturadas, materiais documentais dos estudantes (estudos de caso) e observações, visando-se chegar aos núcleos de significação na trajetória da apreensão dos sentidos e da subjetividade dos participantes. Assim, tendo o material gravado e transcrito, iniciou-se a organização dos dados levantados e a sistematização do procedimento de análise estruturada em três etapas antecedidas pela “leitura flutuante”. As etapas são nomeadas respectivamente em “pré-indicadores”, “indicadores” e “núcleos de significação”.

A primeira etapa, visa a identificação dos “pré-indicadores”. O processo de análise é iniciado realizando-se várias “leituras flutuantes”. Trata-se de leituras consecutivas que contribuem com a familiarização dos dados coletados nos diferentes contextos ecológicos onde os educandos em estudo frequentam e interagem, visando-se apreender os sentidos presentes no conteúdo da narrativa dos participantes da pesquisa. As várias “leituras flutuantes” das entrevistas transcritas permitem a apropriação do conteúdo no sentido de organizar os dados coletados em forma de “pré-indicadores” para a construção dos núcleos futuros.

A partir das leituras flutuantes das entrevistas transcritas, análises dos materiais documentais dos participantes e das anotações do diário de campo foram emergindo temas os mais diversos e em grande número. Um dos critérios para filtrar e/ou selecionar os dados, classificando-os em “pré-indicadores”, é a verificação da sua importância para a compreensão dos objetivos específicos da pesquisa. Os pré-indicadores são identificados durante as várias leituras a partir da observação de repetições e/ou reiterações das falas dos participantes entrevistados, as contradições, insinuações e a carga emocional possibilitam compor um quadro de possibilidades para a elaboração dos “indicadores” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A segunda etapa, consiste na elaboração dos “indicadores” e conteúdos temáticos, que são identificados a partir dos pré-indicadores. Esse processo se inicia realizando-se a releitura de todos os “pré-indicadores”, permitindo-se assim, a aglutinação dos conteúdos temáticos identificados, seja pela similaridade, pela contraposição ou pela complementariedade, de forma que se levem a uma menor diversidade dos dados para se chegar aos indicadores, que levam aos possíveis núcleos de significação. Nessa fase da sistematização, os critérios para a aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Ou seja, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição, por exemplo, um dado de pesquisa identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador ou motivador para a ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo dado de pesquisa pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006).

E possível estabelecer relação entre esse procedimento com a ideia de Vygotsky (1998) quando ele enfatiza as peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas. O teórico enfatiza: “[...] Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia” (VYGOTSKY, 1998, p. 182). Por sua vez, para Aguiar e Ozella (2006), um indicador pode ter potências e “coloridos” diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas de sua trajetória na vida, nas relações com os outros (família, trabalho, autoridade, escola/universidade, namorada), em experiência de vida, etc. Estes seriam, por exemplo, os conteúdos temáticos junto aos quais os indicadores adquirem algum significado.

O conjunto dos dados e seus conteúdos aglutinados (indicadores), se expressam por meio de conteúdos temáticos, e estes dão significado aos “indicadores”. Esses dados são fundamentais para que sejam identificados os conteúdos e sua recíproca articulação de modo a revelar a essência das palavras expressas pelos participantes. De posse desse conjunto - “indicadores” e seus conteúdos (dados de pesquisa identificados e selecionados), é necessário retomar a leitura flutuante das entrevistas transcritas, para assim iniciar uma primeira seleção dos trechos que ilustram e esclarecem os “indicadores” (AGUIAR; OZELLA, 2006). Durante esse processo, já é possível caracterizar um princípio de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa.

A terceira etapa, constitui-se na construção dos “núcleos de significação”. A partir da releitura dos dados de pesquisa organizados em “pré-indicadores” e “indicadores”, busca-se a organização dos dados considerando-se a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciando-se um processo de articulação no sentido de organizar os “núcleos de significação” por meio de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que os conteúdos e sua mútua articulação sejam identificados de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelos educandos (estudos de caso) e pelos participantes que interagem com esses educandos. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que têm como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilita uma análise mais consistente que permite ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Nessa fase, é importante que haja um número reduzido de núcleos, no sentido de se evitar uma diluição do processo e um retorno aos indicadores.

A quarta e última etapa, envolve o processo de análise dos “núcleos de significação” que é iniciado e avança do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser,

desde o início das entrevistas, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes expressam os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para os participantes do estudo; ou seja, que os envolva emocionalmente e que revele as suas determinações constitutivas (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os pesquisadores enfatizam, ainda, que, a nomenclatura dos núcleos pode ser extraída da própria fala (expressões) dos participantes da pesquisa, de forma a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do participante, estabelecendo relação com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, os núcleos de significação foram constituídos a partir das narrativas dos entrevistados e da percepção da inter-relação da fala dos entrevistados.

No processo de análise, apesar do predomínio do método “Núcleos de significação” de Aguiar e Ozella (2006), inspirado nas ideias de Vygotsky (2008a; 2008b; 2010), como citado; complementarmente, considerou-se também nuances das ideias de Bronfenbrenner (2011), tendo-se em vista o desafio da proposta de articulação das ideias de ambos os teóricos. Enquanto Vygotsky (2008a) defende uma análise descritivo-relacional, estabelecendo conexão entre diversas situações ou grupo de dados, Bronfenbrenner (2011, p. 102) defende a análise dos sistemas de interação que são envolvidos, implícita ou explicitamente, nos paradigmas da pesquisa existente no estudo do desenvolvimento humano. Isto é, sugere examinar-se os paradigmas existentes pelo processo do mais simples e segmentado ao mais complexo e desenvolvido.

No sentido de facilitar a visualização do processo de análise por meio do método “Núcleos de significação” de Aguiar e Ozella (2006), elaborou-se dois quadros apresentando-se os “pré-indicadores, os “indicadores” e os “núcleos de significação” identificados a partir do processo de análise das informações (dados qualitativos) da pesquisa empírica. Destacam-se a seguir os referidos quadros nomeados sob os seguintes títulos: “Quadro 4 - Síntese dos Núcleos de Significação (Etapa I)” e o “Quadro 5 - Síntese dos Núcleos de Significação (Etapa II)”.

QUADRO 5 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
“Seio” de nossa família; ambiente escolar; residência própria; grau de parentesco; os pais do participante; os pais da participante; meus pais são casados; somos casados, vivemos todos juntos, nossa filha vive com a gente; meu filho vive conosco; o nosso nome vai aparecer? Nomes fictícios; ela reside com a gente; tenho uma filha mais velha; meu primeiro casamento; os três residem conosco; sobre a infância; adolescência; juventude; informações coletadas na residência; informações coletadas na universidade; relato do pai; relato da mãe; percepção dos estudantes; outros participantes; não somos de Curitiba; gostamos muito de viver aqui; referência; ambiente escolar; salas de aula; nos espaços sociais; relações sociais; possui pós-graduação; especialização; cargos/função; coordenador(a); supervisor(a); colegas/amigas; possui Graduação em Psicologia; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Inclusiva; Gestão Escolar; Psicologia Institucional; tenho mestrado; funcionário público; aposentado; discussão entre eles; técnica de enfermagem; formado em Educação Física; professor(a); atuou como assessor jurídico; trabalho como <i>freelancer</i>; curso Graduação em Designer; realizo trabalhos pessoais; cursei Tecnologia da Informação; sou formada em Estética e Cosmetologia; área de atuação; atuo como técnica de enfermagem; instituição de ensino; trabalho na universidade; filho mais velho; não somos de Curitiba; chegamos há 22 anos; vivemos em Curitiba; gostamos de Curitiba; residem quatro pessoas; Estado Paraná; são casados; vivemos juntos; residência própria; dois filhos; três filhos; duas irmãs mais velhas; situação estável; classe média; ele é o nosso filho mais novo; é o caçula; filho mais velho; primeiro casamento; segundo casamento; Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), setor da universidade; pessoas que interagem. Elas estudam comigo; são minhas colegas de curso; sou solteira; resido com a minha avó e com minha mãe, sou casada; vivo com meu marido; temos um filho. Psicóloga clínica; sou casada; resido com a minha família, sou natural do Rio de Janeiro e vivo no Rio; influenciam; são influenciados.	Microsistema-família	Núcleo I
	Microsistema-social	
	Microsistema-escola	Microsistemas de desenvolvimento
	influenciam e são influenciados simultaneamente	

Continua

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS-NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Continuação		
Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Alto potencial em desenho/ilustração; é uma líder nata, sempre foi muito criativa; possui autonomia desde cedo; suas particularidades, especificidades; desde muito pequena produzia objetos; ela produzia bonecos com massinha; nós passávamos cola para não desmanchar; pareciam esculturas; produzia objetos artísticos; inúmeras produções artísticas; diferenças; desenhava desde pequena; aprendeu sozinha; seus desenhos chamavam atenção na escola; às vezes parecia no “mundo da lua”; ela enxergava imagens nas madeiras; imagens nas nuvens; visualizava e criava desenhos ou esculturas; tinha muita elasticidade corporal; desenvoltura para falar com as pessoas, falava como se fosse adulta; transtorno específico de leitura; muita dificuldade para aprender ler; sua letra era bonita; habilidades motoras; precisou fazer atendimentos especializados; atendimento com fonoaudióloga; atendimento com neuropsiquiatra com especialização em dislexia; atendimento com psicopedagoga; atendimento com psicóloga; consultório particular; atendimento sala de recursos de altas habilidades/superdotação; atendimento em escola pública; estudava em escola particular; ficou sem atendimento; eu estava muito cansada; muitas atividades; laudo da Ana; apresenta altas habilidades/superdotação, apresenta dislexia, dificuldades na escola; alto potencial na habilidade para dançar, aprendeu dançar sozinho; facilidade de raciocínio e operações numéricas; cálculo mental; pensamento lógico superior; necessidades especiais; é muito observador; potencial para se comunicar pelo olhar; compreensão verbal; possui excelente oralidade; dificuldade na aprendizagem da leitura; transtorno específico de leitura; dificuldade para aprender letras; realizou atendimentos com neuropsiquiatra e psicóloga particular; realizou atendimento com fonoaudióloga e psicopedagoga; atendimento em sala de recursos de altas habilidades no CMAEE; boa parte de seu desenvolvimento; recebeu atendimento fônico; bastante cautela; realizou atendimentos especiais; sentiu necessidade de se afastar; avaliação diagnóstica de dislexia; desenvolvimento a sua maneira, desenvolvimento ao seu tempo; dificuldade na escola; estudou em escola pública; características próprias de cada aluno; laudo diagnóstico; apresenta altas habilidades/superdotação; apresenta dislexia do desenvolvimento; dificuldades na escola.	Perfil da Ana e suas especificidades	Núcleo II Estudantes com dupla excepcionalidade e suas especificidades
	Potencial em desenho/ilustração	
	Perfil do Paulo e suas especificidades Potencial na habilidade para a dança	

Continua

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Continuação

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Relatos marcantes; experiência de vida; superdotação em coexistência com dislexia; informações gerais; informações específicas; cursa o 3º Ano da graduação; universidade particular; aprofundar conhecimentos; ao longo do desenvolvimento; profissionalizar em Animação, estudo, provas, trabalho em grupo; gosto de desenhar; gosto de animar as ilustrações; jovem com temperamento tranquilo; bem-humorada; estudiosa; não fumo; detesto o cheiro de cigarro; apesar das dificuldades gosto de ler; interação familiar; somos em quatro pessoas; a área da Animação ainda está “engatinhando” em Curitiba; a convivência com a minha família é boa; recordações de infância; recordações da adolescência; irmão mais velho; evitar conflitos; tenho mágoa de certas atitudes; dificuldades de memória; assistirmos filmes; compartilhamos o gosto pela culinária; demonstra o seu amor e apreço cuidando de mim; e eu dela; falar de planos profissionais; pedir conselhos; buscando a minha independência; dou apoio quando ela precisa; meus pais sempre me davam apoio; interação escolar; interação social; estuda no 7º Ano; escola pública; é alegre; sensível; amoroso; é comunicativo e ao mesmo tempo reservado; eu sou muito prestativo; sempre quero ser o melhor que eu posso; família de seis pessoas; necessidades educacionais especiais; pais participativos; atendimentos especiais; atendimentos no contraturno; desligamento do CMAEE; estava cansado; disponibilizar vagas; preocupa-se com o próximo; é afetivo, amoroso; sempre é intenso; relação com a minha família é muito boa; ótimo diálogo; nos encontramos nas reuniões; casa da minha avó; todos interagem; se divertem; são muito meus amigos; recordações; experiências da infância; experiências da adolescência; experiência positiva; final de tarde; eu e minha mãe estudávamos; não conseguia ler; minha mãe; aprender a escrever; me fez ler; experiência negativa; por que eu sou assim? Por que eu sou defeituoso? Qual o sentido da minha vida? Minha própria mãe não lembra como ela respondeu; respondeu de alguma forma; muito triste; dificuldades emocionais; percebe a superdotação, percebe a dislexia; causa sofrimento; fiz os atendimentos; fui melhorando; mais problema; consigo elaborar frases; dislexia do desenvolvimento.	Trajetória de desenvolvimento Infância, adolescência, juventude, adultez Informações gerais e específicas Superdotação e dislexia em uma pessoa	Núcleo III Trajetória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade: estudo retrospectivo

Continua

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Continuação		
Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Aspectos históricos e temporais; familiares de ambos; caso de altas habilidades/superdotação; casos de dislexia; irmão mais velho; alto potencial na inteligência linguística; tio materno; muito criativo; aprendeu a dirigir o carro sozinho; percurso escolar; dificuldade de leitura; não conseguiu aprender a ler; repetiu de ano; abandonou a escola; características marcantes; desde muito pequeno; histórico na família; parecia entender tudo; parava de chorar; entendia pelo olhar; momentos marcantes; muitas experiências; recordações; positivas e negativas; sofrimento; experiências de vida; recordações de infância, adolescência; recordações em família; estar juntos; sua mãe; voltar para buscá-lo; criança; muito jovens; desenvolvimento de seu filho; espaço de tempo; não tinham experiência; faixa etária; acima da média; incompreensão; entendimento; transtorno específico; incomum; características; experiência; informações; chamou atenção da família; muito pequeno; sem esforço; primeira vez; leu muito cedo; adorava revista; brincavam com a criança; hábito de leitura; família; nascimento; envolvendo leitura; recebido instrução; ele chama atenção; leitura precoce; realizado no cérebro; filho mais velho; comparando o passado e o presente; fortes características de liderança; seus pares; participação muito ativa; conteúdos; compreensão muito rápida; após análise; ano letivo; investigar; submetido a avaliação; potencial intelectual; ficou reprovado; área do conhecimento; possível caso de dislexia do desenvolvimento; a principal questão é a dislexia; dificuldades que ele tinha na fase da infância; características semelhantes as dele; remetem as minhas memórias; principal semelhança; espaço de tempo; realmente o mesmo problema; situações que eu passei; quando tinha a idade dele; situações semelhantes; a dificuldade que ele tinha para a leitura; não se tinha nem ideia do que era altas habilidades; dificuldade que ele tinha na leitura; dificuldade na escrita e na leitura; eu me via muito nele; quando foi diagnosticado, percebi que realmente era o mesmo problema; aprendeu a ler somente bem mais tarde; primeiro eu só olhava as imagens; até hoje, para eu escrever determinadas palavras eu preciso fazer comparações, ou então buscar no dicionário, buscar vocabulário para adquirir e poder trocar e escrever; carência de informações; dificuldades que enfrentou ao longo do desenvolvimento.	Aspectos históricos	Núcleo IV
	Aspectos temporais	
	O passado e o presente	Histórico familiar e aspecto temporal
	Possui características ou especificidades semelhantes	
	Potencialidades e dificuldades	

Continua

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Continuação		
Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
História de vida; processo de desenvolvimento; algo especial; diferenciado; chamou atenção da família; características recorrentes; relatos retrospectivos dos pais; ambos os estudantes (estudos de caso); ela sempre teve personalidade forte; ao mesmo tempo, é meiga; sensível; afetuosa; mesmo perfil na infância, adolescência e juventude; idade adulta, mesmas características; independente; decidida; com liderança; persistente; é muito esforçada; quando ela nasceu foi a realização de um sonho; experiência vivenciada; situações marcantes; apesar da criança ter nascido há poucos minutos conseguiu movimentar a cabeça na direção da família; primeiro marco motor é o controle de cabeça até três meses de vida; muito bebê ainda, ela sentava e ficava em pé; ela não engatinhou começou a andar direto; sinais de precocidade; aos nove meses ela estava andando pela casa; aprendeu a andar já correndo; características de crianças superdotadas; aparecem numa idade precoce; o desenvolvimento motor; precocemente; aprendeu a desenhar sozinho; desenhava muito bem; era elogiada na escola; o interesse por desenhar era quase “obsessivo”; passava o dia todo desenhando; transtorno específico de leitura. Ele sempre demonstrou desenvoltura; autonomia; afetuoso; sempre preferiu brincar sozinho; as primeiras observações; ele era muito pequeno, ele ainda não falava, não andava; o modo como ele se expressava pelo olhar era singular; seu olhar era marcante; ele chamava a atenção das pessoas pelo seu olhar; diferente das outras filhas; ele quase não falava; mas era muito observador; ele estava sempre atento ao que estava ocorrendo no ambiente ou entre as pessoas; ele colocava as duas mãos no rosto da gente e pedia que a gente fizesse a mesma coisa com ele, ele sempre gostou do contato visual; ele se expressava mais pela olhar do que pela oralidade; ele aprendeu a andar bastante cedo “entre 8 e 9 meses”; demorou um pouco mais para iniciar a fala; quando começou a falar avançou bem rápido na oralidade; controle dos esfíncteres precocemente; realizou o desfralde sozinho; características de precocidade; sempre chamou a atenção dos pais; chamou atenção de outros membros da família e dos amigos; transtorno específico de leitura.	Processo de desenvolvimento	Núcleo V
	Relatos retrospectivos	
	Experiências vivenciadas	Desvelando a precocidade
	Precocidade	

Continua

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA I)

Continuação

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Relatos; apreensão dos sentido; experiências, interação social; universidade; escola; critérios adotados; adequações; não exposição; interação com ela; não mencionar o meu nome; direcionar; forma mais ampla; atendimentos especiais; desenvolvimento humano; consistência das informações; invisibilidade; dupla excepcionalidade; estratégias; compensação; dados prospectivos; prefere não ser identificada; transtorno específico de leitura; superdotação; somente a dislexia é percebida; alto potencial; dificuldades; percurso da pesquisa; políticas de apoio; acolhimento; acessibilidade; inclusão; multidisciplinar; atendimento ao estudante; foco das questões; necessidades educacionais; encaminhamento de professores; solicitação do aluno(a); solicitação da família; plano de atendimento; própria necessidade do aluno; suportes que podem ser oferecidos; inclusão; aprendizagem; suporte emocional; convivência; dificuldade nos estudos; características; relacioná-la a dupla excepcionalidade; extensão de prazos; questões emocionais; rotina; organização; nenhum aluno(a) informa que possui dupla excepcionalidade; realizando atendimentos; atendimentos especializados; infância, adolescência e juventude; relatórios/laudos; equívoco; diálogo inadequado; dimensão socioemocional; sensibilidade emocional; insegurança; perfeccionismo em excesso; desenvolvimento assíncrono; saudável; desenvolvimento afetivo; motivação; aconselhamento; exercer o seu direito; estudantes passam por tanta dificuldade; provocar a evasão; afastamento do atendimento; gostava da universidade; muito animada; sensação esperançosa; minha carreira; influência das pessoas; são incentivadores; senti decepção; desapontamento; experiências significativas; experiências vivenciadas; fazer novas amizades; novas interações sociais; ele é meu amigo; influência da natureza; mudanças naturais; aconteceu um dia muito marcante; muitas coisas eu não me garanto; eu sei dançar; representação discente; desinformação de professores; experiência desagradável; achavam que eu só tinha preguiça; imagina um aluno(a) superdotado disléxico; sentimentos; é o lugar onde acho os meus amigos; três atendimentos especializados; atendimentos necessários para progredir; desenvolvimento de habilidades cognitivas; ajustamento pessoal e emocional; favorecer o simples ato de brincar; avanço da criança, adolescente; jovem; adulto.	Desenvolvimento humano	Núcleo VII
	Experiências vivenciadas	
	Contexto escolar	Desenvolvimento Educacional: trajetória prospectiva
	Desinformação de professores	
	Desenvolvimento de habilidades	

FONTE: (TAUCEI, 2023)

QUADRO 6 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA II)

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Adolescência; capacidade acima da média; nova fase de desenvolvimento; relatos; último ano; representante de turma; ao longo de três anos; quatro anos de curso; demandas de estudo; responsabilidades; processo seletivo; inscrição; curso Animação; minha paixão; instituição de arte; objetivo profissional; fui aprovada; novas demandas; motivação; felicidade; envolvimento profundo; TCC; adequações; pandemia; aulas suspensas; um ano e meio; novo curso; sistema de funcionamento; aulas <i>on-line</i>; conclui a graduação; envolvimento com a tarefa; realização; meu interesse; minhas colegas; impressões; relatos; questionar; chama a atenção; empolgação; pessoa mais grudada; perguntava muito; professores; empolgada; professors não sabiam; desenho/ilustração; programas digitais; não queria fazer amizade; relação ao perfil; ela se sobressai; pessoa muito esforçada; séria; dedicada; um pouco envergonhada; entusiasmada e animada; Animação cinematográfica; fala baixo; resolver problemas; pensando demais; parece afobada; “no mundo da lua”; seu relato; complementar informações; dar o máximo de si; muito solícita; pessoas do seu convívio; bastante ativa; muitos projetos; projetos em andamento; pessoas; sempre está ativa; organização e esforço; ajudar os amigos; nunca tive muitos amigos; ambientes de estudo; critérios de realização da pesquisa; não aceitou; ser mencionada; universidade; centada na pessoa; dificuldades emocionais; esquecer os seus compromissos; altas habilidades; dislexia; psicoterapia; pandemia; TV escola; videoaulas; aulas <i>on-line</i>; prefiro aula presencial; habilidade na dança; como se estivesse perdendo; amizades; interação social; onde tudo acontece; retornar as aulas presenciais; “apaixonado” pela dança; nunca mais vou reclamar; gosta muito da escola; ficou reprovado; envolvida em algum projeto pessoal; problemas que às vezes não existem; abdica da saúde; prol da profissionais.	Relatos de experiências	Núcleo VIII
	Novas fases de desenvolvimento	
	Adolescência “Apaixonado” pela dança	Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo prospectivo
	Adultês Animação cinematográfica	

Continua

QUADRO 5 - SÍNTESE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO (ETAPA II)

Continuação

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Realizar novas coletas; Serviço de informação e apoio ao estudante; SIAE; estudo de caso; muitas mudanças; reestruturação; demissão de vários professores; professores; qualidade diminuiu; experts; área do Design; supervisora; coordenador; psicólogos; atendimento ao estudante; mudança de nomenclatura; integração e acolhimento; fornecer apoio; atendimento especializado; estudantes; necessidades especiais; Oficinas inclusivas; nova gestão; observação participante; eventos; disciplinas; estudantes; transtorno do espectro autista (TEA); transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); dislexia; altas habilidades/superdotação; necessidades especiais; dar voz aos alunos(as); protagonismo; falar sobre si mesmo; por meio da oralidade; conversar informalmente; habilidades; pensar; reflexão; “ele está querendo aparecer”; interação social; outros atendimentos; flexibilização de tempo; Libras; extensão de prazos; avaliações; interesse do aluno; famílias; assessoria; realiza palestras; necessidade educacional especial; contribuição; encaminhamento para estágios; elaboração de currículo; evento relevante; enriquecimento intelectual; educação; nunca recebeu informação; palestras organizadas; disciplinas especiais; recebeu informação; ao longo da graduação; equipe do SIAE; Salas de aula; propagar informação; histórico acadêmico; inscrição do aluno; dificuldades de comunicação; formação; muito o que aprender; pós-graduação; retornar à escola; atendimento presencial; relacionamento interpessoal; alunos cegos, surdos e com deficiência física; departamento especializado; pessoas caracterizadas; diagnosticadas; alunos de diversos curso; mesmo departamento; cursamos Design; avançar no desenvolvimento; mediação; estudantes em desenvolvimento; prova oral; leitor; professor; diagnóstico/laudos; Oficina dialogada; contexto da universidade; reestruturação; âmbito administrativos; não conversam com ele; Setor de integração e acolhimento ao estudante; SIAE; atuação profissional em curso; área da Animação; atuação <i>free lance</i>; trabalha em <i>home office</i>.	Atendimento educacional especializado	Núcleo IX
	Necessidades especiais	
	Práticas pedagógicas	Atendimento especializado: mediação como contribuição para o desenvolvimento
	Setor de integração e acolhimento ao estudante (SIAE)	
	Atuação profissional em curso	

FONTE: (TAUCEI, 2023)

No processo de análise dos “núcleos de significação” destacaram-se as singularidades e a essência dos núcleos, adotando-se procedimentos semelhantes aos adotados em Taucei (2015).

A análise dos “núcleos de significação”, [...] se iniciou a partir de um processo intranúcleo (pelo núcleo) depois avançou para uma articulação inter-núcleos (entre os núcleos), para assim se chegar à discussão propriamente dita. Esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento dos sujeitos entrevistados [...]. As contradições não estão necessariamente manifestas na aparência da fala dos participantes do estudo, elas foram sendo identificadas a partir do processo de análise e reflexões da pesquisadora (TAUCEI, 2015, p. 144).

No processo de interpretação dos núcleos de significação, é fundamental além de se considerar a fala dos participantes, articular, por exemplo, com os contextos social, cultural, político e econômico que, juntos, compreendem o contexto histórico da pessoa em estudo (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Esse procedimento amplia o processo interpretativo do pesquisador; e, conseqüentemente, contribui para à compreensão do sujeito em estudo na sua “totalidade”, pautando-se nos objetivos geral e específicos da pesquisa. Neste sentido, destaca-se a seguir o Capítulo IV - Resultado e discussão.

CAPÍTULO IV

8. RESULTADO E DISCUSSÃO

O resultado do presente estudo partiu de um “olhar” longitudinal de dois estudos de casos singulares, estudados como sistemas em movimento. Para isso, foi construído procedimentos de estudo, ponderações e análises partindo-se do desafio da articulação e possíveis diálogos entre as ideias de Vygotsky (2004; 2008a; 2008b; 2008b) – autor da Teoria Histórico Cultural; e, as ideias de Bronfenbrenner (1989; 1996; 1997; 2005; 2011) – autor da Teoria da Bioecologia sobre o processo de desenvolvimento humano, estruturados por meio de percepções e reflexões da autora da tese.

Ao evidenciar o desenvolvimento humano na qualidade de processo, ambos os teóricos estão atentos às condições que capacitam o ser humano a adaptar-se ao seu meio ambiente de maneira mais efetiva, observando o crescimento entre o indivíduo ou pessoa³⁹ e os contextos ecológicos em mudança. Em reflexão, considera-se que as ideias de Vygotsky (2008a; 2009) e de Bronfenbrenner (1997; 2005; 2011) “conversam” entre si, mantêm-se atuais e constituem-se como relevantes na realização da pesquisa em pauta. As ideias de ambos os teóricos, juntas, permitem apreender a totalidade dos fatos pesquisados considerando os sujeitos constituídos nas suas relações sociais.

A promoção da aproximação de suas ideias contribui de forma multidimensional na compreensão de estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade; nesta pesquisa, especialmente com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia. Assim, enriquece a discussão sobre a trajetória de desenvolvimento desses estudantes com necessidades educacionais especiais. Como também, é possível estabelecer possibilidades de “diálogos” significativos (combinação conjunta e interativa) entre o duplo referencial teórico (Vygotsky e Bronfenbrenner) e a *expertise* de autores e pesquisadores das abrangentes áreas Dupla Excepcionalidade, Altas Habilidades/Superdotação e Dislexia; considerando-se estes como norteadores estruturais intelectuais de conhecimentos relevantes para a realização, análise e discussão do estudo.

³⁹ Vygotsky, em seus escritos, nomeia o ser humano como “indivíduo”. Por sua vez, Bronfenbrenner nomeia como “pessoa” (VYGOTSKY, 1982; 1995; 1996, 2008a; 2008b; 2021; BRONFENBRENNER, 1977; 1979; 1989 1996; 2011).

A reflexão sobre a apreensão dos significados e sentidos, considerando-se as ideias de Vygotsky e de Bronfenbrenner, vai além da explicação e da descrição, envolve uma compreensão ampla da importância da dinâmica da multiplicidade ecológica do desenvolvimento humano. O enfoque, estabelecendo-se os “diálogos” entre as ideias dos referidos teóricos, foi estruturado visando analisar e compreender a perspectiva dos participantes, relatadas pelos próprios educandos (estudos de caso) e pelas pessoas que interagem com estes. Neste sentido, foram considerados os fenômenos que os rodeiam, suas experiências, os pontos de vista, as opiniões, as percepções; realizando-se a confrontação de informações gerais, a auto confrontação da fala dos participantes aprofundando-se informações sobre a sua história de vida. Isto é, envolveu a forma como os educandos em estudo e os participantes que interagem com estes percebem subjetivamente a sua realidade.

Apresentam-se a seguir os resultados, interpretação e discussão dos dados qualitativos da pesquisa empírica. A organização da apresentação desta síntese, foi elaborada considerando-se a sequência da análise “descritivo-relacional” inspirada nas ideias de Vygotsky (2008a), que estabelece conexão entre os vários grupos de dados, as etapas das coletas das informações (dados qualitativos) e os grupos de participantes. Os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos articulando-se aos referenciais teóricos norteadores do estudo, constituídos no sentido de compreender a trajetória de desenvolvimento ou história de vida⁴⁰ dos participantes (estudos de caso).

Tendo-se em vista a extensão dos dados coletados, no processo de análise foram identificados nove núcleos de significação, estabelecendo-se relação com o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. Destacam-se a seguir os núcleos de significação refletidos nas seções nomeadas, respectivamente, “Microssistemas de desenvolvimento”, “Estudantes com dupla excepcionalidade e suas especificidades”, “Trajetória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade: estudo retrospectivo”; “Histórico familiar e aspecto temporal”, “Desvelando a precocidade”, “História escolar: infância, adolescência e juventude”, “Desenvolvimento educacional: trajetória prospectiva”, “Desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade: estudo prospectivo”, “Atendimento especializado: mediação como

⁴⁰ O relato de história de vida ou “o método de história de vida”, faz parte da metodologia qualitativa biográfica na qual o pesquisador escuta, por meio de várias entrevistas não diretivas, gravadas ou não, o relato da história de vida de alguém que a ele se conta. Nesse processo, a relação entre pesquisador(a) e aquele que narra sua história é um ponto essencial e só acontece na presença de um vínculo de confiança mútua que é construído ao longo de um processo (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

contribuição para o desenvolvimento”. Por fim, desenvolveu-se, ainda, uma síntese integrativa nomeada “Síntese integrativa da trajetória acadêmica, afetiva e social”.

8.1 MICROSSISTEMAS DE DESENVOLVIMENTO

Os contextos do desenvolvimento humano funcionam um encaixado no outro, estes influenciam e são influenciados simultaneamente (BRONFENBRENNER, 2011). Neste sentido, os contextos ecológicos família, escola e âmbito social constituem-se microssistemas de desenvolvimento fundamentais na trajetória de desenvolvimento ou história de vida das pessoas. O reconhecimento de que o processo do desenvolvimento é influenciado pelos eventos e condições do meio ambiente concebe maior relevância às interações e intervenções que têm efeito sobre a natureza do ambiente. Como consequência, eles têm efeitos significativos, frequentemente não previstos, sobre o desenvolvimento das pessoas em interação com seus pares nos diversos microssistemas (BRONFENBRENNER, 2011).

Desta forma, o microssistema-família (“seio” de suas famílias), pode ser considerado como um dos principais microssistemas no desenvolvimento humano; além do microssistema-escola (ambiente escolar, salas de aula, socialização e conhecimento) e o microssistema-social (espaços sociais e interações sociais). Assim, além de se relatar/descrever⁴¹ no sentido de conhecer e caracterizar os participantes do estudo de caso, se faz necessário apresentar também as pessoas que interagem com eles, tendo em vista que a interação social se constitui fator de desenvolvimento; sem necessariamente desconsiderar o fatores biológicos (VYGOTSKY, 2008a; 2008b; 2012). Considerando-se as ideias de ambos os teóricos, destacam-se nesta seção os participantes que se mantiveram ao longo de todo o processo do levantamento de dados qualitativos.

Em contato com os familiares da participante “Ana” e do participante “Paulo”⁴² (estudos de caso), eles se disponibilizaram a participar da pesquisa, tendo em vista que os seus filhos já haviam participado de pesquisas qualitativas exploratórias sobre o tema Dupla

⁴¹ Conforme enfatiza Gardner (2010): - “Um indivíduo não deveria ser descrito, a não ser em linguagem informal, por exemplo, como uma pessoa ‘espacial’ ou ‘musical’, ou, ainda, como uma pessoa que não tem ‘inteligência interpessoal’. Todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas” (GARDNER, 2010, p. 21).

⁴² Os nomes “Ana” e “Paulo” utilizados para nomear os estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) são nomes fictícios, conforme informado na seção “Participantes” do capítulo “Metodologia de pesquisa”.

Excepcionalidade (superdotação em coexistência com dislexia), realizadas em outras fases de sua vida, quando eles tinham, respectivamente 16 anos (Ana) e 8 anos (Paulo) (TAUCEI, 2012b; 2015). Além disso, ambos os participantes e suas respectivas famílias aceitaram participar do estudo de forma recorrente, segundo eles, por perceberem que o tema Dupla Excepcionalidade é pouco difundido no Brasil, especialmente no microssistema-escola. Neste contexto, consideram a relevância da realização de estudos, pesquisas e discussões sobre o referido tema.

Nos microssistemas-família, tanto os familiares - pais da Ana, quanto os familiares - pais do Paulo, se constituem em composição familiar formal; são casados e vivem juntos com seus respectivos filhos, em residência própria e situação estável. Todos possuem formação escolar de nível superior. Estabelecendo-se relações com os escritos de Salata (2015), pode-se considerar que ambos os microssistemas-família se configuram como classe média. “De uma maneira geral, a identidade de classe média está bastante associada à escolaridade superior, a um nível elevado de rendimentos (AB) e a práticas distintas de consumo” (SALATA, 2015, p.124).

Os pais da participante Ana não são naturais de Curitiba - Paraná, mas vivem na capital há 22 anos. O pai possui 56 anos, é formado em Tecnologia da Informação, e é funcionário público. A mãe possui 55 anos, é graduada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação e atua profissionalmente como professora. Além de sua filha Ana (estudo de caso) que possui 25 anos, o casal possui um filho mais velho com 30 anos, que também cursou universidade.

Os pais do participante Paulo também não são naturais de Curitiba, mas vivem na cidade há bastante tempo. O pai possui 62 anos, é graduado em Educação Física, mas não atua na profissão. Ele trabalhava em uma empresa de advocacia como assessor jurídico, mas à época do processo de coleta das informações (dados qualitativos) estava buscando novos desafios profissionais. A mãe do Paulo, por sua vez, possui 43 anos, é formada em Estética e Cosmetologia, trabalhava como esteticista (atendimento domiciliar). Porém, na atualidade atua profissionalmente como técnica de enfermagem em um grande hospital de Curitiba. O casal têm três filhos: o Paulo (estudo de caso) que possui 15 anos e duas filhas mais velhas que possuem, respectivamente 18 e 20 anos. Além do Paulo e de suas duas irmãs, seu pai tem uma filha com 34 anos, fruto de seu primeiro casamento, mas ela não reside com a família.

No microssistema-escola, foram entrevistados dois profissionais: um coordenador e uma supervisora, que atuam no Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE) da universidade coparticipante da pesquisa. O coordenador possui 47 anos e a supervisora possui 44 anos. Ambos os profissionais possuem graduação em Psicologia, sendo que a supervisora possui Pós-

Graduação em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar e Psicologia Institucional. Por sua vez, o coordenador possui Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e outros cursos voltados para a sua área de atuação. Em entrevista, de forma geral, ficou claro que um dos requisitos para atuação no SIAE constitui-se em possuir formação especializada em Educação Especial e Inclusiva, independentemente de possuir formações específicas em Altas Habilidades/Superdotação, Dislexia ou até mesmo em Pedagogia. Em análise, pode-se considerar que o referido requisito se constitui devido as várias especificidades das necessidades especiais dos estudantes que são atendidos no contexto do SIAE, na universidade.

No que se refere ao microssistema-social, entrevistou-se duas colegas da Ana. Ambas cursaram Bacharelado em Design junto com a participante (estudo de caso), na universidade coparticipante da pesquisa. Estabelecendo-se vínculo com a relação social, a primeira entrevistada recebeu a nomenclatura “Colega/amiga I”. Ela possui 23 anos, é solteira e reside com a sua mãe e a sua avó em Curitiba, trabalha em uma instituição de Ensino Superior, no setor de Educação a Distância – EaD, e atua profissionalmente na função de *Designer gráfico*. A segunda entrevistada, recebeu a nomenclatura “Colega/amiga II”, ela possui 30 anos, é casada, reside com o esposo e com o filho do casal na capital curitibana e atua profissionalmente como *Designer*, no formato *freelancer* em *home office*.

Posteriormente, foi entrevistada uma profissional multidisciplinar (psicóloga) – nomeada “Psicóloga da Ana”. Ela possui 66 anos, é casada, reside com a sua família no Rio de Janeiro – RJ, é graduada em Psicologia e possui Especialização em Psicologia Clínica, com ênfase na Linha humanística de Carl Rogers⁴³. A entrevista com a referida psicóloga foi realizada somente na segunda etapa da pesquisa empírica, porque durante a primeira etapa da coleta dos dados empíricos a Ana (estudo de caso) ainda não estava em atendimento de psicoterapia.

No sentido de facilitar uma visualização geral dos participantes (informantes), que interagem com os participantes (estudo de caso), elaborou-se um quadro com informações sobre os dados sociodemográficos dos participantes (informantes). Destacam-se a seguir o “Quadro 6 – Participantes que Interagem com os Estudantes (estudos de caso)” caracterizando os integrantes dos microssistemas-família, microssistemas-escola, microssistemas-social.

⁴³ A Linha Humanista de Carl Rogers é uma Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) desenvolvida pelo psicólogo estadunidense por volta da década de 1940, nos Estados Unidos da América (USA). A sua dedicação à construção de um método científico na Psicologia lhe rendeu o prêmio da Associação Americana de Psicologia, da qual foi eleito presidente em 1958. Essa maneira de realizar o acompanhamento psicoterápico é norteador na ideologia de que todo ser humano é capaz de se esforçar a fim de atingir o seu potencial máximo. Disponível em: <https://iptc.net.br/abordagem-centrada-na-pessoa/>

QUADRO 7 - PARTICIPANTES QUE INTERAGEM COM OS ESTUDOS DE CASO

RELAÇÃO COM A ANA	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
MÃE	55 anos	Professora	Escola pública	15 anos	Pedagogia	Universidade Pública	Mestrado
PAI	56 anos	Tecnologia da Informação	Instituição Pública	37 anos	Tecnologia da Informação	Universidade Pública	Informática
SUPERVISORA	44 anos	Atendimento Especializado	Universidade Privada	21 anos	Psicóloga	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional
COORDENADOR	47 anos	Atendimento Especializado	Universidade Privada	25 anos	Psicólogo	Universidade Federal do Paraná - UFPR	Educação Inclusiva
PSICÓLOGO(A)	66anos	Psicóloga	Profissional autônoma	40 anos	Pedagogia	Universidade Gama Filho	Psicologia Clínica
COLEGA/AMIGA I	23 anos	Design	Universidade Privada	1 ano	Design	Universidade Privada	_____
COLEGA/AMIGA II	30 anos	Design	Profissional autônoma	1 ano	Design	Universidade Privada	_____
RELAÇÃO COM O PAULO	IDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	LOCAL DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO / GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO
MÃE	43 anos	Técnica em Enfermagem	Empresa Privada	25 anos	Estética e Cosmetologia	Pública	Enfermagem
PAI	62 anos	Assessoria Jurídica (trabalho anterior)	Escritório de Advocacia	40 anos	Educação Física	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC PR	Psicopedagogia (IBPEX)

FONTE: (TAUCEI, 2023)

Apresentados os participantes (informantes) que interagem com os participantes (estudo de caso) nos contextos ecológicos, destacam-se a seguir a participante Ana e, respectivamente, o participante Paulo (estudos de caso). Enfatiza-se nesta seção, especificamente, características dos estudantes envolvendo o tema Dupla Excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia).

A síntese textual que será apresentada a seguir foi estruturada em uma sequência sistemática, com vistas a facilitar a leitura e compreensão do leitor. Neste sentido, ao longo desta seção e de todas as seguintes serão apresentadas, primeiramente, informações (dados qualitativos empíricos) sobre a participante Ana; e, na sequência, com o espaçamento de uma linha, informações (dados qualitativos empíricos) sobre o participante Paulo.

8.2 ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE E SUAS ESPECIFICIDADES

Em concordância com Vygotsky (2010), pode-se considerar que uma das primeiras exigências da educação é o conhecimento integral do educando, desvendando-se as suas particularidades ou especificidades. O estudante, na educação formal e social pode desdobrar-se em questões particulares. A primeira delas, refere-se às diferenças individuais próprias de cada aluno, conforme enfatiza o teórico.

Havendo identidade familiar da constituição do corpo humano e do comportamento, cada constituição se destaca por qualidades e propriedades específicas, singulares, únicas, [...] a primeira exigência da educação é o conhecimento absolutamente preciso das formas hereditárias de comportamento, em cuja base será erigido o campo pessoal da experiência. E é aqui que o conhecimento das diferenças individuais se manifesta com força especial.

Isso salta muito acentuadamente à vista naqueles casos em que estamos diante de desvios muito evidentes do indivíduo em relação ao tipo médio (VYGOTSKY, 2010, p. 427-428).

Ana, é uma jovem (sexo feminino), atualmente possui 25 anos (final da pesquisa), graduada recentemente em Bacharelado em Design Visual (dezembro de 2020). Caracteriza-se por apresentar indicadores de “superdotação criativo-produtiva ⁴⁴”, um dos tipos de

⁴⁴ A superdotação criativo-produtiva envolve traços de altas habilidades e criatividade em áreas do conhecimento voltadas para as Artes: desenho, ilustrações, música, dança, entre outras. Na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986; 1998; 2004a; 2014; 2018), a Concepção de Superdotação compreende três componentes essenciais: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Portanto, o autor distingue dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica (potencial no desempenho escolar tradicional) e a superdotação criativo-produtiva (traços de potencial criativo).

superdotação definida na Concepção de Superdotação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986; 1998; 2004; 2014). Ela apresenta indicadores de alto potencial em ilustração/desenhos com produção de inúmeros produtos artísticos, criatividade e liderança. Em concordância com as ideias de Gardner (1983; 1993; 2010; 2011) e de Gardner e seus colaboradores (1998), pode-se considerar que esse alto potencial está relacionado a inteligência espacial⁴⁵ que, segundo Gardner (2010), envolve a capacidade de construir imagens em três dimensões e de mover e rotar essas representações (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998). Por outro lado, Ana apresenta também indicadores de dislexia do desenvolvimento⁴⁶ ou transtorno específico de leitura (F81.0) (CID-10, 2008); consequentemente, esse transtorno específico dificulta o seu processo de aprendizagem em leitura e escrita e nas rotinas acadêmicas, especialmente em contexto ecológico microssistema-escola.

A participante Ana passou grande parte de sua vida (dos 3 anos aos 17 anos) realizando atendimentos especializados para as suas necessidades especiais com equipe de profissionais multidisciplinares, por exemplo: neuropediatra, psicólogo(a), fonoaudiólogo(a), psicopedagogo(a) e professor(a) especialista em Educação Especial e Inclusiva. Ela realizou todos os atendimentos em consultório (particular), com exceção dos atendimentos que foram realizados em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (escola pública) da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Contudo, apesar de ter realizado atendimentos em escola pública, ao longo do seu processo educacional formal ela estudou em escola particular, sendo quase a totalidade de sua formação escolar realizada em dois colégios

⁴⁵ A inteligência espacial refere-se à capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, de transformar e modificar essas informações, e de recriar imagens visuais mesmo sem referência a um estímulo físico original. [...] A inteligência espacial é ‘controlada’ pelo cérebro. Ela requer o funcionamento intacto dos lobos parietal e temporal direitos, e conexões entre essas e outras regiões do cérebro” (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998, p. 219-220). A inteligência espacial faz parte da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner. Em sua teoria, ele propôs sete inteligências: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal e a interpessoal (GARDNER, 1983; 1993). Acrescentando mais tarde a inteligência naturalista (GARDNER, 1999; ARMSTRONG, 2008); e, posteriormente, discutindo sobre uma possível inteligência existencial (GARDNER, 2011).

⁴⁶ O conceito de dislexia do desenvolvimento é considerado sinônimo de transtorno específico de leitura. A dislexia do desenvolvimento envolve dificuldades evolutivas específicas no processo de aprendizagem da leitura e escrita em algumas crianças ao longo do seu desenvolvimento, se estendendo a idade adulta. Trata-se de um distúrbio de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizando-se por dificuldades no reconhecimento preciso ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração (GUARDIOLA, 2001; SHAYWITZ, 2006). Ambas as terminologias, tanto a “dislexia” quanto o “transtorno específico de leitura”, são termos contemporâneos adotados comumente por diversos especialistas e pesquisadores, por exemplo, Guardiola (2001), Shaywitz (2006), Dehaene (2012), Vellutino e Fletcher (2013), Rodrigues e Ciasca (2016), Bassôa *et al.*, (2021), entre outros.

de uma Rede de Ensino Católica bastante conceituada na cidade de Curitiba, onde reside. Como também, a referida rede de ensino é bem conceituada na Região Centro-oeste, Região Sul e em países da América Latina. No período entre os 17 anos e 24 anos, ela não realizou atendimentos para as suas necessidades educacionais especiais porque sentiu a necessidade de se afastar um pouco e descansar dos atendimentos especializados. Também, segundo ela, devido à falta de tempo decorrente das demandas educacionais (Ensino Médio, cursinho Pré-vestibular e Graduação) que estava realizando à época. Na atualidade, ela retornou alguns atendimentos com profissionais multidisciplinares.

Paulo, por sua vez, é um adolescente (sexo masculino), possui 15 anos (final da pesquisa), concluiu a Educação Fundamental (9º Ano - dezembro/2021) e atualmente cursa o 1º Ano do Ensino Médio (2022) em uma escola do Sistema S⁴⁷. Ele se caracteriza por apresentar indicadores de “superdotação acadêmica”, estabelecendo-se relações com a Concepção de Superdotação de Renzulli (1996; 1998; 2014). E, estabelecendo-se relações com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983; 1993; 1999; 2010; 2011), apresenta indicadores de alto potencial na inteligência lógico-matemática⁴⁸: cálculo mental, raciocínio e operações numéricas, pensamento lógico superior; como também, na inteligência linguística⁴⁹: compreensão verbal, oralidade e organização perceptual muito superior. Destaca-se na inteligência corporal-cinestésica⁵⁰, especialmente na potencialidade para a dança. Em comum com a participante Ana, ele apresenta dislexia do desenvolvimento – transtorno específico de leitura; e, assim como ela, também vivencia dificuldades acadêmicas em contexto ecológico microssistema-escola.

O participante Paulo, devido às suas necessidades especiais, assim como a participante Ana, também precisou passar boa parte de seu desenvolvimento (7 anos aos 12 anos) realizando

⁴⁷ O Sistema S, no Paraná, é formado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae). Disponível em: <http://www.sistemasparana.com.br/> Acesso em: 10/09/2022.

⁴⁸ A inteligência lógico-matemática é uma das inteligências mais valorizadas e mensuradas em contexto escolar e nas avaliações em testes de inteligência (GARDNER, 2010; 2011).

⁴⁹ A inteligência linguística, junto a inteligência lógico-matemática, também é muito valorizada no contexto escolar, está relacionada com a capacidade de oralidade do indivíduo e, geralmente, se desenvolve em alto grau em diferentes culturas, sem necessariamente instrução formal (GARDNER; KORNHABER; WAKER, 1998).

⁵⁰ A inteligência corporal-cinestésica também faz parte da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Gardner (2010) e está relacionada as habilidades corporais do ser humano.

atendimentos com equipe de profissionais multidisciplinares, por exemplo: com neuropediatra e psicólogo(a) por meio de convênio particular, e atendimento com fonoaudiólogo(a) e psicopedagogo(a) por meio de atendimento público municipal – no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba. Como também, realizou atendimentos com professor(a) especializada em Educação Especial e Inclusiva, em Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do CMAEE. Por outro lado, recebeu atendimento especializado (método fônico)⁵¹ para as suas necessidades educacionais especiais voltadas para a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura, com fonoaudiólogo(a) e psicopedagogo(a) também no CMAEE.

Segundo Shaywitz (2006), o processo de avaliação diagnóstica da dislexia do desenvolvimento é um processo lento, e precisa ser realizado com bastante cautela no sentido de se evitar equívocos. A partir das falas recorrentes dos participantes observou-se que, é necessário o acompanhamento e avaliações criteriosas realizadas por uma equipe multidisciplinar, por exemplo: neuropediatra, psicólogo(a), fonoaudiólogo(a), psicopedagogo(a), pedagogo(a) e professor(a) especialista, entre outros. O acompanhamento com o neuropediatra é fundamental na avaliação diagnóstica da dislexia; e, geralmente, o neuropediatra não “fecha” o diagnóstico antes dos 9 anos (TAUCEI, 2012; 2015). Conforme os levantamentos de dados observou-se que os participantes Ana e Paulo (estudos de caso) iniciaram as avaliações com equipe de profissionais multidisciplinares bastante cedo, mas receberam os seus respectivos relatórios confirmando a dislexia do desenvolvimento, aproximadamente por volta dos 9 anos. Esse dado de pesquisa coaduna-se com os dados anteriores, conforme informações retrospectivas e prospectivas coletadas. Por outro lado, em relação aos indicadores de altas habilidades/superdotação observou-se que, cada participante, a

⁵¹ [...] O método fônico, que propõe o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons, nasceu provavelmente no século XVI, com educadores alemães. [...] Esta proposta à alfabetização tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus sons, e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, que se refere à habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala. Enquanto o ensino das correspondências grafofonêmicas é considerado fundamental desde o início do método fônico, que provavelmente data do século XVI, [...] o desenvolvimento da consciência fonológica é mais recente, tem sido incentivado principalmente a partir do século XX. Este método baseia-se na constatação experimental de que as crianças com dificuldades na alfabetização têm dificuldade em discriminar, segmentar e manipular, de forma consciente, os sons da fala. Esta dificuldade, porém, pode ser diminuída significativamente com a introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, durante ou mesmo antes da alfabetização. Quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica têm efeito ainda maior sobre a aquisição de leitura e escrita. Além de ser um procedimento bastante eficaz para a alfabetização de crianças disléxicas, o método fônico também tem se mostrado o mais adequado ao ensino regular de crianças sem distúrbios de leitura e escrita (SEBRA; DIAS, 2011, p. 311).

sua maneira e ao seu tempo (cronossistema), apresentou características em áreas específicas do conhecimento de forma precoce, conforme será apresentado nas próximas seções.

Destacam-se, respectivamente, um atestado emitido pelo neuropediatra da participante Ana, “Figura 12 – Laudo da Ana”, e um atestado emitido pelo neuropediatra do participante Paulo, “Figura 13 – Laudo do Paulo”. Foram entregues à pesquisadora vários materiais documentais (relatórios, laudos, avaliações e produções dos estudantes); mas, visando reduzir a extensão da tese, apresentam-se o que se expõe a seguir. No sentido de preservar a identidade dos referidos participantes (estudos de caso) utilizou-se tarjas pretas em algumas partes dos documentos.

FIGURA 12 - LAUDO DA ANA

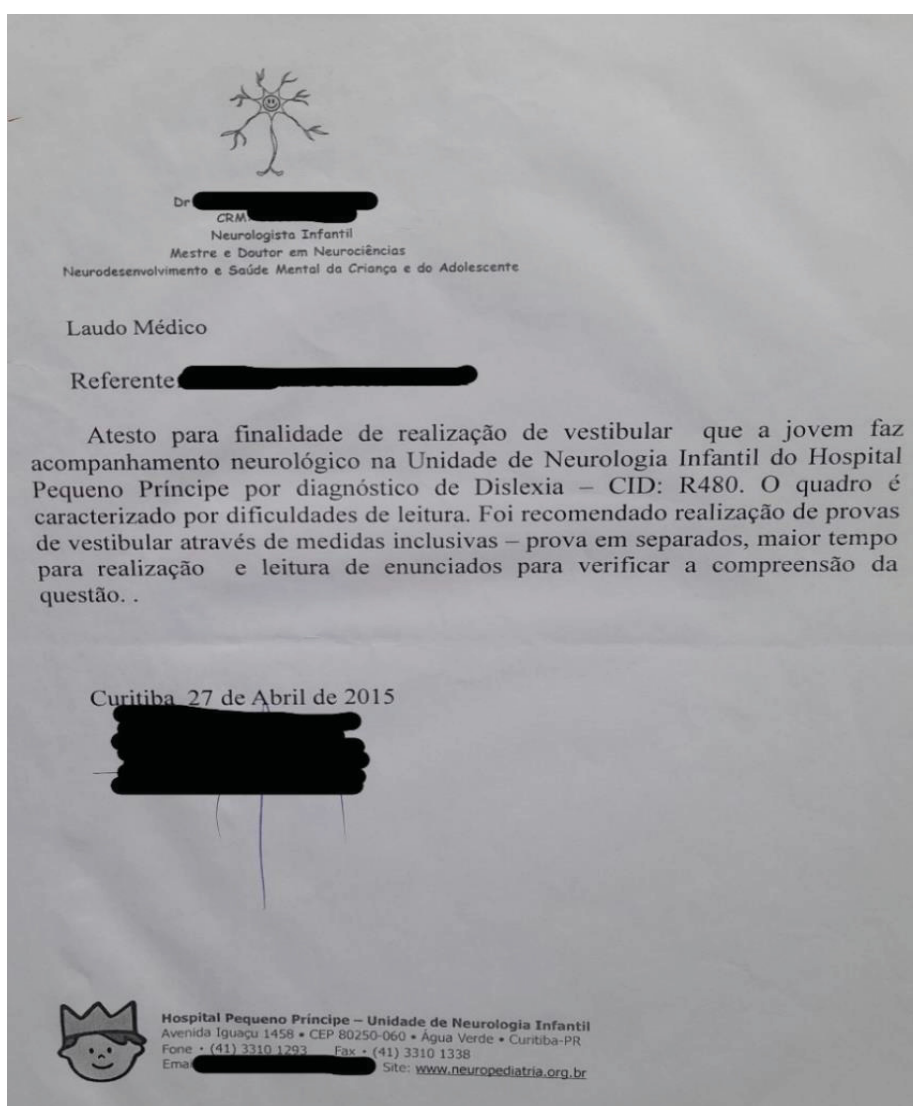
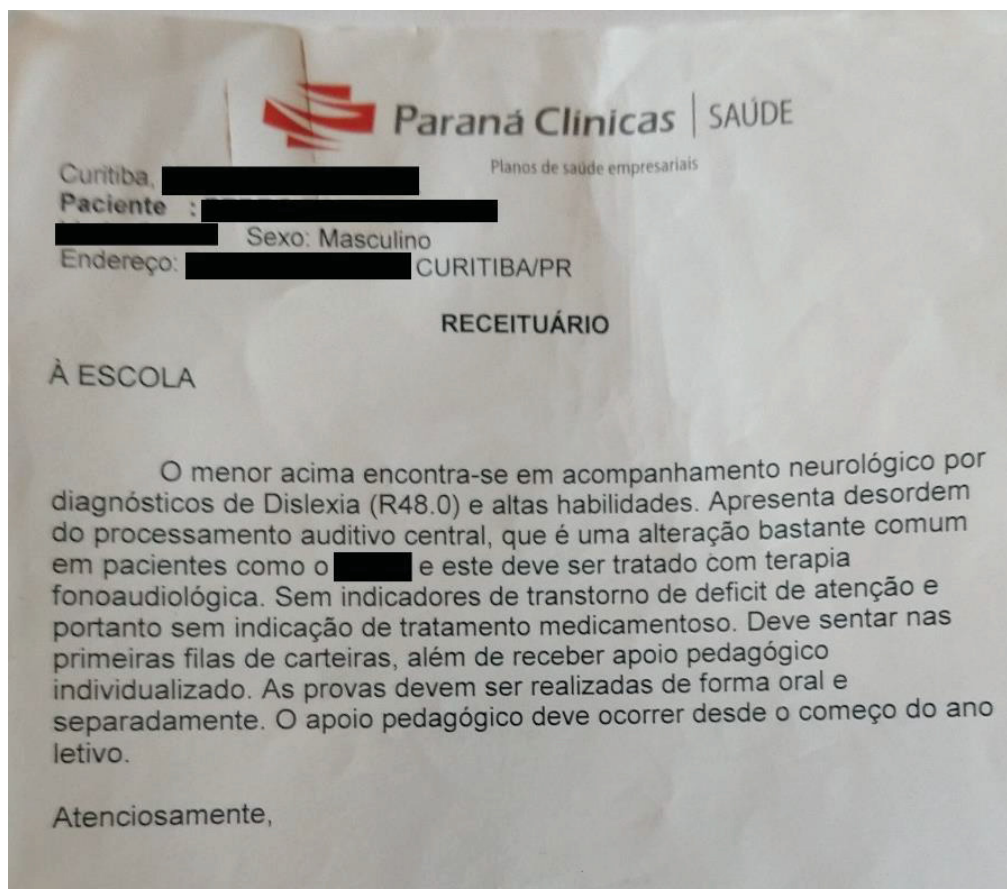


FIGURA 13 - LAUDO DO PAULO



 **Paraná Clinicas** | SAÚDE
 Planos de saúde empresariais

Curitiba, [REDACTED]
 Paciente : [REDACTED]
 [REDACTED] Sexo: Masculino
 Endereço: [REDACTED] CURITIBA/PR

RECEITUÁRIO

À ESCOLA

O menor acima encontra-se em acompanhamento neurológico por diagnósticos de Dislexia (R48.0) e altas habilidades. Apresenta desordem do processamento auditivo central, que é uma alteração bastante comum em pacientes como o [REDACTED] e este deve ser tratado com terapia fonoaudiológica. Sem indicadores de transtorno de déficit de atenção e portanto sem indicação de tratamento medicamentoso. Deve sentar nas primeiras filas de carteiras, além de receber apoio pedagógico individualizado. As provas devem ser realizadas de forma oral e separadamente. O apoio pedagógico deve ocorrer desde o começo do ano letivo.

Atenciosamente,

Apresenta-se, na sequência, o “Quadro 7 – Perfil dos Estudantes (estudos de caso)”, destacando-se as especificidades envolvendo a dupla excepcionalidade com indicadores das áreas de potencialidades e áreas dos transtornos/déficits. Assim como, os atendimentos especializados que os participantes Ana e Paulo realizaram ao longo de seu desenvolvimento, em instituições de Saúde e de Educação pública e particular.

QUADRO 8 - PERFIL DOS ESTUDANTES (ESTUDOS DE CASO)

ALUNOS	IDADE	ESCOLARIDADE	ÁREA DAS POTENCIALIDADES	ÁREA DOS TRANSTORNOS/DÉFICITS	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO REDE PÚBLICA DE ENSINO	ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARTICULAR
ANA	25 anos	Graduação, Especialização	➤ Superdotação criativo-produtiva; ➤ Alto potencial na inteligência espacial - alto potencial em ilustração/desenhos, criatividade e liderança; ➤ Inteligência linguística: verbal e de execução muito superior; oralidade; ➤ Área de interesse: Artes, desenho, ilustração/animação; nível avançado.	➤ Dislexia ➤ Déficit no processamento auditivo central	➤ Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação	➤ Neuropediatria; ➤ Psicologia; ➤ Psicopedagogia; ➤ Avaliação neuropsicológica; ➤ Avaliação audiometria e impedanciometria; ➤ Fonoaudiologia: avaliação do processamento auditivo, Terapia do processamento auditivo em cabine e em consultório. ➤ Psicologia – Psicoterapia Linha humanística Carl Rogers.
PAULO	15 anos	1º Ano Ensino Médio	➤ Superdotação acadêmica; ➤ Inteligência lógico-matemática muito superior: pensamento lógico, raciocínio; ➤ Inteligência linguística: verbal muito superior, oralidade; ➤ Inteligência cinestésica muito superior – dança; ➤ Área de interesse: Dança, tecnologia, animais mamíferos	➤ Dislexia ➤ Déficit no processamento auditivo central	➤ Pedagogia especializada para dislexia (método fônico) ➤ Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação ➤ Fonoaudiologia (terapia em consultório)	➤ Psicologia ➤ Neuropediatria ➤ Psicopedagogia
			➤	➤	➤	➤

FONTE: (TAUCEI, 2023)

Na exposição da síntese a seguir, os recortes das falas dos participantes serão apresentados na íntegra, respeitando-se as peculiaridades e os vícios de linguagem. Como também, articulando-se as contribuições dos referenciais teóricos nos contextos ecológicos para a promoção da compreensão do desenvolvimento humano, enfatizando-se as suas implicações nos processos evolutivos dos referidos estudantes com necessidades educacionais especiais.

8.3 TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO RETROSPECTIVO

Na pesquisa empírica, tanto as primeiras coletas de dados, quanto as primeiras análises, foram realizadas considerando-se, inicialmente a narrativa dos familiares explicitadas por meio de memórias, relatos de momentos marcantes e experiências de vida. Nas etapas de realização da pesquisa os dois educandos com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia), respectivamente, a participante Ana e o participante Paulo (estudos de caso) e as pessoas que interagem com estes, se dispuseram a participar da pesquisa e ajudar no que fosse preciso, tendo em vista que consideram a importância de realização da pesquisa e discussão sobre o tema Dupla Excepcionalidade.

As questões explicitadas ao longo do texto, serão apresentadas, discutidas e analisadas considerando-se os seus contextos ecológicos. O relato da trajetória de desenvolvimento ou história de vida dos estudantes e de suas famílias, visa aprofundar conhecimentos e contribuir para levantar mais informações e elevar discussões sobre o fenômeno dupla excepcionalidade em uma pessoa. Em especial, envolvendo a especificidade altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, que acompanha estes educandos ao longo de seu desenvolvimento.

Ana, à época da primeira coleta dos dados empíricos, segundo os seus pais, ela tinha completado recentemente 22 anos, e estava matriculada cursando o 3º Ano da Graduação em Design Visual, em uma universidade particular bastante conceituada em Curitiba - Paraná. De acordo com ela, escolheu esse curso porque, à época, foi o que lhe pareceu mais próximo de seus objetivos profissionais. Ana pretende se formar em Design e se profissionalizar e atuar na área “Ilustração/Animação”. Segundo ela, gosta muito de desenhar e animar as suas ilustrações, fruto de sua criatividade; mas, infelizmente, tem tido pouco tempo para isso tendo em vista o excesso de demandas da universidade, por exemplo, estudos, provas e trabalhos em grupo.

De acordo com os seus pais, Ana é uma jovem com temperamento tranquilo, é bem humorada, carinhosa com todos, meiga, alegre, descontraída, estudiosa e batalhadora em

relação aos seus objetivos. Por sua vez, ela afirma que possui um perfil mais caseiro e não gosta muito de “baladas”, não bebe bebida alcoólica, não fuma e detesta o cheiro de cigarro. Ela gosta muito de ouvir música e possui um gosto eclético; ou seja, aprecia vários estilos musicais, gosta de ler um bom livro, de jogos no computador, celular e mídias sociais. Além de gostar de frequentar shopping e cinema com as amigas.

Ana faz parte de uma família composta por quatro pessoas: seu pai, sua mãe e um irmão mais velho que possui 30 anos. Ela reside com os seus familiares em Curitiba - Paraná. Todos gostam muito de viver nesta metrópole por considerar Curitiba uma cidade com bastante qualidade de vida, possuir uma boa educação básica, ótimas opções de formação educacional de nível superior, diversas opções culturais, excelente meio de transporte e boas oportunidades de trabalho. As características citadas e a estrutura geográfica da referida metrópole podem ser consideradas variáveis do macrossistema no estudo do desenvolvimento, considerando-se a perspectiva da Teoria da Bioecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2011). Apesar das características positivas do contexto ecológico onde Ana vive, ela reconhece que a área de atuação profissional que escolheu e pretende seguir ainda está “engatinhando” nos contextos ecológicos macrossistema Curitiba, como também no macrossistema Brasil.

Questionada sobre as suas interações sociais no microssistema-família, Ana afirma que a convivência com os seus familiares é bastante saudável. Eles costumam sair em família para fazer caminhadas nos parques de Curitiba, que são muitos; frequentar cinemas, teatros, ir a shoppings e, algumas vezes, saem para refeições em restaurantes. Segundo ela, tem uma boa relação com ambos os pais, e ótimas recordações de sua infância e adolescência em família. Por outro lado, com relação a interação social com o seu irmão mais velho, foi possível observar um certo tipo de conflito que, a princípio, não ficou muito claro. Ela relata sobre as suas memórias de infância e adolescência:

Com meu pai, desde criança costumávamos deitar na cama dele no final da tarde, quando ele voltava do trabalho, para assistirmos séries e filmes juntos. Também compartilhamos o gosto pela culinária. Eu e minha mãe não temos muitos hobbies parecidos, ela demonstra o seu amor e apreço cuidando de mim, e eu dela. Eu e meu irmão costumávamos nos dar melhor quando eu era mais nova; nós assistíamos séries juntos e ele me ajudava em jogos. Atualmente, apesar de ainda termos hobbies em comum, eu tento me afastar dele para evitar conflitos (ANA).

Questionada, ainda, sobre como é à sua maneira de ser em sua residência, com a sua família. Ela afirma que a dinâmica no dia a dia tomando como base a rotina familiar, é bastante boa! De forma minuciosa ela relata:

Com meu pai, frequentemente passei a falar de planos profissionais que tenho; tanto para pedir sua opinião, quanto para pedir conselhos sobre a parte financeira. Também, por querer mostrar para ele que não vou ficar minha vida inteira dependendo dele, que

eu estou buscando a minha independência, mesmo que aparentemente de forma lenta. Para que ele não se preocupe de que vai ter alguém para tomar conta dele e da minha mãe quando eles ficarem mais idosos.

Com minha mãe, falo abertamente sobre sentimentos e sobre as coisas que tenho feito, dou apoio quando ela precisa de ajuda através de atos: fazendo o almoço ou outras refeições, e dando abraço [carinho] quando ela está ocupada trabalhando, na sala.

Com meu irmão, o relacionamento é mais “caótico”; por um lado, ainda têm resquícios bons da relação que tínhamos quando éramos mais novos, por conta de termos gostos parecidos em filmes, séries, jogos e assistir vídeos engraçados. Por outro lado, tenho mágoa de certas atitudes e formas que ele me trata o que me fez passar a manter mais distância, para evitar o enfrentamento por meio de discussões (ANA).

De acordo com Bronfenbrenner (2011), entre os contextos ecológicos que contribuem para o desenvolvimento de uma pessoa, até mesmo no sentido de ser mais humana, o teórico destaca a família que fornece as condições mais importantes de desenvolvimento, conforme enfatiza:

A família está no coração da primeira formulação. De todos os contextos que nos ajudam a sermos humanos, a família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes: o amor e o cuidado que uma criança necessita para se desenvolver com sucesso. Uma criança que se transformará em um futuro adulto saudável é aquela que tem pessoas dedicadas, ativamente engajadas em sua vida – aquelas que a amam, que passam tempo com ela e estão interessadas no que ela faz e quer fazer, no que realiza no dia a dia. Outros contextos, como a escola, igreja ou creche são importantes para o desenvolvimento da criança, mas ninguém pode substituir esta unidade básica do nosso sistema social: *a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos* (BRONFENBRENNER, 2011, p. 279).

De forma geral, as questões de pesquisa envolvendo a participante Ana se concentraram nos questionamentos sobre as suas lembranças relacionadas a infância, adolescência, juventude e adultez. Ana, antes mesmo de responder as perguntas de pesquisa informou que têm algumas dificuldades relacionadas a memória, conforme o seu relato. “Primeiramente, gostaria de colocar que eu sinto algumas dificuldades em lembrar alguns coisas, por conta disso, lembro pouco sobre fatos que ocorreram há muito tempo, mas os meus pais podem ajudar respondendo algumas questões” (ANA).

De acordo com Vygotsky (1991), a memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Este fator sugere que, do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo.

No caso específico da dislexia do desenvolvimento, a fragilidade na memória provocando esquecimentos, entre outras situações, é um dos comprometimentos identificados em pessoas que apresentam indicadores de dislexia, conforme afirma Capellini.

Os probandos foram considerados disléxicos quando apresentaram os seguintes critérios em situação de avaliação interdisciplinar: alteração quanto ao equilíbrio estático, à coordenação apendicular, persistência motora, equilíbrio dinâmico, coordenação tronco-membro e sensibilidade no exame neurológico evolutivo, discrepância entre coeficiente intelectual verbal e execução na avaliação psicológica, alteração quanto à memória, leitura e escrita na bateria neuropsicológica, alterações fonêmicas, silábicas, rima e aliteração em provas de consciência fonológica, nível de leitura alfabético, velocidade de leitura oral abaixo do esperado para idade e escolaridade, transtorno fonológico evidenciado na avaliação fonológica, na leitura oral de textos e na leitura oral de palavras isoladas e na escrita sob ditado de palavras e pseudo-palavras e na redação temática, compreensão parcial do texto lido (CAPELLINI *et al.*, 2007, p. 375).

Segundo Ana, apesar de sua dificuldade em lembrar fatos específicos de sua infância, adolescência e mesmo da juventude, ela destaca uma recordação importante que “carrega” para a vida: “[...] na infância e adolescência os meus pais sempre me davam apoio nos estudos; e, isso ocorre até hoje, na juventude, quando eu preciso de alguma ajuda...” (ANA).

Já o Paulo (estudo de caso), à época da coleta de dados qualitativos empíricos, possuía 12 anos, e estava cursando o 7º Ano da Educação Fundamental II em uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba – Paraná, onde ele ingressou para cursar do (6º ao 9º Ano - Ciclo 2º) da Educação Fundamental. De acordo com os seus pais, Paulo é um jovem alegre, tranquilo, sensível, muito carinhoso e amoroso. Ele é bastante comunicativo com as pessoas que ele conhece, mas ao mesmo tempo, é mais seletivo ou reservado com as pessoas que ele não tem muita intimidade. No microssistema-família, ele é obediente aos pais, costuma ajudar nos afazeres domésticos e se relaciona muito bem com os seus familiares.

Segundo o próprio Paulo, ele se considera uma pessoa bastante prestativa e sempre tenta ajudar e agradar as pessoas dando o seu máximo. Ou seja, tudo que as pessoas de sua família pedem para ele fazer, ele faz da melhor forma possível.

Eu acho que eu sou muito prestativo, eu acho que as coisas que eu faço eu tento fazer do melhor jeito, eu acho que eu tento sempre agradar ao máximo, sempre dar o meu máximo nas coisas que eles pedem, e eu sempre tento fazer o melhor naquilo que eu faço. [...] Eu tento cuidar também de todo mundo que tá perto, eu sempre me preocupo quando alguma coisa acontece, eu fico meio paranoico... Tipo se algum problema acontece com as minhas irmãs, com meu pai ou com a minha mãe eu fico pensando: ‘nossa, o que eu posso fazer?’ Às vezes eu tenho um sentimento de impotência, mas eu sempre quero ser o melhor que eu posso, sempre tento ajudar e me cuidar, e cuidar dos meus animais que eu amo muito... [...] Eu me acho engraçado, interessante (PAULO).

Paulo é o filho mais novo de uma família composta por seis pessoas: seus pais, duas irmãs mais velhas do que ele, e uma outra irmã por parte de pai, filha do primeiro casamento de seu pai, mas ela não reside com a família. Os seus pais são bastante envolvidos e participativos na educação dos filhos; especialmente, no caso do Paulo, tendo em vista as suas

necessidades educacionais especiais. Ao longo do seu desenvolvimento seus pais procuraram oferecer tudo que foi possível e necessário para que ele tivesse um desenvolvimento saudável.

Segundo os seus pais, o Paulo realizava os atendimentos especiais para as suas necessidades educacionais especiais no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba - PR durante bastante tempo, iniciou em 2014. Nesta época, ele estudava em uma escola municipal de Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano – Ciclo 1) no período da tarde, e realizava os atendimentos especiais no período da manhã.

Posteriormente, quando ele foi aprovado para o 6º Ano a família o transferiu para a atual escola municipal. Esta instituição de ensino possui Educação Fundamental, respectivamente (1º Ano ao 5º Ano - Ciclo 1) e (6º Ano ao 9º Ano – Ciclo 2) e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Essa escola é localizada ao lado do referido CMAEE, onde ele recebia atendimentos especiais. A proximidade entre as duas instituições municipais (escola e CMAEE) facilitava com que os seus pais o levassem aos atendimentos especializados, os atendimentos eram realizados duas vezes por semana. Paulo estudava no período da manhã e realizava os atendimentos no contraturno em relação ao horário de suas aulas, no período da tarde.

Após cinco anos recebendo os referidos atendimentos especializados, no início de 2019, ainda com 12 anos, o próprio estudante pediu para que sua mãe solicitasse o seu desligamento do CMAEE. Segundo Paulo, ele resolveu se descadastrar dos atendimentos porque estava muito cansado; e, também, para colaborar no sentido de disponibilizar vagas para o atendimento de outros estudantes que estivessem na lista de espera aguardando uma vaga. Para ele, assim como necessitou de atendimentos especializados durante tanto tempo, e precisou aguardar para conseguir uma vaga; outras crianças, provavelmente, também poderiam estar precisando de atendimento especializado e aguardando.

Desta forma, no período em que foi realizada a primeira coleta de informações (dados qualitativos empíricos) da pesquisa em pauta, Paulo já não estava mais realizando os atendimentos no CMAEE. Mas, ele ainda estava sendo atendido por uma especialista (consultório particular), Doutora em Educação com ênfase na área Altas Habilidades/Superdotação. Tentou-se agendar entrevista com essa profissional por várias vezes, mas não se conseguiu retorno favorável. Na primeira tentativa, segundo ela, estava com bebê de poucos meses de nascido e havia passado por uma dificuldade de saúde (síndrome de

*Burnout*⁵²); posteriormente, na segunda etapa da coleta dos dados houve a dificuldade devido a pandemia Covid 19. Infelizmente, não foi possível entrevistá-la.

De acordo com Paulo, ele abriu mão de suas vagas em prol de outros estudantes que talvez pudessem estar precisando mais do que ele, naquele momento. Ou seja, a sensibilidade e conscientização do educando fez com que ele abrisse mão de duas vagas: atendimento especializado em dislexia (consultório) e atendimento especializado em altas habilidades/superdotação (sala de recursos), ambos no CMAEE. Em análise, observa-se que a sua atitude reflete a sua personalidade, ele é um jovem que se preocupa com o próximo e gosta de cuidar do seu semelhante. Neste sentido, a sua mãe enfatiza algumas características de sua personalidade.

O [Paulo] sempre foi muito afetivo, sempre foi muito amoroso, ele sempre foi assim desde muito pequeno. [...] é um menino, desde criança, muito carinhoso, ele é muito amoroso, ele é muito afetivo, ele gosta de expressar os sentimentos dele, ele gosta de cuidar das pessoas... [...]. Eu falo que ele é diferente, não que as outras meninas [filhas] não fossem, mas o [Paulo] sempre foi mais...[pensativa], mais afetivo, mais amoroso, mais atencioso, ele sempre é muito intenso... Tudo o que o [Paulo] faz é com intensidade, tudo o que ele faz é com verdade, ele não faz coisas pela metade, ele sempre foi assim ... (MÃE DO PAULO).

Apesar da atitude do Paulo no sentido de querer, de alguma forma, ajudar o seu semelhante, segundo a sua mãe, ocorreram mudanças e adequações no quadro da equipe multidisciplinar que atuava no CMAEE; essas mudanças talvez não tenham sido favoráveis ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, que precisavam dos referidos atendimentos. Muitos profissionais multidisciplinares especialistas da equipe dos CMAEEs foram remanejados, da área da Educação para a área da Saúde, no contexto ecológico da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Em análise, a partir do relato da mãe do Paulo e do próprio estudante, pode-se considerar que o remanejamento desses profissionais, em alguns casos, pode ter provocado uma certa redução e fragilidade nos atendimentos dos estudantes com necessidades especiais, no contexto ecológico dos CMAEEs.

Questionado sobre a sua interação social no microssistema-família, Paulo afirma que a sua relação com os seus familiares é muito boa. Segundo ele, toda a família mantém um ótimo diálogo, conforme enfatiza. “A gente sempre conversa, mantemos sempre um diálogo. A mãe sempre pede pra eu falar tudo pra ela e para o pai também... A gente sempre teve uma boa

⁵² “A síndrome de Burnout é consequente a prolongados níveis de estresse no trabalho e compreende exaustão emocional, distanciamento das relações pessoais e diminuição do sentimento de realização pessoal” (TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 223). A síndrome de Burnout é um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse (tensão) no trabalho. Para o diagnóstico, existem quatro concepções teóricas baseadas na possível etiologia da síndrome: clínica, sociopsicológica, organizacional, Histórico cultural (MUROFUSE *et al.*, 2005 *apud* TRIGO; TENG; HALLAK, 2007, p. 225).

relação” (PAULO). Ele afirma que possui três irmãs e que o relacionamento entre ele e as suas irmãs também é bastante amistoso. “Tenho três irmãs no total, uma por parte do meu pai e duas por parte da minha mãe e meu pai. O nosso relacionamento é muito bom! A gente sempre tá conversando, sempre tá se divertindo; e, também, como qualquer irmão temos algumas diferenças, só que a gente ainda é muito unido” (PAULO).

No campo social, segundo o Paulo, ele e os outros membros de sua família, geralmente se reúnem na casa de sua avó, localizada no interior do estado. Nestas reuniões sempre estão presentes os seus tios, primos e amigos, e todos interagem e se divertem. Expressando-se de forma descontraída ele enfatiza: “nos reunimos na casa da nossa avó, nossa família. A gente tem a nossa vizinha que tem a casa mais lá no interior e a gente normalmente se reúne, nossos tios, nossos primos, que são muito meus amigos. Eu os amo! A gente sempre se diverte, a gente dança, a gente conversa...” (PAULO). As interações sociais do Paulo no campo social, se concentram nas relações sociais dentro do ciclo familiar, ampliado a outros familiares além dos pais e irmãs. Observou-se que ele não possui muitos amigos fora do contexto ecológico do microsistema-família.

Em relação as suas lembranças e experiências da infância e da adolescência, Paulo relata de forma minuciosa sobre as suas experiências mais marcantes, tanto as mais positivas quanto as negativas:

A positiva, foi quando eu era mais novo, quando eu tinha 7 ou 8 anos, e uma das professoras nos deu uma pequena tabelinha com 6 letras que a gente escrevia palavras lá e tal, nossa professora deu isso prá eu saber ler. Todo final de tarde, quase noite, eu e minha mãe íamos estudar um pouco e daí nesse dia foi a primeira vez que eu consegui ler uma palavra, que foi meu próprio nome. Eu não conseguia ler nem meu próprio nome e minha mãe me fez aprender a escrever meu nome e me fez ler, e isso tá até gravado. Eu me lembro de ter ficado eufórico pulando; no vídeo mostra que eu pulo em cima da cama, eu fiquei feliz e comecei a dançar... Eu fico muito feliz por ter esse marco [registro], de ter conseguido ler alguma coisa (PAULO).

Por outro lado, a recordação ou experiência negativa que o Paulo se recorda envolve situações relacionadas a dificuldades emocionais, por exemplo, baixa autoestima e tristeza, conforme seu relato:

Uma vez a minha mãe estava, a gente estava na casa onde eu nasci, no apartamento onde eu nasci... A minha mãe estava cozinhando na sala, na verdade estava cozinhando na cozinha... Aí eu cheguei nela ali na porta e perguntei: ‘- Mãe, porque eu existo? Qual é o sentido da minha vida? Porque eu sou assim? Porque eu sou defeituoso?’ E eu me lembro de ter gritado com ela, falando assim: “- Mãe, porque eu simplesmente não morro? Por que eu simplesmente não paro de existir?” E a minha própria mãe não sabe ou não lembra como ela respondeu, mas aquele dia ela me respondeu de alguma forma....Lembro que eu estava muito triste comigo mesmo... (PAULO).

Com relação a situação envolvendo a dimensão do ajustamento e desenvolvimento emocional de estudantes com altas habilidades/superdotação, ou até com dupla excepcionalidade, vários pesquisadores apontam que alguns desses estudantes vivenciam dificuldades emocionais, com predominância dessas características em pessoas do sexo masculino. Por exemplo, segundo Andrade *et al.* (2021), existe uma maior incidência de problemas emocionais e de comportamento em meninos com superdotação e sua associação com características da família, especialmente as práticas educativas maternas, “[...] os meninos apresentaram mais indicadores de problemas internalizantes e total de problemas, superando em cerca de 30% a média das meninas” (ANDRADE *et al.*, 2021, p. 1).

[...] estudos indicam que crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação podem apresentar uma percepção intelectual, socioemocional e comportamental diferente durante seu processo de desenvolvimento e aquisição de informações, o que pode levar a um antagonismo entre seus interesses e as exigências do ambiente (Alencar, 2007b; Dalosto & Alencar, 2013; Ourofino & Guimarães, 2007), despertando ansiedade, elevada autocobrança e tendência ao perfeccionismo (Dalosto & Alencar, 2013; Piske, 2013). Tais sentimentos propiciam quadros de instabilidade emocional, depressão, baixa autoestima e dificuldades em estabelecer e manter relações sociais (Ourofino & Fleith, 2011; Ourofino & Guimarães, 2007), o que, por sua vez, pode levar ao isolamento, impactando o processo de escolarização, prejudicando o desenvolvimento de habilidades sociais e deixando a pessoa mais vulnerável a sentimentos de exposição e vergonha (Uzunian & Vitale, 2015). Todas estas características ou sentimentos podem estar relacionados as práticas educativas escolares ou até parentais (ANDRADE *et al.*, 2021, p.3).

Em especial, no caso do Paulo, pode-se refletir que, talvez os seus sentimentos envolvendo dificuldades emocionais e de ajustamento possam estar relacionados a condição de, ao mesmo tempo, em que ele possui e percebe em si indicadores de altas habilidades/superdotação em áreas específicas, por exemplo, na inteligência lógico-matemática e na inteligência linguística; ele também percebe as suas dificuldades decorrentes da dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura (F81.0) (CID-10, 2008). A dupla excepcionalidade ou dupla condição, certamente, é uma situação antagônica, podendo provocar a não aceitação de seu modo de ser, e lhe causar sofrimento. Daí a necessidade da condução de acompanhamento/psicoterapia com profissionais especialistas.

Apesar de suas dificuldades na aprendizagem de leitura, segundo Paulo, ao longo de sua adolescência, à medida que ele foi realizando os atendimentos com equipe de profissionais multidisciplinares das áreas da Educação e da Saúde, gradativamente ele foi melhorando... Então, segundo ele, a forma como vem progredindo é algo significativamente marcante, conforme enfatiza:

Agora eu quase não tenho mais problema prá ler... Eu consigo fazer textos, consigo elaborar frases, eu consigo ler livros, eu consigo agora, finalmente, não precisar mais de ajuda, tendo a minha mãe ou o meu pai sempre do meu lado repetindo: “é esta letra,

é isso, é aquilo”, e agora eu mesmo posso fazer isso, posso falar e escrever o meu nome, posso ler, posso fazer as coisas (PAULO).

É importante esclarecer que a dislexia envolve dificuldades evolutivas específicas de aprendizagem em leitura e escrita, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do ser humano. Esta situação, como consequência, pode afetar o desenvolvimento emocional e cognitivo de pessoas saudáveis. Essas consequências podem se refletir, também, nas interações sociais dessas pessoas nos contextos social, escolar e até familiar. Sendo necessário a identificação o mais precocemente possível, no sentido de buscar atendimento especializado visando minimizar os prejuízos causados e favorecer o desenvolvimento (GUARDIOLA, 2001; SHAYWITZ, 2006; DEHAENE, 2012).

8.4. HISTÓRICO FAMILIAR E ASPECTO TEMPORAL

No desenvolvimento do estudo, considerou-se como referência norteadora as recomendações de Winner (1996) e de Shaywitz (2006) que enfatizam a importância da investigação inicial do histórico familiar (próximo e distante) de pessoas com indicadores de superdotação; como também de dislexia. Neste sentido, buscaram-se informações, junto aos respectivos pais da Ana e do Paulo, sobre os familiares de ambos os participantes (estudos de caso), no sentido de investigar sobre a possibilidade de existirem outros casos na família de ambos os estudantes, tanto pessoas com indicadores de superdotação, quanto pessoas com indicadores de dislexia do desenvolvimento, considerando-se os aspectos históricos e temporais (cronossistemas).

No histórico familiar da Ana, a partir das entrevistas, observações e leituras de relatórios, confirmou-se indicadores de altas habilidades/superdotação em seu irmão mais velho. E, ainda, um provável caso de dislexia do desenvolvimento em um tio materno, sendo que o referido tio também possuía características de superdotação.

Segundo a sua mãe, o seu irmão e tio da Ana, enquanto criança sempre foi extremamente inteligente e criativo. Em suas memórias de infância, lembra que seu irmão, inspirando-se na caverna do personagem “Batman”, construía pequenas cavernas subterrâneas, bastante estruturadas, no quintal de sua casa para brincarem. Além disso, ainda muito criança, aos 9 anos, ele aprendeu a dirigir o carro da família sozinho, apenas observando os adultos; e, quando o seu pai não estava em casa ele dirigia o carro (retirava e colocava na garagem), arriscando-se, às vezes, na rua em frente de sua casa. Ele tinha “paixão” por carros! Porém, ao longo do

seu percurso escolar, apresentou muitas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita e nunca conseguiu aprender a ler de forma satisfatória, apesar de estudar em boas escolas. Consequentemente, ele repetiu dois anos consecutivos, 4º e 5º Anos da Educação Fundamental (Ciclo 1º), no 6º Ano da Educação Fundamental (Ciclo 2º) repetiu novamente, abandonou a escola e nunca mais retornou.

O outro caso, no histórico familiar do microssistema-família da Ana, trata-se de seu irmão mais velho. Segundo a sua mãe, desde muito pequeno o seu filho apresentava características significativas de alto potencial na inteligência linguística, com alto potencial na leitura. Posteriormente, após o nascimento da Ana ela também iria se destacar precocemente, mas na inteligência espacial, especificamente, com alto potencial nas artes visuais, criatividade e liderança.

No que refere ao irmão da Ana, segundo a sua mãe, ainda muito bebê ele parecia entender completamente o que as pessoas falavam com ele, por exemplo, quando os pais precisavam sair e deixá-lo com a avó, algumas vezes ele chorava, mas quando sua mãe lhe explicava, olhando nos seus olhos, que iria voltar para buscá-lo no final da tarde, ele parava de chorar imediatamente. Ao final da tarde, se a mãe demorasse um pouco mais para buscá-lo (após o trabalho) a criança chorava. Parecia que seu filho, apesar de muito bebê, compreendia as explicações de sua mãe e percebia o espaço de tempo. Como os pais da Ana eram muito jovens, nenhum dos dois tinham outros filhos e ambos não tinham muitas informações, então eles não tinham nenhuma percepção de “excepcionalidade” no comportamento de seu filho. Ou seja, eles não tinham experiência e informações então achavam que o desenvolvimento de seu filho estava dentro da “normalidade”. Apesar da criança apresentar indicadores ou características de uma compreensão/entendimento muito acima da média ou incomum para a sua faixa etária.

Outra situação que chamou a atenção na família da Ana, foi que o seu filho mais velho leu pela primeira vez muito cedo e sem esforço, aproximadamente, aos 3 anos. Segundo a mãe da Ana, seu filho ainda muito pequeno adorava revistas em quadrinhos e passava horas olhando as imagens, a família disponibilizava vários brinquedos pedagógicos, por exemplo: quebra-cabeça ilustrado, jogos com letras e números, e brincavam com a criança. Como também, a família tinha o hábito pela leitura e lia para a criança. Após o nascimento da Ana os pais liam para ambos os filhos todas as noites, antes de colocá-los para dormir. Porém, segundo eles, não realizavam ensinamento formal envolvendo a leitura para nenhum dos filhos, então foi uma surpresa quando perceberam que o filho mais velho estava lendo algumas palavras mais simples, sem ter recebido instrução ou mediação efetiva. Ele chamava atenção pelo seu

interesse voltado a leitura. No contexto ecológico do microssistema-escola, enquanto as outras crianças brincavam com massinha, ele sempre preferia estar envolvido com os livros ou revista em quadrinhos.

Segundo Winner (1996), “[...] a leitura precoce e insaciável, iniciada antes do jardim de infância, é uma das características mais frequentemente detectadas nas crianças [...] sobredotadas”. Segundo a autora, “[...] Alguns investigadores contestaram esta afirmação, insistindo em que nenhuma criança pode aprender a ler sem uma ajuda considerável dos adultos” (WINNER, 1996, p.31).

Por outro lado, Shaywitz (2006), explica sobre a sequência de passos realizados por uma criança no processo de aprendizagem da leitura, ao trabalho que deve ser realizado no cérebro para decifrar “o código da leitura”.

No cérebro, a criança literalmente constrói o circuito neural que conecta os sons das palavras faladas, os fonemas, ao código escrito, as letras que os representam. Um dos papéis fundamentais da educação infantil é oferecer à criança experiências que permitam construir essas conexões cerebrais de maneira tão precisa, acentuada e rápida quanto possível.

No primeiríssimo estágio da leitura, a meta inicial é chamar a atenção da criança para os sons da linguagem. É importante ter em mente que as crianças variam na maneira como progridem ao longo desse caminho. Alguns precisarão dar cada passo bem devagar, enquanto outros progredirão mais rapidamente, não necessitando de instrução para todos os passos do processo. O objetivo principal é desenvolver a consciência fonêmica, a mais importante e, às vezes, a mais difícil das tarefas quando se aprende a ler, sendo o fundamento de todo o ensino subsequente de leitura e de ortografia (SHAYWITZ, 2006, p.142-143).

Segundo os pais da Ana, ainda, no que se refere ao histórico familiar em relação ao seu filho mais velho, um certo dia foram chamados à escola para conversarem com a pedagoga e receberam a reclamação de que seu filho, aos 3 anos, era muito irreverente e possuía fortes características de liderança junto aos outros alunos/colegas (seus pares), influenciando e atrapalhando o bom andamento das atividades em sala de aula.

No ingresso do filho no 1º Ano da Educação Fundamental (1º ao 5º Ano - Ciclo 1), logo no início do 1º semestre sua professora enviou uma solicitação para os pais comparecerem à escola. A professora fez vários questionamentos sobre o aluno e lhes informou que, praticamente, não conseguia ministrar aula porque era interrompida, frequentemente, pela participação do estudante. Consequentemente, os outros educandos (seus pares) ficavam sem “espaço” para participarem ou se expressarem em sala de aula, tendo em vista a participação muito ativa do irmão da Ana devido a sua compreensão muito rápida dos conteúdos. Desta forma, a professora informou que iria, gradativamente, complementar as atividades do aluno com tarefas do 2º Ano. Como também, informou que iria entrar em contato com a Secretaria

Municipal de Educação (SME) de Curitiba, para analisarem qual seria a mediação pedagógica mais adequada para ser realizada.

De acordo com Maia-Pinto e Fleith (2004), dentre as práticas educacionais, pode-se destacar “o enriquecimento, a modificação ou diferenciação curricular, a compactação e a aceleração do aluno superdotado” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 56). O enriquecimento das atividades podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. A aceleração é um processo que permite com que o estudante seja avançado no currículo, conforme enfatizam Maia-Pinto e Fleith (2004).

O aluno pode avançar, em uma ou mais matérias, para séries em que se encaixar melhor ou pode, ainda, participar de classes especiais. A modificação e a diferenciação curricular são estratégias que visam atender aos interesses individuais dos alunos e reforçar seu potencial de aprendizado em uma ou mais áreas. Nesse sentido, são oferecidas aos alunos, atividades desafiadoras que despertam a sua motivação e que propiciam uma maior realização acadêmica (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 57).

Após análise da equipe pedagógica e da equipe da SME, foi solicitado para que a mãe da Ana autorizasse a aceleração de seu filho mais velho para o 2º Ano da Educação Fundamental (Ciclo 1). Assim, no primeiro semestre do ano letivo o aluno cursou o 1º Ano e realizou algumas atividades complementares do 2º Ano, no 2º semestre do corrente ano ele cursou o 2º Ano e, ao final do referido ano letivo, ele foi aprovado para o 3º Ano. No ano letivo seguinte, a família o mudou de escola e matriculou-o em uma escola particular por considerar que seu filho teria um ensino mais “forte”, mas logo no 1º semestre a pedagoga da nova escola sugeriu avaliar a possibilidade de aceleração. Porém, a família não aceitou uma segunda aceleração por considerar que apesar do potencial intelectual, seu filho não teria maturidade emocional para ser submetido a duas acelerações subsequentes. A partir dos 10 anos de idade, o irmão mais velho da Ana foi submetido a avaliação no sentido de investigar a possibilidade de ele possuir altas habilidades/superdotação. Posteriormente, após a sequência de avaliações ele recebeu a confirmação por meio do “Relatório de Altas Habilidades/Superdotação”, realizado por uma psicóloga especialista nesta área do conhecimento.

No histórico familiar do Paulo, a sua família também apresentou informações sobre um possível caso de dislexia do desenvolvimento. Segundo o seu pai, o Paulo possui muitas características semelhantes as dele, que remetem as suas memórias mais remotas e, especificamente, as dificuldades que ele tinha na fase da infância e adolescência. A principal semelhança é quanto a dislexia do desenvolvimento, conforme ele ressalta:

A principal questão é a dislexia. [...] Depois, quando o Paulo foi diagnosticado, é que percebi que realmente o mesmo problema que ele tem, eu também tive. [...] a partir do momento em que ele foi diagnosticado com dislexia, eu lembrei que muitas das situações que eu passei quando tinha a idade dele, na alfabetização, eram semelhantes. É claro que naquele momento, lá atrás, não se tinha nem ideia do que era altas habilidades, do que era a dislexia ou situações semelhantes. Mas, eu vejo muito no [Paulo] a dificuldade que ele tinha pra leitura [...] essas características da dislexia, essa dificuldade da escrita e da leitura eu me via muito, eu me vejo muito nele (PAI DO PAULO).

Em seu relato, o pai do participante Paulo “aprendeu” a ler e escrever somente bem mais tarde, pelo menos de forma mais consistente. Entretanto, segundo ele, continua com algumas dificuldades até os dias atuais, na adultez. Nesse sentido, questionado sobre o período em que aprendeu a ler e escrever, ele afirma:

Eu tinha 12 anos, 12 para 13 anos que eu comecei a ler gibi, revistinha, né? Primeiro eu só olhava as imagens, daí eu comecei a ver que tinha uma parte escrita, né? Eu me esforcei cada vez mais, a partir dali, dessa época, mais ou menos 12, 13 anos, que daí começou a “deslanchar” e eu poder saber a ler e a escrever. [...] tanto que até hoje, para escrever determinadas palavras eu preciso fazer comparações ou então preciso buscar no [dicionário] vocabulário para adquirir e poder trocar e escrever aquilo que preciso (PAI DO PAULO)

Observa-se que, apesar de suas dificuldades de leitura e escrita, o pai do Paulo somente teve a percepção de que o seu problema poderia tratar-se de dislexia do desenvolvimento após o resultado das avaliações diagnósticas de seu filho. Neste sentido, confirma-se a carência de informações sobre o tema Dislexia tendo em vistas que, apesar de ao longo de sua vida, o pai do Paulo ter tido o mesmo problema de seu filho, não teve condições de informações ou a sua família não buscou essas informações.

O pai do participante Paulo, continua o seu relato informando que, apesar de todas as experiências (dificuldades) que enfrentou ao longo do seu percurso de desenvolvimento; por outro lado, pode considerar que a partir dessas experiências desagradáveis foi possível ajudar o seu filho, no sentido de estimulá-lo a desenvolver estratégias para amenizar o problema, mesmo que não tenha resolvido de forma definitiva:

Eu sempre coloquei para ele, [Paulo] você vai ter de procurar uma forma de conseguir escrever e ler, por mais que, infelizmente, seja difícil. Mas é necessário conseguir isso.... E, hoje, eu vejo que ele achou essa maneira e vejo que daqui pra frente ele vai “deslanchar” e não vai ter mais problema nenhum (PAI DO PAULO).

[...] eu vi que os caminhos que ele tomou foram semelhantes ao que eu tive de tomar. A diferença é que, por exemplo, hoje a tecnologia ajuda muito mais que antigamente. Eu consegui ter o gosto pela leitura, pelas palavras... [Tentando] ler gibi, “Turma da Mônica”, “Cebolinha”, “Tio Patinhas”, “Pato Donald”. O [Paulo] aprendeu entrando no Google, entrando no celular, falando com o celular e o celular escrevendo pra ele, para que ele pudesse transcrever o que ele queria (PAI DO PAULO).

Com o [Paulo], o que amplia o vocabulário dele é por meio da internet, ele assiste tutoriais no You Tube, vê as informações que tem no Google, então tudo isso auxilia pra que ele se utilize de estratégias para auxiliá-lo nas dificuldades com a dislexia.

Faça a mesma situação que eu fiz, numa forma de leitura ele estabelece a relação pela forma da internet, que possibilita isso hoje pela tecnologia, para ele (PAI DO PAULO).

Pode-se considerar que, certamente, a partir de suas experiências pessoais (dificuldades de leitura e escrita) e pelos seus exemplos, o pai do Paulo sempre incentivou o seu filho para além das terapias que ele precisava realizar ao longo de sua infância e adolescência, buscando formas de tentar melhorar a situação de seu filho. Assim, o pai contribuiu no sentido de incentivar o Paulo a buscar estratégias de mediação para ajudá-lo a ampliar o seu vocabulário, cada um deles com as estratégias possíveis, a sua época, “escreveram” a sua história de desenvolvimento.

É importante destacar que, além das estratégias (tecnológicas) que o Paulo foi realizando ao longo de seu desenvolvimento, com o incentivo de seu pai. A família proporcionou possibilidades de avaliações, terapias e acompanhamentos que o Paulo precisou realizar desde a primeira infância⁵³ até a adolescência, com equipe de profissionais multidisciplinares, por exemplo: neuropediatra, fonoaudiólogo(a), psicopedagogo(a), psicólogo(a) e professor(a) especialista em Educação Especial, como citado. Assim como a participante Ana, ele passou por uma considerável quantidade de avaliações e atendimentos especiais. A partir dessas avaliações, os educandos possuem “Relatório de Dislexia”, “Relatório de Altas Habilidades/Superdotação”, “Relatório do Processamento Auditivo”, entre outros.

Questionando-se ao pai do Paulo, se ele fez alguma avaliação investigativa sobre as suas dificuldades de aprendizagem de leitura, foi possível perceber que, diferentemente, de seu filho, ele precisou buscar as suas “estratégias” de forma solitária, sem nenhuma mediação de qualquer profissional especialista da área. Segundo ele, não fez nenhuma avaliação para investigar qual era a causa de suas dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, porque, à época, não se tinha nenhuma informação sobre dislexia ou altas habilidades/superdotação, conforme enfatiza: “não, porque que nem eu falei para você, naquela época era 1970, 1972, ou antes até, porque o 1º Ano eu fiz antes, não se tinha nem ideia de nada” (PAI DO PAULO).

Segundo o pai do Paulo, ele foi reprovado em um determinado ano letivo porque as suas notas eram muito baixas na leitura e escrita. Assim, ele não conseguiu média suficiente para conseguir a sua aprovação na prova de ditado. Por outro lado, os seus “colegas” (seus pares) caçoavam de suas dificuldades em leitura e escrita. Em seus relatos ele ressalta que:

⁵³ A primeira infância, abrange a idade entre zero a cinco anos, é a fase em que a criança se encontra mais receptiva aos estímulos vindo do ambiente e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente (XAVIER; AMARANTE, 2014).

[...] minha professora do 1º Ano, era minha madrinha também, e ela chegou para minha mãe e disse: “- Ohh, não teve como ele passar porque ele tirou 3,1 no ditado”. Naquele momento, a pessoa tinha que saber ler e escrever através de palavras de ditado (PAI DO PAULO).

Então, os colegas começavam a tirar, a gozar, a tirar sarro, né? Daí com aquilo, eu acabei pensando..... [pausa/pensativo] eu preciso saber como é o direito [escrita e leitura corretas], dali para frente eu comecei a buscar ler, tudo o que aparecia de leitura eu ia tentando fazer..... Isso me ajudou bastante e ampliou o meu vocabulário. [...] Hoje em dia, também eu leio muito (PAI DO PAULO).

Em análise e reflexão, foi possível perceber que o pai do Paulo passou por muitas dificuldades no contexto ecológico microssistema-escola decorrentes de sua dificuldade específica de leitura e escrita; como também, pelo fato do desconhecimento sobre esse transtorno específico. As dificuldades ocorreram tanto junto aos seus pares (alunos), quanto junto aos professores, por exemplo: nas situações constrangedoras provocadas pelos seus “colegas”, na situação de ter ficado de 2º época (recuperação) no ano letivo por várias vezes; e, principalmente, por ter sido reprovado na escola (não passou de ano).

Observa-se que, na atualidade, essas situações constrangedoras que o pai do Paulo vivenciou provocadas pelos seus “colegas” (pares) no contexto escolar, podem ser consideradas *bullying*. Com relação ao *bullying*, Moura, Cruz e Quevedo (2011) afirmam que:

O bullying é uma prática encontrada em todas as culturas e acarreta sofrimento psíquico, diminuição da autoestima, isolamento, prejuízos no aprendizado e no desempenho acadêmico. [...] Um estudante é considerado vítima de bullying quando é repetidamente exposto a ações negativas de parte de um ou mais estudantes. Estas ações negativas podem dar-se na forma de contato físico, abuso verbal ou com expressões ou gestos rudes. Espalhar rumores e excluir a vítima de um grupo também são formas comuns de violência. Bullying implica em um desequilíbrio de força entre o ameaçador e a vítima, o que caracteriza uma relação de poder assimétrica. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima (MOURA; CRUZ; QUEVEDO, 2011, p. 19-20)

Por outro lado, pode-se considerar que a problemática do desconhecimento de seus professores, à época, certamente, podem ter provocado experiências emocionais e sociais negativas durante o seu percurso educacional no microssistema-escola. Contudo, na atualidade, a literatura relacionada ao tema Dislexia indica, ainda, o desconhecimento, conforme apontam Rodrigues e Ciasca (2016).

Dentre todos os transtornos de aprendizagem que atingem crianças e adolescentes, a dislexia é, sem dúvida, o mais pesquisado e difundido. [...] a sensação que se tem é que ainda há dificuldade em se lidar adequadamente com esse transtorno, principalmente no contexto escolar. Como consequência, não é incomum termos de um lado o professor, que se sente frustrado e impotente por não saber lidar adequadamente com essa problemática, e de outro, o aluno, que vivencia o constante sentimento de fracasso no curso do seu desenvolvimento. Várias são as explicações para tal realidade, porém chama-se a atenção para o desconhecimento sobre o transtorno e a ideia errônea de que a intervenção na dislexia é objeto apenas daqueles que atuam na clínica (RODRIGUES; CIASCA, 2016, p.87).

Ao longo das entrevistas, foi possível perceber indicadores de dislexia do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação no microssistema-família da Ana e no microssistema-família do Paulo. Apesar de se perceber que, na história de vida dos familiares de ambos os participantes em estudo de caso, somente o irmão da Ana possui diagnóstico formal, por meio de relatório. Observa-se que, os outros familiares mais velhos dos participantes “objeto” de estudo de caso, cada um à sua época, não tiveram condições de realizar qualquer tipo de avaliação investigativa ou acompanhamento envolvendo o tema Altas Habilidades/Superdotação e o tema Dislexia, com equipe de profissionais multidisciplinares (neuropediatra ou neurologista, psicólogo(a), psicopedagogo(a), neuropsicólogo(a), fonoaudiólogo(a), professor(a) especialista em Educação Especial e Inclusiva), entre outros. Observa-se também que, a dificuldade na realização da avaliação e no acompanhamento dessas pessoas com indicadores, tanto de dislexia quanto de superdotação, ocorre até mesmo em dias atuais. Pode-se considerar que um dos motivos da dificuldade de avaliação, identificação e acompanhamento da dupla excepcionalidade, especificamente superdotação em coexistência com dislexia, pode ser devido ao alto custo das avaliações; e, geralmente, pela dificuldade de cobertura desse tipo de atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), em contexto ecológico macrossistema-Curitiba ou até mesmo no macrossistema-Brasil.

Esclarecidas as informações sobre o histórico familiar e os aspectos temporais (cronossistemas) da participante Ana e do participante Paulo, em relação a possibilidade de possuir dupla excepcionalidade, altas habilidade/superdotação ou dislexia em outras pessoas de suas famílias. Destacam-se a seguir os resultados da pesquisa empírica realizada, que será apresentada nas seções seguintes com informações (dados qualitativos) sobre o desenvolvimento de ambos os participantes, “objetos” do estudo de caso.

8.5 DESVELANDO A PRECOCIDADE

Na presente seção, a fim de aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno dupla excepcionalidade e sobre a história de vida retrospectiva da participante Ana e do participante Paulo, buscou-se entrevistar os seus pais, conforme sugerido pela própria Ana. Neste contexto, iniciou-se as entrevistas semiestruturadas com os respectivos pais de ambos os participantes, questionando-se sobre como foi o desenvolvimento de seus filhos, questão central do estudo.

A partir dos relatos pormenorizados, foi possível perceber que, para os pais de ambos os participantes, o processo de desenvolvimento de seus filhos sempre foi algo especial,

diferenciado e que sempre chamou a atenção da família devido aos sinais de precocidade, ao longo de seu desenvolvimento. Apesar de não se ter incluído nos diversos instrumentos “Roteiro de Entrevista Semiestruturada” uma questão específica sobre o quesito “precocidade”, esse tópico foi uma característica recorrente apontada pelos participantes (colaboradores) ao se referirem aos participantes (estudos de caso), durante todas as entrevistas. Destacando-se características peculiares, especialmente, nos relatos retrospectivos dos pais de ambos os estudantes, respectivamente, tanto da Ana quanto do Paulo.

No contexto ecológico microssistema-família da Ana, entrevistou-se o pai e logo depois a mãe. Apesar das entrevistas serem iniciadas pela mesma questão e seguir um certo padrão, enquanto o pai, de forma objetiva, direcionou o seu relato para a personalidade de sua filha; a mãe, por sua vez, direcionou a sua narrativa para a história de vida da Ana.

Neste sentido, o pai afirmou que a Ana sempre teve uma personalidade forte, e ao mesmo tempo, sempre foi uma pessoa meiga, amiga, gentil, sensível e muito afetuosa, mantendo o mesmo perfil na infância, adolescência e juventude. Na idade adulta, ela continua com as mesmas características dóceis, mantendo-se bastante independente, decidida, com liderança e persistente em seus objetivos. O que, de acordo com seu pai, entende como algo natural e positivo em seu desenvolvimento.

A mãe da participante Ana, conforme informado, direcionou a sua exposição para a história de vida de sua filha. Ela apresentou um relato retrospectivo bastante rico de informações. Neste sentido, a mãe da Ana, aparentando muita emoção, afirma que ela sempre teve o desejo de ter uma filha e enfatiza: “[...]então, quando ela nasceu foi a realização de um sonho. A sensação que tive quando ela nasceu foi como o nascimento de uma estrela brilhante!”⁵⁴ (MÃE DA ANA). Entre tantos outros sentimentos e expressões, essa foi uma frase ou parte de um relato marcante que a entrevistada enfatizou em relação a sua filha. Estabelecendo-se relação com as ideias de Vygotsky (2001), pode-se considerar que o relato da mãe da Ana foi constituído de uma relação dialética entre o social e a história envolvida de emoção, o que torna a sua história ou história de vida de sua filha, ao mesmo tempo: única, inusitada, social e histórica.

De acordo com a mãe da Ana, com relação ao nascimento de sua filha, era como se a criança tivesse pressa de vir ao mundo. Ela nasceu três semanas antes do dia previamente

⁵⁴ A mãe da Ana (participante informante), apresenta o seu relato durante as entrevistas semiestruturadas de uma forma figurada, simbólica e com muita emoção; com características de relato de história de vida.

agendado pelo médico durante o acompanhamento - pré-natal⁵⁵; a antecipação do parto ocorreu devido a um problema de pressão alta da mãe, que surgiu no último mês de gestação. Com relação a essa problemática, Xavier *et al.* (2015) afirma que:

As síndromes hipertensivas na gravidez constituem uma das principais causas de mortalidade e morbidade materna grave no Brasil. A gestação pode ser complicada por hipertensão preexistente e/ou formas de hipertensão induzidas pela gestação, incluindo pré-eclâmpsia e eclâmpsia (XAVIER *et al.*, 2015, p. 1110).

Como medida de segurança, o médico que a acompanhou durante todo o percurso do pré-natal agendou para que o parto fosse realizado por meio de cesárea - procedimento cirúrgico originalmente desenvolvido para salvar a vida da mãe e/ou da criança (BARBOSA *et al.*, 2003). Nesse sentido, a mãe da Ana afirma que: “o meu médico indicou que deveríamos marcar a cirurgia e realizar o parto de forma cesárea, para que eu e a criança não corrêsemos risco de vida” (MÃE DA ANA). Assim, o parto foi antecipado em comum acordo com o seu médico e foi efetivado por meio de cirurgia cesariana. Ela complementa o seu relato: “Essa decisão foi muito acertada porque, segundo a equipe médica, a minha filha estava com o cordão umbilical com duas voltas enroladas no pescoço” (MÃE DA ANA).

Um acontecimento marcante e peculiar, relatado pelos pais da Ana, se refere a experiência vivenciada, ainda, no dia do nascimento de sua filha no hospital. Segundo a mãe, durante o momento de seu parto ouviu os médicos comentarem que, quando fizeram a incisão (intervenção cirúrgica) para a realização do nascimento do bebê os olhos da criança estavam totalmente abertos, a vivacidade com que a criança recém-nascida olhava para o médico cirurgião causou surpresa para a equipe médica.

Segundo os pais, ocorreram várias outras situações marcantes naquele mesmo dia, que chamaram a atenção da família, fazendo com que essas experiências sejam lembradas até os dias atuais, conforme enfatizado pela mãe. “No mesmo momento que ela nasceu a pediatra a levou bem próximo para eu vê-la, apesar de ela estar no colo da pediatra e eu estar deitada na maca cirúrgica, percebi que ela esticou o pescoço em minha direção e me olhou fixamente, parecia que queria se expressar, se comunicar...” (MÃE DE ANA).

Ainda, segundo a mãe, após o parto e os procedimentos pós-nascimento as enfermeiras levaram a criança para o apartamento (quarto do hospital), onde os pais estavam com o filho mais velho, com cinco anos (5 anos). Elas colocaram a criança no berço deitada de bruços, com o rosto voltado para a parede (sentido contrário aos pais). Porém, à época, chamou a atenção o

⁵⁵ O pré-natal é o acompanhamento médico da mulher durante a gravidez, por meio de ações preventivas, busca-se assegurar o saudável desenvolvimento da gestação e possibilitar o nascimento de um bebê saudável (MARQUES *et al.*, 2021).

fato de que, apesar da criança ter nascido há poucos minutos e ter sido trazida da sala de cirurgia naquele mesmo momento, ela conseguiu movimentar a cabeça aos poucos até conseguir virar toda a cabeça na direção da família (sentido contrário ao da parede) o qual as enfermeiras haviam deixado a criança. Ana, recém-nascida, se manteve olhando para a família de forma bastante atenta por um longo tempo, como se estivesse prestando atenção.

Na perspectiva vygotskyana, a realidade começa a existir para a criança sob as formas que percebemos em período bem posterior de seu desenvolvimento, conforme destaca:

Somente depois de um mês e meio de idade é que o bebê apresenta movimentos coordenados dos olhos; somente a partir desse movimento a criança será capaz de mover seu olhar de um objeto para outro e de uma parte do objeto para outra; e, como sabemos, são exatamente esses movimentos coordenados dos olhos a condição necessária para ver. Contudo, a criança de um mês e meio ainda tem acesso quase mínimo ao mundo percebido visualmente; a acomodação do globo ocular – adaptação e estímulos externos – aparece por volta dos dois meses e meio e três meses, e podemos considerar que somente aos quatro ou cinco meses e meio é que o “mundo é visível” se torna acessível à criança. Naturalmente, esse desenvolvimento produz uma revolução total na vida da criança. [...] O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156).

As linhas principais e a singularidade do desenvolvimento humano, na perspectiva vygotskyana, está relacionada à filogênese, que se refere a evolução ou história da espécie; à *ontogênese*, que se refere a história do indivíduo em determinada espécie e à sociogênese, que está relacionada ao meio cultural no qual o indivíduo está imerso. Considerando que o indivíduo é um conjunto de relações sociais, Vygotsky defende sobre a importância de se considerar o desenvolvimento ontogenético, discute sobre a sociogênese do desenvolvimento humano; assumindo que o homem é um conjunto de relações sociais (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Com relação ao desenvolvimento no período da primeira infância, Moreira (2011) afirma que vai do nascimento aos dois anos de idade, aproximadamente. Por sua vez, Xavier e Amarante (2014), do “Instituto Nacional da Saúde da Mulher e da Criança e do Adolescentes Fernandes Figueira” (IFF/Fiocruz), complementam e esclarecem sobre as principais etapas do desenvolvimento de uma criança até um ano (1 ano). Mas, conceituam a fase da primeira infância de uma forma mais abrangente.

O desenvolvimento infantil se inicia ainda na vida uterina, com o crescimento físico, a maturação neurológica, a construção de habilidades relacionadas ao comportamento e as esferas cognitiva, afetiva e social. A primeira infância, que abrange a idade entre zero a cinco anos, é a fase em que a criança se encontra mais receptiva aos estímulos vindo do ambiente e o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre muito rapidamente. Neste período, principalmente no primeiro ano de vida, os primeiros marcos motores aparecem com o controle de cabeça, o rolar, o arrastar e mais tarde o sentar, o engatinhar e a marcha no final do primeiro ano de vida (XAVIER; AMARANTE, 2014, p. s/n).

Xavier e Amarante (2014), esclarecem, ainda, que o desenvolvimento motor na primeira infância (0 a 4 anos) ocorre de forma gradual, enfatizando que: “[...] a primeira etapa motora que o bebê deve alcançar é o controle de cabeça até três meses de vida. O rolar deve aparecer por volta dos cinco meses e o sentar sozinho aos seis meses” (XAVIER; AMARANTE, 2014, p. s/n)⁵⁶.

Estabelecendo-se relações entre os escritos de Xavier e Amarante (2014) e as informações (dados qualitativos) coletados com a mãe da Ana, pode-se observar uma certa precocidade no desenvolvimento da Ana (estudo de caso). Sua mãe complementa as informações e relata sobre outras experiências que vivenciou com sua filha, ao longo de seu desenvolvimento.

Muito bebê ainda, ela sentava e ficava em pé apoiando nos móveis, aos nove meses já estava andando e correndo pela casa. [...] Eu sempre a deixava deitada em um edredom no chão da sala brincando com o seu irmão, ela se arrastava para pegar os brinquedos e com poucos meses (talvez três meses, se eu não me engano) ela já tentava ficar em pé apoiando-se no sofá, mas ela não engatinhou começou a andar direto. [...] Ela não engatinhou, começou a ficar em pé apoiando nos móveis e, aos nove meses ela estava andando pela casa, aprendeu a andar já correndo (MÃE DA ANA).

De acordo com Winner (1996), as características de crianças superdotadas ou “as aptidões excepcionais aparecem numa idade bastante precoce, mesmo antes que os pais lhes possam começar a ministrar qualquer tipo de treino” (WINNER, 1996, p. 29). O desenvolvimento físico na primeira infância especialmente o desenvolvimento motor, ocorre precocemente fazendo com que a criança realize o processo de caminhada antes do esperado para a sua faixa etária. “Crianças com um QI elevado, que revelam uma sobredotação acadêmica, são, frequentemente, precoces em relação ao desenvolvimento físico na primeira infância: sentam-se, engatinham e andam vários meses antes do que é normal” (WINNER, 1996, p. 40).

Estabelecendo-se relações entre a postura da mãe da Ana, no que se refere aos estímulos proporcionados a sua filha, com os escritos de Xavier e Amarante (2014), elas esclarecem que é saudável os pais estimularem o desenvolvimento de seus filhos desde o nascimento, especialmente o desenvolvimento motor da criança. Elas enfatizam que é recomendável e importante oferecer um ambiente rico de estímulos motores e sensoriais, por exemplo, oferecer a criança o brincar com brinquedos próprios para a idade, como chocalhos e bichinhos de borracha; colocar a criança livre num tatame no chão para que ela possa se movimentar e até

⁵⁶ Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/fisioterapeutas-do-iff-falam-sobre-desenvolvimento-motor-na-primeira-inf%C3%A2ncia>

rolar; colocar a criança de barriga para baixo quando ela estiver acordada e sob supervisão; cantar músicas infantis e ler histórias, proporcionando uma boa relação entre os pais e a criança.

A partir do relato da mãe da Ana sobre o desenvolvimento de sua filha, foi possível observar características de precocidade, também em outras áreas. Segundo ela, a sua filha, desde pequena sempre foi muito independente para a sua faixa etária e sempre apresentou uma personalidade muito forte, no sentido de impor as suas vontades e se posicionar como uma criança altamente independente e dotada de significativa liderança. Por exemplo, na escola - Jardim de infância, ela sempre definia as brincadeiras e atividades, e muitos colegas (seus pares) a seguiam. Em sua casa, por volta de 1 ano e meio, ela já escolhia a roupa que gostaria de vestir e, muitas vezes, não queria aceitar “o não” como resposta. Ela, também apresentava alto potencial na habilidade voltada para os desenhos/ilustrações e chamava atenção das pessoas pela criatividade e perfeição na produção de suas ilustrações, apesar da pouca idade. Destacam-se os recortes de alguns relatos.

Ela se alimentava sozinha com garfinho infantil desde muito cedo (acho que com três meses). Desde bem novinha (bebezinha) escolhia as roupas que queria vestir... [...] Ela é extremamente criativa, talentosa e brilhante em seus desenhos! Lembro que ela devia ter entre um e um ano e meio (1 ano e 6 meses), quando chamei a sua atenção porque estava riscando/desenhando todas as paredes da nossa casa; expliquei que ela não poderia desenhar nas paredes, mas podia desenhar em folhas de papel. Dei várias folhas de papel e material de desenho, como: lápis de cera, lápis de cor, lápis de escrever do próprio irmão (ele tinha 5 anos e frequentava a escola). Ela passou a desenhar frequentemente nos papéis, parecia que as brincadeiras infantis se concentravam em seus desenhos (MÃE DA ANA).

Segundo Winner (1996), crianças com superdotação, também, geralmente apresentam “interesses quase obsessivos em áreas específicas [de seu interesse] e tornam-se peritas nestes domínios” (WINNER, 1996, p. 41). A pesquisadora enfatiza que, em uma de suas pesquisas, estudou o caso de uma criança de dois anos com superdotação espacial-visual, ela se destacava por possuir alto potencial e fascínio por desenho. “Costumava descrever as figuras que identificava nos veios da madeira, bem como os anjos e as harpas nas formas das nuvens – mais exemplos da necessidade de criar estímulos visuais”(WINNER, 1996, p. 87).

Estabelecendo-se relações com os relatos da mãe da Ana e com a própria Ana (estudo de caso), durante as entrevistas, foi possível perceber singularidades e semelhanças entre o que nos foi relatado e os dados de pesquisa de Winner (1996). A mãe da Ana informou que, às vezes, ela ficava preocupada com a sua filha porque, desde muito pequena, ela queria passar o dia todo desenhando. O interesse de sua filha pelos desenhos era quase que “obsessivo”, ela desenhava compulsivamente; ou seja, se a sua mãe permitisse a Ana passava o dia todo desenhando. Considerando-se os dados retrospectivos, com relação a essa discussão, a própria Ana, enfatizou

que, desde muito pequena, sempre gostou muito de desenhar e quando começou a perceber as coisas da vida ela já desenhava, e conseguia criar e reproduzir tudo que ela queria ilustrar; muitas vezes, desenhava imagens que ela “enxergava” na madeira (nos veios da madeira) (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2012). Segundo a Ana, ela nunca precisou de professor(a) para lhe ensinar a desenhar, ela aprendeu sozinha desenhando...

A mãe da Ana destaca que, ao longo dos anos, ela e seu marido percebiam situações que, muitas vezes, os surpreendiam, mas como eles já tinham um filho mais velho com algumas características inusitadas, conforme citado; e eles eram jovens e ainda não tinham muitas ou outras experiências, achavam que o desenvolvimento de uma criança deveria ser daquela forma mesmo... Mas, segundo eles, o desenvolvimento das habilidades motoras, as habilidades visuais (desenhos/ilustrações), a independência/autonomia, a liderança, os questionamentos (os por quês?) das coisas, o entendimento ou compreensão sobre vários assuntos complexos muito cedo; e, posteriormente, a desenvoltura na oralidade (se expressava como se fosse adulta). Todas estas eram características naturais que foram se apresentando muito cedo no desenvolvimento de sua filha, mas surpreendiam a todos da família.

Alunos precoces diferem de seus pares etários em virtude de habilidades antecipadamente desenvolvidas, as quais podem indicar a existência de superdotação. Porém, é necessário aguardar o fim da infância para verificar se a diferença apresentada resulta de uma configuração cognitiva superior ou de uma prematuridade no desenvolvimento. Enquanto isso, ações devem ser desenvolvidas em favor do pleno desenvolvimento dos potenciais, o que requer que essas crianças sejam reconhecidas, mas tal reconhecimento pode ser prejudicado por mitos e estereótipos (MARTINS; CHACON, 2016, p. 96).

Por outro lado, apesar da Ana apresentar indicadores de potencialidades ou até algumas características de altas habilidades/superdotação em áreas específicas. Ela apresentava, também, indicadores de transtorno específico ou déficit, mas os seus pais não percebiam, à época, porque o que se sobressaía naquela fase (primeira infância)⁵⁷ eram as suas potencialidades.

Porém, no aniversário de 1 ano de sua filha ocorreu algo inusitado e, ao mesmo tempo, marcante. A irmã de sua mãe, sua tia e madrinha, comentou que a Ana era uma criança muito esperta, inteligente, independente, observadora e bastante desenvolvida para a sua faixa etária; mas, aparentemente, falava pouco ou quase não falava. A mãe da Ana, a princípio, não deu muita importância ao comentário, mas depois de algum tempo, à medida que a sua filha foi crescendo, ela passou a observar algumas situações de forma mais atenta.

⁵⁷ Fase da Primeira Infância ocorre no período entre 0 e 5 anos (XAVIER; AMARANTE, 2014).

Neste sentido, quando a criança tinha, aproximadamente, 3 anos, a mãe observou que a sua filha assistia televisão muito próxima ao aparelho de TV, como se precisasse se aproximar para conseguir ouvir melhor. A partir das observações, a mãe buscou profissionais da área da Saúde para que a sua filha fizesse algumas avaliações/investigações para verificar se havia algum problema. Foi realizada consulta com oftalmologista e com fonoaudióloga e eles solicitaram alguns exames, por exemplo: exame oftalmológico, audiometria⁵⁸, impedanciometria⁵⁹, os quais diagnosticaram que a visão e a audição dela estavam perfeitas.

Posteriormente, por volta dos 4 ou 5 anos, a mãe da Ana buscou para a sua filha um acompanhamento com outra fonoaudióloga devido a fala da criança, apesar de parecer desenvolvida para se expressar, ela apresentava uma fala com alguns erros; e, em alguns momentos, o som de sua voz parecia mais infantilizado do que poderia ser considerado “normal”. Ana fez terapia com fonoaudióloga durante, aproximadamente, um a dois anos, e recebeu alta. Contudo, apesar de ter recebido alta parecia que a criança não conseguia ouvir direito, e muitas vezes, não entendia o que lhe era explicado no contexto ecológico microssistema-família; e, posteriormente, no microssistema-escola (sala de aula).

De acordo com Shaywitz (2006), os primeiros sinais indicativos de dislexia podem ser observados bem mais cedo do que se pode imaginar. É possível observar indicadores de um problema potencial de leitura ao observar sinais sutis de que a capacidade fonológica não está se desenvolvendo a contento, por exemplo, pode ser fonemas mal pronunciados, incapacidade de pronunciar certas palavras, de cantar rimas infantis, um atraso na fala dos fonemas, nesse sentido a pesquisadora enfatiza que:

O primeiro sinal indicativo da dislexia pode ser um atraso na fala. Como regra geral, as crianças dizem suas primeiras palavras por volta de 1 ano e as primeiras frases por volta de 1 ano e 6 meses a 2 anos. As crianças vulneráveis à dislexia talvez não comecem a pronunciar as primeiras palavras antes de cerca de 1 ano e 3 meses de vida e talvez não pronunciem frases antes de completar 2 anos. O atraso é modesto, e os pais em geral o atribuem a um histórico familiar de começar a falar mais tardiamente (SHAYWITZ, 2006, p. 83).

Estabelecendo-se relações entre a pesquisa de Shaywitz (2006) e os dados coletados a partir do relato dos pais da Ana e da própria Ana, foi possível identificar similaridades. Contudo, além dos indicadores de dislexia, a estudante também apresentava indicadores de altas

⁵⁸ Audiometria é um exame audiológico para a medição precoce do grau de audição ou acuidade auditiva de um indivíduo. Trata-se da avaliação dos limiares auditivos tonais aéreos na faixa de 9 kHz a 20 kHz, sendo um exame complementar importante na detecção precoce de perdas auditivas por lesão na base do ducto coclear (KLAGENBERG *et al.*, 2011, p. 110).

⁵⁹ Impedanciometria é um exame usado no diagnóstico de problemas da audição. É composto por dois procedimentos: timpanometria e medida de reflexo acústico. Disponível em: <https://www.rededorsaoluiz.com.br/exames-e-procedimentos/otorrinolaringologia/impedanciometria> Acesso em: 18/12/2022.

habilidades/superdotação, conforme informado. Sendo que as características da superdotação foram percebidas bem mais cedo do que as da dislexia. As habilidades eram visíveis desde que ela era um pouco mais que um bebê – isto, devido ao seu alto potencial na habilidade de desenhar/ilustrar precocemente.

Paulo, no que se refere ao levantamento das informações (dados qualitativos) envolvendo o seu desenvolvimento; a princípio, entrevistou-se a sua mãe e logo depois o seu pai. Segundo a mãe, considerando como ponto inicial - a gestação e o parto, transcorreram de forma bem tranquila. Ela se emociona ao relatar sobre a sua relação com a criança, ainda em seu ventre: “[...] minha relação com o [Paulo] sempre foi muito ligada, sempre foi muito próxima, desde a gestação quando eu descobri que eu ia ter um menino, a minha relação sempre foi muito afetiva” (MÃE DO PAULO).

Segundo o pai, quando ficou sabendo que teriam um filho sentiu um receio ou sensação estranha no sentido de que, talvez, pudesse ser mais difícil cuidar e educar um menino. Pode-se refletir que, este sentimento possa ter relação com o histórico familiar, tendo em vista que ele (pai do Paulo) já tinha uma filha do primeiro casamento e duas filhas do segundo casamento. O Paulo seria o quarto filho, e o primeiro do sexo masculino. Porém, quando a criança nasceu a insegurança se dissipou e a família ficou muito feliz - “em festa”. Destaca-se parte do relato na íntegra:

Quando foi mostrado na ultrassonografia que era um menino, pra mim ficou uma coisa estranha porque eu achava que menino seria muito difícil de lidar. Durante a gravidez a gente já notava que o [Paulo] já tinha característica bem diferente das outras; ele enfiava o pé e tocava na barriga da mãe com mais força... A gente não conseguia em nenhuma ultrassonografia verificar o rostinho dele direito. Depois que o [Paulo] nasceu, ele sempre foi um menino muito carinhoso, muito amoroso, alegre, gostava muito de se divertir e fazer brincadeiras antes de dormir. De tanta brincadeira que ele fazia, ele engolia ar e tinha um pouco de cólica. Ele adorava ficar sem roupa, adorava ficar dentro do banho. Ele sempre foi uma criança muito alegre, muito feliz, sempre foi extremamente amoroso... Sempre precisou que a gente conversasse bem de frente olhando nos olhos dele (PAI DO PAULO).

Buscando e resgatando lembranças, em suas memórias, a mãe relata particularidades marcantes em relação ao desenvolvimento de seu filho, conforme ressalta.

Eu acho que as primeiras impressões que eu e o pai dele começamos a ter, já quando ele era muito pequeno, ele ainda não falava, não andava, era comportamental.... A maneira que ele olhava para a gente, a maneira como ele se expressava pelo olhar. A necessidade que ele tinha de encarar a gente nos olhos. Tudo ele segurava o rosto da gente, precisava que nós olhássemos nos olhos dele. E ele expressava muito isso; através da necessidade dele do olhar e, às vezes, ele ficava minutos olhando para gente. [...] Isso antes de 1 ano de vida. Antes mesmo de ele falar e começar a caminhar o Paulo já era assim ... (MÃE DO PAULO).

Uma característica que os pais do Paulo consideram diferenciada, e que chamou a atenção de ambos desde muito cedo foi a autonomia que o seu filho apresentava em várias áreas, e o modo dele se expressar de forma singular por meio do seu olhar, em uma fase em que ele ainda era muito bebê. De acordo com os pais, seu filho ainda não falava e não andava, mas a expressão do seu olhar era muito marcante; diferentemente das outras filhas mais velhas do casal. Destaca-se a fala da mãe na íntegra, esboçando muita emoção:

Quando ele começou a andar e começou a falar, na verdade ele não falava muito. O Paulo era muito calado, ele era muito quieto e ele era muito observador [...] O Paulo nunca foi uma criança de conversar, de falar. Ele ficava muito tempo parado observando tudo o que acontecia ao redor dele, e a gente, às vezes, perguntava para ele: “- Paulo, filho, o que você está pensando? Você quer falar alguma coisa?” E ele balançava a cabeça e respondia: “- não”, ou então ele falava: “- Nada”! E, ficava quieto somente observando... [...] A maneira que ele olhava para a gente, a maneira como ele expressava. A necessidade que ele tinha de encarar a gente nos olhos. Então aquilo.... Ouvindo a gente, e às vezes, só olhando... (MÃE DO PAULO).

Os relatos dos pais se coadunam, sendo uma das primeiras percepções sobre as características diferenciadas que chamam a atenção da família, a comunicação da criança por meio do seu olhar. Neste sentido, o pai reitera e descreve a experiência vivenciada com o seu filho:

[...] ele vinha e ficava na nossa frente, colocava as duas mãos no rosto da gente e pedia que a gente fizesse a mesma coisa com ele, pra que ele tivesse a visualização do que a gente ia falar para ele. E o que ele ia “falar” com a gente também. Isso logo, logo quando ele começou a andar, entre 8 e 9 meses, ele já gostava dessa proximidade de contato visual dele comigo, com as irmãs, com a mãe, dentro do convívio familiar (PAI DO PAULO).

Pelo que nos foi informado, o Paulo sempre foi uma criança que se expressava mais pelo olhar do que pela própria oralidade. Na verdade, segundo os seus pais, ele chamava atenção das pessoas pelo seu olhar, mostrando-se extremamente observador e estando sempre muito atento ao que estava ocorrendo ao seu redor - no ambiente ou entre as pessoas. Pode-se perceber que ele também apresentou uma característica semelhante à da Ana, ele aprendeu a andar bastante cedo “entre 8 e 9 meses”, podendo-se considerar característica de precocidade no desenvolvimento humano, considerando-se os escritos de Vygotsky e Luria, (1996), Winner (1996), Xavier e Amarante (2014).

Em relação a pouca comunicação pela oralidade, pode-se considerar que, talvez, a atitude do Paulo no período da primeira infância, esteja relacionada a dificuldade de compreensão auditiva. Questionado sobre essa possibilidade o pai do Paulo afirma que:

Naquele momento, à época, a gente não conseguia associar, depois a partir do momento que foi diagnosticado que ele tinha dislexia, e que tinha altas habilidades, a gente começou a juntar as coisas e perceber que, talvez aquilo seria para ele poder entender melhor o que a gente estava falando, e transmitir por meio visual o que ele estava sentindo também (PAI DO PAULO).

Segundo o pai, posteriormente, com mais idade, o Paulo realizou a “Avaliação do Processamento Auditivo Central (PAC)”⁶⁰ e o resultado confirmou o transtorno ou déficit. Em alguns casos, pessoas com dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura podem apresentar déficit ou transtorno do processamento auditivo. Não se identificando, ainda, se o déficit é uma das causas ou consequência da dislexia do desenvolvimento. O transtorno do processamento auditivo central, é uma dificuldade para processar a informação sonora. O processamento auditivo central é a maneira como os sons são captados pelos ouvidos e transmitidos até o cérebro, onde serão interpretados (SOUZA *et al.*, 2020).

A partir dos relatos dos familiares, observou-se que apesar de sua dificuldade na compreensão auditiva, o Paulo, mesmo sendo ainda um bebê, à época, conseguia se comunicar com a família buscando o entendimento da fala de seus familiares por meio de “estratégias”, por exemplo, aproximando o seu rosto e o seu olhar aos dos pais e das irmãs. Por outro lado, pode-se considerar não ser possível tal “estratégia” de comunicação, tendo-se em vista a pouca idade do Paulo (ainda era bebê), e considerando-se referência de autores clássicos, como: Vygotsky e Luria (1996), Vygotsky (2008a) e autores especialistas contemporâneos como: Shaywitz (2006), Moreira (2011), Xavier e Amaral (2014) sobre o desenvolvimento humano. Porém, a partir dos relatos dos familiares, o fato é que a comunicação por meio do olhar ocorria entre o filho e os pais com frequência, ao longo do desenvolvimento do Paulo. Em análise, pode-se considerar que, se a possível “estratégia” de comunicação ocorria “para minimizar o déficit do processamento auditivo”, não poderia ser de forma consciente ou com intencionalidade... Mas, pode-se considerar como uma característica de precocidade no desenvolvimento humano do Paulo, conforme referendado nas pesquisas de Winner (1996).

Segundo a mãe do Paulo, as primeiras palavras que ele expressou foi na mesma época em que começou a falar as palavras: mamãe e papai. Ou seja, aparentemente, ele demorou um pouco mais para iniciar a fala, mas quando começou a se expressar pela oralidade ele sempre tentava falar cada vez mais palavras. Porém, o Paulo, nesta época, se apresentava ainda bastante reservado; ele nunca foi uma criança comunicativa ou de conversar com as pessoas em geral, conforme a sua mãe relata.

Quando ele começou a andar e começou a falar, na verdade ele não falava muito. O Paulo era muito calado, ele era muito quieto, mas ele era muito observador. Ele ficava muito tempo parado observando tudo o que acontecia ao redor dele e da gente, às vezes, eu perguntava para ele: “- Paulo, filho o que você está pensando? Você quer

⁶⁰ Avaliação do Processamento Auditivo Central (PAC), avalia habilidades auditivas que permitem entender os sons (dentre eles: atenção, discriminação, memória auditiva). Disponível em: <https://fonotom.com.br/2021/10/29/o-que-e-a-avaliacao-do-processamento-auditivo-central-pac/> Acesso em: 16/12/2022.

falar alguma coisa? E ele balançava a cabeça e respondia que ‘não’ ou então ele falava ‘Nada’; e ficava quieto..” (MÃE DO PAULO).

Pelos relatos dos pais, ficou claro que, ao longo da infância, o Paulo se caracterizava por ser bastante observador; por outro lado, em termos de oralidade ele se apresentava com características mais reservadas, ele falava pouco. Depois, aproximadamente, na faixa etária entre 8 e 9 anos (segunda infância)⁶¹, o Paulo se expressava muito bem e com uma ótima dicção (falava como se fosse um adulto). Porém, ele era receptivo nas interações sociais somente com as pessoas que ele conhecia bem, mas se mantinha bastante reservado quando não conhecia bem as pessoas ou até os seus pares - colegas/alunos(as), no contexto ecológico microssistema-escola.

Segundo Shaywitz (2006), o “atraso na fala” pode ser considerado o primeiro sinal da dislexia do desenvolvimento, como citado. Estabelecendo-se relações entre a pesquisa de Shaywitz (2006) e os dados qualitativos coletados na pesquisa em pauta, foi possível perceber similaridades entre a pesquisa e o desenvolvimento do Paulo. O participante (estudo de caso), demorou um pouco mais para iniciar o processo de comunicação pela oralidade (fala) na primeira infância, caracterizando um pequeno “atraso na fala”. Posteriormente, em idade escolar, foi avaliado e identificado com indicadores de dislexia do desenvolvimento ou transtorno de aprendizagem, com dificuldades no entendimento da leitura e escrita.

Porém, apesar do atraso em se expressar por meio da fala, e posteriormente a identificação da dislexia do desenvolvimento; ele sempre demonstrou desenvoltura, autonomia, e características de precocidade ao longo do desenvolvimento, caracterizando-se com altas habilidades/superdotação em áreas específicas do conhecimento, como já informado.

Outra característica marcante destacada pelos familiares do Paulo, foi o controle dos esfíncteres de forma precoce. Segundo a sua mãe, o Paulo “deixou as fraudas” por conta própria com total autonomia, aproximadamente aos 11 meses. Segundo ela, seu filho realizou o “desfralde” sozinho, por vontade própria, apesar da pouca idade, conforme relata expressando satisfação:

O Paulo decidiu que ele não precisava mais usar fralda e ele mesmo tirou a fralda. Ele tirou, ele parou de usar fralda sozinho quando ele quis, como se diz... Começar a treinar para sair das fraldas, ele sozinho tirou a fralda e foi... Antes de completar um ano. Ali com 11 meses, quase um ano de idade, 11 meses e meio mais ou menos... Eu ia colocar fralda nele a noite, por exemplo, porque eu achava que ele poderia fazer xixi a noite e ele nunca fez, ele não queria, ele não usava. Então, nessa parte ele foi muito independente, apesar de muito bebê ele decidiu que não queria e não precisava mais usar fralda (MÃE DO PAULO).

⁶¹ Fase da Segunda Infância (período de latência), ocorre dos 6 anos até a puberdade (MOREIRA, 2011, p. 119).
Rever se o escrito azul tem a ver somente com sexualidade

De acordo com Fonseca (2011), as crianças a partir de dois anos de idade, geralmente começam a reconhecer melhor o seu próprio corpo e ter algumas noções a respeito de independência corporal. O controle dos esfíncteres se dá por volta dos 30 meses (2 anos e meio) e pode se estender até seu desenvolvimento pleno, aproximadamente até os 5 anos de idade; mas o processo pode sofrer grandes variações individuais e culturais. Esse processo faz parte do desenvolvimento humano, considerando-se o “olhar” pediátrico destaca-se: “[...] Desenvolvimento é o aumento da capacidade do indivíduo na realização de funções cada vez mais complexas. É um processo dinâmico com mudanças nos aspectos físico, social, emocional, de linguagem e cognitivo” (FONSECA, 2011, p.1)⁶².

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o Paulo se apresentava como uma criança com autonomia e independência, a socialização para ele sempre foi uma dificuldade desde muito criança. Ele sempre preferiu brincar sozinho, a desenvolver relação de interação social com os seus pares. Por outro lado, apresentava facilidade de comunicação com pessoas de faixa etária superior à sua. Outra característica significativa, quando as pessoas não eram do convívio familiar ele preferia brincar sozinho, ele preferia não ter contato. Com relação a essa situação a mãe afirma: “[...]durante bastante tempo o Paulo não gostava de abraçar as pessoas, ele não gostava do contato físico com as pessoas. Ele tinha estranheza nisso, ele chorava quando as pessoas queriam abraçar ele ou ficar agarrando-o, ele tinha esse comportamento” (MÃE DO PAULO). Mas, segundo ela, no contexto microssistema-família o Paulo sempre gostava de estar junto com a família, brincar com os pais e com as irmãs.

A mãe, questionada sobre a possibilidade de o Paulo possuir transtorno do espectro autista (TEA)⁶³ devido as características mencionadas, informou que a primeira professora dele sugeriu que algumas características do Paulo pareciam com o transtorno do espectro autista. Porém, ao longo das investigações foi identificada apenas altas habilidades/superdotação; e, posteriormente, a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura. Ou seja, apesar da resistência ou dificuldade do Paulo durante a infância, em relação a interação social, somente foram identificadas as necessidades especiais mencionadas. E, a família considera que o perfil de seu filho condiz com os resultados identificados nas investigações, registrados por meio dos relatórios/laudos.

⁶² Disponível em: http://revistadepediatricasoperj.org.br/detalhe_artigo.asp?id=551 Acesso em: 02/02/2022.

⁶³ O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ OLIVEIRA, 2017, p. 233).

Kaufmann e Sexton (1983) e Silverman (1993), em suas pesquisas, constataram que os pais são bons identificadores e conscientes dos potenciais de seus filhos antes mesmo destes frequentarem a escola. Mesmo sem possuírem conhecimentos das áreas específicas, geralmente os pais têm mais probabilidade de percepção no sentido de reparar nos sinais de personalidade de seus filhos, por exemplo: vivacidade, atenção, precocidade, habilidade na linguagem, memória e raciocínio abstrato, compreensão, criatividade, habilidades para o desenho/ilustrações, transtornos e dificuldades, entre outros.

Em observação, ao longo das entrevistas ficou claro que, tanto para os pais da Ana quanto para os pais do Paulo, o processo de desenvolvimento de seus respectivos filhos sempre chamou atenção para eles, e para os outros membros da família e os amigos, pelos indicadores de precocidade nas habilidades específicas de cada um, especialmente na primeira infância.

8.6 HISTÓRIA ESCOLAR: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

O título deste “núcleo de significação” (seção), em uma abordagem histórico cultural, foi definido pela expressão “História escolar” que uma das mães, durante as entrevistas se referiu por diversas vezes com voz embargada de emoção, relatando sobre o período escolar de seu filho(a). Para Vygotsky, as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre as formas do desenvolvimento do comportamento e do processo educativo. “[...] Outras reações emocionais podem estar vinculadas aos mais diversos estímulos mas só se pode realizar esse vínculo confrontando na experiência pessoal os mais diferentes estímulos” (VYGOTSKY, 2010, p. 142-143).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a partir das memórias e relatos dos pais e dos próprios educandos com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia), destaca-se a síntese a seguir em relação ao desenvolvimento no microssistema-escola, respectivamente da estudante Ana e do estudante Paulo.

A história escolar da participante Ana, inicia aos 3 anos, quando ela ingressou na Educação Infantil em um colégio particular de porte pequeno. Devido a mudança da família para outro bairro distante, ela precisou ser transferida para outra escola após dois meses de aula. Ela foi matriculada em outro colégio particular de porte médio para dar continuidade aos estudos; a nova escola possui Educação Infantil, Pré-escola, Educação Fundamental (1º Ano ao 5º Ano – Ciclo I) e (6º Ano ao 9º Ano – Ciclo II).

Segundo a mãe da Ana, desde que a sua filha estudava na Pré-escola ela tinha a impressão que algo não estava funcionando bem. Mais tarde, apesar de sua filha ainda possuir pouca idade, aos 5 anos, a mãe da Ana observava que a sua filha parecia ter algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem escolar. Porém, à época, ela não tinha nenhum conhecimento sobre o tema Dislexia. Assim, não conseguia identificar, precisamente, qual era a dificuldade de sua filha tendo em vista que ela se mostrava bem desenvolvida em diversas áreas, por exemplo, na coordenação motora e produção de seus desenhos/ilustrações, na autonomia, maturidade, simpatia e interação social (conversava como se fosse adulta). Além disso, ela apresentava compreensão e facilidade de aprendizagem nas diversas atividades apresentadas no microsistema-escola, em sala de aula.

Entretanto, apesar da desenvoltura e potencialidades da Ana em áreas específicas, segundo a sua mãe, ela continuava a sentir que havia algum problema. Ela agendou um horário na escola de sua filha para conversar com a pedagoga sobre as suas observações, dúvidas e questionamentos. Por sua vez, a profissional informou que cada criança possui o seu ritmo, que a sua filha estava no ritmo esperado para a sua faixa etária e que, na escola, não havia percebido nenhum problema ou dificuldade por parte da aluna. A pedagoga chegou a afirmar que parecia, até mesmo, que a criança já estava em um processo avançado de leitura para a sua faixa etária, ela possuía 5 anos. A fala da pedagoga instigou e preocupou a mãe da Ana porque parecia que ela e a profissional não estavam falando sobre a mesma criança.

De acordo com a mãe da Ana, ela sempre teve uma postura participativa no que se refere aos estudos e o acompanhamento escolar de seus filhos, então ela tinha certeza que a sua filha não sabia ler. Na verdade, em suas observações, parecia que a sua filha tinha alguma dificuldade de aprendizagem, mas ela não conseguia identificar qual era o problema. Então, resolveu retornar à escola, mas preferiu agendar um horário para conversar com a própria professora de sua filha. Nesta época, a Ana estava cursando a alfabetização na Pré-escola do referido colégio. Em conversa com a professora, para a sua surpresa, a docente relatou que nunca percebeu nenhuma dificuldade de aprendizagem na aluna, em sala de aula. Além disso, ela relatou que a estudante realizava todas as atividades solicitadas, com exceção de algumas tarefas voltadas para a escrita, mas em seu entendimento a aluna não realizava algumas atividades por pura “falta de vontade” ou “preguiça” de fazer.

A dislexia do desenvolvimento, geralmente, está associada ou resulta em tarefas incompletas ou não realizar as atividades, notas baixas e até resistência em ir à escola. Esses fatos são equivocadamente associados à preguiça ou falta de vontade de realizar as tarefas, especialmente em contexto escolar (LIMA, 2012). Muitas vezes, o aluno(a) pode ser

considerado preguiçoso, desatento, sem nenhum empenho em aprender, principalmente nos casos em que não recebe o acompanhamento necessário. Desta forma, o estudante pode apresentar uma baixa autoestima por se achar incapaz ou até mesmo inferior aos seus colegas. Por não conseguir ler um texto, geralmente, fica desmotivado e perde o interesse pela leitura e, às vezes, até o interesse pela escola ocorrendo a evasão escolar (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2015; NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018).

Ainda, segundo a mãe da Ana, em conversa com a professora, a docente afirmou que a aluna era muito participativa por meio da oralidade; e, frequentemente, respondia a todos os questionamentos da professora, em sala de aula. Desta forma, a docente mantinha uma postura flexível em relação a realização das atividades escritas por parte da aluna. Inclusive ela achava que a criança já estava lendo, tendo em vista os acontecimentos inusitados frequentes ocorridos em sala de aula.

A partir dos relatos, foi possível perceber que a Ana, no microssistema-escola, frequentemente organizava os seus pares (alunos/colegas) de sua sala de aula em grupos sentados ao seu redor, como se estivesse realizando uma “contação de história”. Porém, na verdade, ela estava reproduzindo experiências realizadas pela professora e observadas por ela, em sala de aula. Também, foi enfatizado que a aluna contava sempre as mesmas histórias, e contava de uma forma correta. Observa-se que, além de reproduzir experiências de contação de história vivenciadas na escola, ela reproduzia também as histórias contadas por seus pais. Ou seja, ela realizava a “contação de história” para os alunos(as) de forma semelhante ao que era realizado pela sua professora, em sala de aula. Ana escolhia os mesmos livros que seus pais liam para ela e para seu irmão antes de dormirem. Ela utilizava-se de seus próprios livros, não para realizar a leitura, mas como “suporte” visual, tendo em vista que ela já conhecia as histórias contadas, conforme a sua mãe ressalta.

Depois de um tempo resolvi conversar com a professora da minha filha, mas para minha surpresa, fiquei sabendo que a Ana convidava os colegas da sala para sentarem ao seu redor, para ela “ler” histórias de um livro que eu sempre lia para ela. Na verdade, ela fazia de conta que estava lendo para os colegas, mas ela estava contando uma história que ela já tinha decorado. Ou seja, todos pensavam que ela lia o livro, até mesmo a professora. A minha filha, frequentemente, organizava os colegas em grupos sentados ao seu redor, como se estivesse realizando uma contação de história, mas ela estava realizando uma reprodução pelas imagens e pelo que ela já conhecia da história. Ela contava sempre as mesmas histórias que ouvia em casa, mas contava de uma forma correta com início, meio e fim (MÃE DA ANA).

Em reflexão, observa-se que a Ana representava as experiências vivenciadas na escola e na sua casa – a imitação – ela reproduzia a contação de história de forma semelhante ao que lhe era contado no microssistema-família e no microssistema-escola. Ou seja, a Ana se

comportava como se estivesse lendo para os seus pares (colegas de aula). O que chama mais a atenção é a riqueza de sua estratégia realizada na representação da “contação de história”, tendo em vista a pouca idade da aluna (5 anos), à época. Além de que a representação e experiência se concentravam, justamente, na área específica em que ela apresentava dificuldades de aprendizagem – a leitura.

Com relação a essa peculiaridade, pode-se estabelecer relações com os escritos de Armstrong (2001). Segundo ele, os transtornos específicos de aprendizagem ou “dislexia (déficit linguístico) [...] muitas vezes operam de forma relativamente autônoma, em meio a outras dimensões do perfil de aprendizagem do indivíduo relativamente intactas e sadias” (ARMSTRONG, 2001, p. 137). Pode-se, ainda, utilizar como exemplificação o caso de Agatha Christie que, segundo Armstrong, apesar de apresentar transtorno específico de leitura ou dislexia se tornou uma brilhante escritora, conforme enfatiza: “É instrutivo notar, por exemplo, que muitos dos grandes escritores, incluindo Agatha Christie, e Hans Christian Andersen, foram disléxicos” (ARMSTRONG, 2002, p. 137). O teórico enfatiza que, em alguns casos, os déficits não têm qualquer relação com as realizações ou produções da pessoa; em outros casos, os transtornos específicos, provavelmente instigam a pessoa a perseverar e desenvolver suas capacidades excepcionais.

A partir do relato da mãe da Ana, pode-se perceber que sua filha apresentava alto potencial, por exemplo, na criatividade, liderança, autonomia e oralidade. Segundo os seus pais, na fase da primeira infância ou anos iniciais do ensino parecia que a Ana estava sempre a frente em relação ao potencial ou comportamento de outras crianças de mesma faixa etária. Ela também se mostrava bem desenvolvida em áreas específicas, como: coordenação motora, espacial-visual, artes, produção de seus desenhos/ilustrações e na interação social, apresentando características de liderança.

Segundo a sua mãe, de forma geral, as pessoas não percebiam que a Ana tinha dificuldades de aprendizagem. Parecia que ela sempre buscava uma forma de “amenizar” ou talvez “não demonstrar” as suas dificuldades. Pode-se pensar que, certamente, a criança não agisse de forma planejada ou intencional, tendo-se em vista a sua pouca idade. Ela era muito pequena e, certamente, ainda não tinha percepção de sua condição (dificuldade e/ou potencialidade), no período entre a Pré-Escola e o 1º Ano da Educação Fundamental (1º Ciclo). Porém, segundo a sua mãe, a princípio, no contexto ecológico microssistema-escola ela conseguia “mascarar” as suas dificuldades frente a percepção dos professores.

Em relação a discussão, Silverman (2005) reconhece que, em alguns casos, estudantes com transtorno de aprendizagem podem aprender técnicas específicas de compensação.

Embora, segundo ela, a compensação possa ajudar o aluno a se adaptar, mas também pode dificultar o diagnóstico preciso de uma “deficiência” de aprendizagem. A pesquisadora enfatiza que, alguns estudantes com superdotação chamam a atenção pela alta capacidade de conceber estratégias que “camuflam” os déficits. Essas estratégias de compensação encobrem as dificuldades apenas temporariamente, mas não resolvem os problemas em sua totalidade (SILVERMAN, 2009).

Em análise, observa-se que as informações de ambos os pesquisadores, Armstrong (2002) e Silverman (2005; 2009), vêm ao encontro das características da Ana relatadas pela sua mãe, por exemplo, ao longo do seu desenvolvimento, ela sempre apresentou dificuldades na habilidade de leitura e escrita. Por outro lado, também sempre apresentou fortes características de autonomia, independência, liderança, interação social (em determinada fase) e criatividade. Essas características podem ser consideradas habilidades em potencial, além das potencialidades que a Ana possui na área Artística, como: desenho/ilustrações, produção e habilidades espaciais-visuais, habilidades manuais, por exemplo, possui a capacidade de criar e desenvolver qualquer objeto artístico, seja com arames, argila, massa de modelar, lã e outros materiais.

Segundo a mãe da Ana, após um ano estudando no colégio particular o qual ela havia sido matriculada, os seus pais chegaram à conclusão de que a escola não estava suprimindo as necessidades de seus filhos. Desta forma, quando a Ana completou 6 anos, a família então resolveu transferir ela e o seu irmão mais velho, à época com 10 anos, para uma outra escola particular bem maior que a anterior, e considerada bem melhor no contexto ecológico de Curitiba.

Na nova escola, também particular, já no primeiro semestre a coordenadora pedagógica orientou a família para que a aluna fosse encaminhada a um profissional psicopedagogo(a), no sentido de investigar qual era a dificuldade da criança. Em avaliação com este profissional, indicado pela escola, ele levantou a hipótese de que a criança pudesse ter dislexia ou transtorno específico de leitura. Porém, segundo ele, não conseguia realizar nenhuma avaliação ou atendimento, tendo em vista que a Ana apresentava características de dificuldades emocionais. Ou seja, ela apresentava sinais de “resistência” ao atendimento ou as avaliações (parecia sentir vergonha ou constrangimento) e não aceitava realizar as atividades propostas e os testes.

Ainda, segundo a mãe da Ana, o profissional psicopedagogo(a) indicou que seria necessário iniciar atendimento com um psicólogo(a); e, somente após o acompanhamento ou terapia com o esse profissional seria possível iniciar o atendimento psicopedagógico. Além disso, o psicopedagogo(a) indicou um neuropediatra com experiência em dislexia do

desenvolvimento. O neuropediatra solicitou o teste “Avaliação do Processamento Auditivo Central (PAC)”, que avalia as habilidades auditivas que permitem entender os sons (dentre elas: atenção, discriminação, memória auditiva)⁶⁴. Esse exame identificou déficit na capacidade de compreensão auditiva da Ana. Ou seja, ela ouvia muito bem mas não conseguia compreender bem o que ouvia.

O processamento auditivo é definido como um conjunto de operações que o sistema auditivo realiza: receber, detectar, atender, reconhecer, associar e integrar os estímulos acústicos para posteriormente programar uma resposta, ou seja, é um conjunto de habilidades necessárias para analisar e interpretar os padrões sonoros.

A via auditiva periférica encontra-se pronta ao nascimento e engloba a orelha externa, orelha média e orelha interna. A cóclea, que fica localizada na orelha interna, representa o componente sensorial que transforma o impulso sonoro em elétrico para que o componente neural receba, analise e programe uma resposta. Este se desenvolve a partir de experiências sonoras pelas quais a criança passa nos primeiros anos de vida, período em que se formam as primeiras conexões neuronais que ocorrem entre o nascimento e os quatro anos de idade. Outros estudos apontam a existência de um período de alta plasticidade auditiva até os seis anos de idade (ENGELMANN; FERREIRA, 2009, p. 69).

Segundo Dehaene (2012), a dislexia, geralmente se apresenta acompanhada de déficits de percepção dos sons da fala, a saber, de distúrbios fundamentais da percepção auditiva. Embora esta questão permaneça controversa, estudos sugerem que, na maioria das crianças com dislexia isso ocorre, nesse sentido o pesquisador enfatiza que:

[...] a percepção categorial dos sons da fala está frequentemente alterada – as crianças experimentam dificuldades em detectar a minúscula diferença temporal que distingue *ba* de *pa*, particularmente na presença de ruído. Muitas vezes, o déficit se estende a tarefas não linguísticas. A discriminação das frequências de tons puros, a detecção de uma breve interrupção de um ruído e, em particular, a percepção da ordem dos estímulos rápidos pode ser fortemente anormal e correlacionar estreitamente com os escores na leitura. A percepção visual da ordem temporal pode também estar alterada. Enfim, déficits visuais mais fundamentais ainda foram observados na percepção do movimento ou do contraste (DEHAENE, 2012, p. 258-259).

Durante o período escolar, entre os 6 anos e 9 anos, a estudante foi submetida a várias consultas e novos exames no sentido de realizar investigação sobre as suas dificuldades. Também realizou vários atendimentos e terapias. Aproximadamente, por volta dos 9 e 10 anos, o neuropediatra “fechou” o laudo diagnóstico emitindo o “Relatório de Dislexia”, identificando a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura (F81.0) (CID-10, 2008). Ao longo da infância, adolescência e juventude, Ana foi submetida a várias avaliações, consultas, terapias em consultório, terapias em cabine fonológica, entre outras. Ela realizou atendimentos

⁶⁴ Disponível em: <https://fonotom.com.br/2021/10/29/o-que-e-a-avaliacao-do-processamento-auditivo-central-pac/> Acesso em: 16/12/2022.

com equipe multidisciplinar: psicólogo(a), neuropediatra, fonoaudiólogo(a), psicopedagogo(a), professor(a) especialista em altas habilidades/superdotação, conforme já informado.

Posteriormente, com mais idade, apesar da dislexia, ela apresentava boa compreensão nos conteúdos de algumas disciplinas, especialmente aquelas que ela estava mais envolvida ou que ela gostava, por exemplo, Ciências naturais, História, em alguns casos, até Português. Essas informações vêm ao encontro das características da Ana, relatadas pela sua mãe ao longo das entrevistas. Segundo ela, apesar das dificuldades específicas de leitura e escrita, sua filha sempre se apresentou muito esforçada e com excelente compreensão em diversos assuntos e nos conteúdos apresentados na escola, especialmente, em eventos diferenciados, por exemplo, Feira de Ciências, Feira do Livro, Concursos de Ilustrações e Poemas e Apresentações Teatrais, entre outras. Como também, apresentava autonomia, liderança, criatividade e ótima interação social durante a sua infância e pré-adolescência.

Em análise, tendo-se como referência as entrevistas, os relatórios, as observações, e estabelecendo-se relação com as ideias de Renzulli (1998; 2004b; 2018), Sternberg (1985; 1988; 2008) e Gardner (1993; 2010; 2011) sobre altas habilidades/superdotação e inteligências múltiplas, pode-se considerar que a Ana, além de possuir indicadores de alto potencial na área Artística, especialmente na produção de desenhos/ilustrações e habilidades manuais para produzir objetos artísticos, também apresenta características de potencialidades na criatividade, na liderança e na comunicação. Possui significativo envolvimento com as tarefas de seu interesse, autonomia, liderança e interação social, especialmente com pessoas mais velhas. Ou seja, pessoas mais adultas do que ela e, certamente, com mais experiência. Além disso, apesar de sua dificuldade de leitura e escrita, a aluna apresenta compreensão e “facilidade” de aprendizagem nas atividades que eram ensinadas na escola, principalmente aquelas que concentrava o seu interesse. Potenciais estes, destacados na Concepção de Superdotação da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (2018).

A partir das referidas informações (dados qualitativos), também é passível de se estabelecer relação com as ideias de Vygotsky (2008a), no sentido de que este teórico e pesquisador enfatiza o papel das relações sociais no desenvolvimento humano. Segundo ele, por meio das relações sociais o indivíduo vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos; a princípio, esses processos são intersíquicos (são partilhados pelas pessoas), posteriormente passam a ser intrapsíquicos (interiorizados) (VYGOTSKY, 1926/2010; 1934/2008a; 2008b).

Na perspectiva das coletas e discussões envolvendo informações retrospectivas da história escolar da Ana destaca-se que, apesar dos indicadores de altas habilidades/superdotação

sempre se fazerem presentes ao longo do seu desenvolvimento, somente na adolescência, uma orientadora educacional que atuava em sua escola sugeriu que a Ana fosse encaminhada para um Programa de atendimento para pessoas com altas habilidades/superdotação. Entretanto, como ela estudava em escola particular, a sua mãe precisou buscar e conseguir uma vaga em uma escola da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), essa escola estadual é referência em qualidade de ensino em Curitiba, entre as escolas públicas. Além do atendimento aos seus alunos, a referida escola recebe estudantes de outros colégios da rede pública estadual, de escolas das cidades metropolitanas e, em menor quantidade ou quando é possível, de escolas da rede de ensino privada.

A referida escola mantém um Programa para estudantes com altas habilidades/superdotação. Nesse contexto ecológico, possui Sala de Recursos Multifuncional de Altas Habilidades/superdotação. O atendimento especializado abrange diversas áreas de interesse dos alunos(as), por exemplo: Oficina de produção textual/literatura, Oficina de teatro, Grande grupo (inteligência interpessoal e intrapessoal), RPG I e II (*Role Playing Game*), Aeromodelismo, Oficina de estudos de pássaros, entre outros. Como não havia Oficina de Artes plásticas, Ana optou pela Oficina de teatro e pela Oficina de produção textual/literatura. Segundo ela, poderia explorar o máximo de sua criatividade na Oficina de teatro, e ler livros e criar histórias na Oficina de produção textual/literatura.

Porém, a Ana fez parte da Sala de Recursos Multifuncional de Altas Habilidades/Superdotação durante pouco tempo; ela não recorda exatamente quanto tempo, mas talvez, aproximadamente, um semestre. Segundo ela, à época, os seus horários estavam quase todos comprometidos porque ela realizava várias atividades, por exemplo: estudava em sua escola todos os dias da semana, pela manhã; frequentava o curso de inglês duas vezes por semana, no período da tarde; fazia Balé em sua escola duas vezes por semana, no período noturno. Por fim, frequentava aula de música (tocava viola) uma vez por semana no período noturno, ela fazia parte da orquestra de sua igreja.

Ainda, com relação a fase da adolescência, segundo Ana, a primeira recordação que vem a sua cabeça é a de se sentir desconfortável no contexto microssistema-escola, e possuir poucos amigos/colegas. Este perfil se apresenta bem diferente das características da educanda em fase anterior no processo de desenvolvimento (infância), relatado pela sua mãe. Destaca-se parte da explanação da Ana:

Não recordo de lembranças específicas. Lembro de me sentir desconfortável no ambiente da escola e não falar muito com as pessoas ao meu redor, muitas vezes eu ficava sozinha e usava meu tempo para ler livros na biblioteca, no intervalo das aulas. Eu estava lendo a série de livros chamada “Desventuras em Série”, eu queria ler o 9º

livro, mas a bibliotecária falou que não poderia emprestar devido ao livro ser muito longo [extenso] e eu não iria conseguir ler a tempo para devolver antes do início das férias, e que eu não poderia ficar com ele nas férias. Eu emprestei e li o livro de 240 páginas em um dia para devolver no dia seguinte, no último dia de aula (ANA).

Apesar das dificuldades de leitura e escrita, contraditoriamente uma das características da Ana, era e continua sendo o apreço pela leitura, o esforço e a motivação para realizar os seus objetivos, mesmo quando estes parecem difíceis de alcançar. A motivação e o comprometimento com as tarefas de seu interesse são duas de suas características notáveis.

No que se refere aos conteúdos escolares ou disciplinas (matérias), segundo a Ana, pelo pouco que ela lembra sentia dificuldades para “decifrar” as matérias devido a sua dificuldade de leitura, mas também devido ao “formato” dos conteúdos apresentados em sala de aula. Ou seja, os conteúdos eram apresentados nas atividades de forma que os alunos precisavam decorar as informações. Desta forma, ela não conseguia utilizar as suas estratégias, por exemplo, de contextualização ou estabelecer relação com outras informações, conforme ela enfatiza.

Do pouco que lembro é que eu tinha dificuldade com as matérias, a escola tinha um método em que o aluno deveria decorar o conteúdo de várias matérias, como: Geografia, Matemática, Português, entre outras. Por consequência, haviam poucas matérias que eu poderia aplicar algum contexto/narrativa para entender sobre o que estava sendo dito, como, por exemplo, com a disciplina de História. Eu tinha dificuldade em entender enunciados de questões de provas por conta de que, muitos, em vez de simplesmente dizer o que desejam que seja respondido, eu tinha que “decifrar” o que estava sendo pedido no enunciado da questão, isso era mais frequente em Física e Química (ANA).

Segundo Silverman (2005), dentro do espectro de diferenças entre os estudantes com altas habilidades/superdotados(as) há aqueles que apresentam uma combinação de pontos fortes superiores, bem como pontos fracos específicos de aprendizagem, na escola. Esses educandos com dupla excepcionalidade, inicialmente, tendem a se sair bem nas atividades realizadas nas escolas até atingirem um nível em que suas estratégias de compensação pessoal não lhes dão mais apoio suficiente para manter o “sucesso” acadêmico (Silverman, 2005) ou um rendimento suficiente ou “aceitável”, no contexto ecológico do microssistema-escola. Normalmente, na medida em que os alunos(as) vão avançando os níveis de ensino (Educação Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), a energia e o esforço necessários para “compensar” os problemas de aprendizagem tornam-se mais difíceis de ser alcançado e o progresso, ou a falta dele, desafia tanto os professores quanto os alunos(as).

Ana (estudo de caso), questionada sobre os seus sentimentos em relação ao microssistema-escola, se ela gostava de frequentar o ambiente escolar? Ela respondeu de forma firme e destemida: “Isto vai soar estranho, mas eu não gostava de frequentar a escola, era mais algo que eu tinha que fazer e aceitava por não saber se havia outra coisa que eu pudesse fazer a

respeito. Eu tinha dificuldade de entender as matérias, mas as fazia para ser uma boa aluna” (ANA).

Compreende-se que, o que pode parecer simples na elaboração de uma questão (atividade) para um aluno(a) comum ou que não apresenta necessidades especiais, pode ser muito complexo para uma aluno(a) que apresenta dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura. Em reflexão, observa-se que, geralmente, os professores realizam formação continuada, tanto os professores da rede de ensino pública, quanto da rede de ensino particular, então qual poderia ser a dificuldade ou sensibilidade em elaborar atividades mais adequadas ou adaptadas as necessidades especiais de um aluno(a) com dislexia? Pode-se ressaltar como um dos motivos dessa dificuldade, os resultados da pesquisa de Nascimento, Rosal e Queiroga (2018).

Com já foi dito acima, apesar do alto nível de formação de base, pois todas as professoras tinham curso superior e a maioria tinha pós-graduação, bem como da oferta de formação continuada no município, todas as professoras relataram não terem tido experiências com o tema “Dislexia” e identificam esse aspecto como uma lacuna em sua formação (NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018, p. 89-90).

Neste sentido, considera-se fundamental que as redes de ensino pública e particular disponibilizem cursos de formação continuada aos seus professores em áreas específicas do conhecimento, como, por exemplo, nas áreas da Dislexia, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outras. O conhecimento que o professor adquire em seu processo de formação profissional continuada faz toda a diferença em sua prática pedagógica, especialmente, com estudantes com necessidades educacionais especiais.

A história escolar do Paulo, segundo a sua mãe, quando ele iniciou a escola a família começou a perceber ainda mais o seu comportamento introspectivo. A professora comentava com os pais que o Paulo não gostava de ficar junto com os outros estudantes, no sentido de estabelecer uma interação social com os seus pares (alunos/colegas). Então, era comum os outros estudantes irem para o pátio brincar durante o recreio, e o Paulo querer ficar num canto da sala, sozinho, montando Lego.

Em seu relato, a mãe do participante Paulo, se referindo ao processo escolar de seu filho, definiu esse percurso como “história escolar” e o caracterizou como um processo muito difícil e sofrido - tanto para a criança, quanto para a família, conforme enfatiza: “[...] a história escolar do Paulo sempre foi, para mim como mãe, muito difícil porque sempre foi muito sofrida” (MÃE DO PAULO). Segundo a mãe do estudante, o seu filho iniciou o processo de formação escolar

em uma instituição de Educação Infantil/Pré-Escola privada, com 1 ano e 3 meses. Na Educação Infantil, a sua professora foi a primeira pessoa a comentar que o Paulo, talvez apresentasse algumas características diferentes das crianças de sua faixa etária, mas não foi feito nenhum estudo investigativo com especialistas (equipe multidisciplinar) sobre os questionamentos da professora, à época. Com a perspectiva da finalização desta primeira etapa escolar, aproximadamente, por volta dos 6 anos, a família decidiu buscar uma escola de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME/PR), para que o Paulo pudesse dar continuidade ao processo escolar.

De acordo com a mãe do estudante, desde que o seu filho iniciou os estudos no 1º Ano da Educação Fundamental (Ciclo 1º) foi um processo muito sofrido. A partir desta fase, algumas dificuldades foram se apresentando no contexto ecológico microssistema-escola, especialmente em relação a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita, durante o processo de alfabetização. E, especificamente, segundo a mãe do aluno (estudo de caso), pela dificuldade de encontrar profissionais com “capacidade e sensibilidade” de entender o educando.

Uma das experiências vivenciadas no percurso da “história escolar” de seu filho, segundo a mãe, fez com que todo um trabalho de mediação pedagógica e afetiva (emocional) realizada pela família e pela professora da Educação Infantil/ Pré-escola, para que ele pudesse iniciar o 1º Ano da Educação Fundamental (Ciclo 1º) se sentindo mais seguro, fosse prejudicado. De acordo com a mãe do Paulo, essa situação foi ocasionada devido a “incompreensão” ou desconhecimento da professora do 1º Ano, no que se refere a problemática da dislexia do desenvolvimento. Para a família, ainda, segundo o relato da mãe do aluno, foi algo muito chocante, à época, conforme enfatiza:

Desde que o Paulo entrou no 1º Ano, né, sempre foi muito sofrido porque, pelas dificuldades e por nunca encontrar pessoas com capacidade de entendê-lo. [...] E todo um trabalho que nós tínhamos feito com ele na Pré-escola, para ele poder entrar no 1º Ano foi desfeito, por uma determinada “profissional” [entonação crítica]. [...] Isso para a gente foi chocante, na época; e, para recuperar isso, esse “estrago” que ela fez, levou muito tempo... Enfim, mesmo depois de descoberta a dislexia e a superdotação com toda a rede de apoio de professores, do CMAEE⁶⁵, dos direitos e dos profissionais [multidisciplinares] que nós conhecemos, que foram vários durante esses anos, sempre foi difícil a relação da escola com o Paulo [...]. Eu sempre via aquela

⁶⁵ CMAEE é a sigla dos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba – PR, Brasil. Os CMAEEs prestam serviços de avaliação pedagógica e/ou psicológica aos estudantes da RME com indicadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, espectro autista, altas habilidades/superdotação e transtornos específicos (dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Também ofertam atendimento educacional especializado relacionado a estimulação de habilidades sensoriais e cognitivas, por exemplo: atenção, concentração, memória. Alguns possuem salas de recursos de altas habilidades/superdotação. Existem 11 unidades do CMAEE em Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centro-municipal-de-atendimento-educacional-especializado-cmaee/3792> Acesso em: 10/03/2019.

dificuldade, às vezes, eu ficava muito brava com o comportamento de alguns professores; de ver o meu filho sofrendo, de ele não ser entendido, das pessoas não ter paciência ou não querer ter paciência com ele, entender o jeito que ele é, isso foi sempre muito sofrido e desgastante pra gente, como família (MÃE DO PAULO).

O próprio Paulo relata sobre a sua experiência escolar afirmando que foi uma experiência muito negativa. Além das dificuldades devido as características da dislexia do desenvolvimento, ele sofreu *bullying* e discriminação no contexto ecológico microssistema-escola.

O 1º Ano, foi o pior Ano da minha vida... Eu sofria muito bullying⁶⁶ de todos os alunos, quanto da própria professora que me “esculachava”, me humilhava... Então, por isso que eu não gosto realmente dessa pessoa. O bullying que os alunos faziam, eles faziam coisas erradas, eles cometiam essas infrações na escola, mas quem recebia a culpa era eu. Se eu ainda reclamasse ou falasse para aquela que era a “professora” [o próprio aluno fez o gesto das aspas ao se referir à professora]... como a professora não gostava de mim ela me culpava, ela não queria ouvir o meu lado, e ela falava: “- não, se eles falaram que foi você, então foi você que fez isso e vai ser punido! Então era assim que era no 1º Ano. Além desse negócio do bullying e coisa e tal... (PAULO).

Ahhh... Literalmente me mudou por causa que como uma criança de 1º Ano que está aprendendo, que tá começando a formar ideias, eu saí completamente esculachado para uma pessoa. Nossa, perdi as contas das vezes que eu chegava da escola e falava “mãe eu não quero mais estudar, me tira dessa escola, eu não quero mais ir para lá.” Por causa que eu me sentia muito mal, mesmo saindo do 1º Ano. No 1º Ano era direto, mas ainda assim acontecia, muitas vezes, de eu querer sair da escola (PAULO).

Por outro lado, ele ressalta as qualidades de outra professora que se solidarizou e o acompanhou na turma durante os anos subsequentes.

[...] a minha professora do 2º Ano e também do 3º Ano, que me pegou [acolheu] depois de eu estar completamente “quebrado” emocionalmente, completamente triste, por ter uma professora extremamente maldosa comigo... Ela, simplesmente, cuidou de mim, foi isso... Foi por causa dela que eu tive um pouquinho mais de esperança. Ela me mostrou que eu era uma criança com déficit, e não só uma pessoa como a minha professora dizia, que eu era só um aluno retardado, uma criança com problema, com defeito. Não, ela dizia que era outra coisa, que era uma questão do meu corpo, uma questão da minha mente que fazia eu ser daquele jeito e não sabe ler... Ela me pegou [acolheu], ela simplesmente me pegou pra me mostrar isso. Tanto que ela foi no 3º Ano junto comigo... Ela realmente virou minha amiga, ela virou amiga da minha mãe. E, sempre quando dá pra gente falar alguma coisa da minha vida, não tem como não me chamar ela. Ela marcou a minha existência (PAULO).

Segundo ele, a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita em sua trajetória ou história escolar sempre foi algo que o prejudicou bastante. A princípio, a sua família não sabia do que se tratava, e muito menos ele. Paulo e sua família pensavam que pudesse ser transtorno

⁶⁶ Ressalta-se que o *bullying* tem maiores chances de ocorrer entre crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (Carter & Spencer, 2006; Flynt & Morton, 2007; Pereira, 2008; Smith, 2002), pois parcela significativa desse grupo de pessoas é composta por indivíduos com menor repertório de competências sociais e com poucas relações de amizade, tendo maiores chances de serem rejeitados. Há que se ressaltar, contudo, que se trata de um grupo heterogêneo, abrangendo indivíduos com deficiências (deficiência mental etc.), com problemas menos severos (dificuldades de aprendizagem específicas etc.) e com altas capacidades (dotação e talento; Ministério da Educação, 2008) (OLIVEIRA; BARBOSA, 2012, p. 747).

do espectro autista (TEA)⁶⁷ porque ele também sentia dificuldades em se relacionar com os seus pares (colegas da escola), conforme ele relata.

[...] O “X” da questão na minha infância era porque eu não conseguia ler, porque eu não sabia, eu tinha esse problema, a primeira mudança foi que achava que era um garoto autista, a nossa primeira hipótese foi que eu era um autista, por causa das questões que quando as crianças brincavam de bola eu gostava mais de brincar com os meus brinquedos, ou os meus bonecos e coisa e tal... Tipo, com os meus dinossauros, enquanto os outros brincavam de pega-pega e essas coisas. E eu também não sabia ler, então eles achavam que eu era um garoto autista e até a minha mãe também pensou isso na época.

No 1º Ano teve uma certa pessoa aí, que eu não gosto de lembrar, que praticamente me destruiu nesse tempo, praticamente eu não tinha... eu era uma criança muito... com muitos problemas, traumatizado, por causa dessa professora (PAULO).

A dificuldade de leitura é uma situação muito difícil para a criança e para a família, especialmente no contexto ecológico microsistema-escola. Pode-se considerar que a situação se torna mais problemática quando, em alguns casos, a dificuldade de leitura está relacionada a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura; e, especificamente, quando esse transtorno específico é algo desconhecido para o professor.

[...] o professor desempenha um papel importante no aprendizado da leitura e escrita, pois atua como observador do comportamento da criança em sala de aula, compreendendo, registrando suas dificuldades e potencialidades. [...] Parece fundamental que os professores conheçam um pouco das características da dislexia para que possam identificar precocemente os seus sinais e sintomas.

[...] Para alguns autores o conhecimento do professor sobre a dislexia assume grande importância no pré-diagnóstico, encaminhamento e intervenção. Porém não cabe ao mesmo realizar o diagnóstico dos transtornos de aprendizagem (NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018, p. 88) .

Em observação e análise, ao longo das entrevistas, foi possível perceber que, tanto para a Ana e o Paulo (estudos de caso), quanto para os seus respectivos pais, o processo de desenvolvimento de ambos os educandos ocorreu de forma muito difícil e sofrida.

Em concordância com Souto e Fleith (2021), compreende-se que a construção de uma instituição de ensino com perspectivas realmente inclusivas depende de propostas curriculares e práticas pedagógicas desafiadoras que valorize as potencialidades dos alunos(as), e que também atue junto as suas necessidades especiais, para que o educando consiga avançar considerando-se o seu próprio ritmo, sendo capaz de atingir o melhor desenvolvimento possível de suas habilidades e de suas dificuldades.

⁶⁷ O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ OLIVEIRA, 2017, p. 233).

8.7 DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL: TRAJETÓRIA PROSPECTIVA

A inserção ecológica para a realização da coleta dos dados qualitativos no contexto microssistema-escola, foi realizada na universidade onde a participante Ana (estudo de caso) estudava, à época. Contudo, essa etapa da pesquisa precisou ser realizada com algumas restrições e adequações devido aos critérios solicitados pela própria estudante. Em conversa informal sobre o desenvolvimento da pesquisa, ela solicitou que o seu nome não fosse exposto aos participantes (colaboradores) que interagem com ela no contexto ecológico microssistema-escola (universidade).

Segundo a Ana, cumprir esse critério seria decisivo para a sua adesão a pesquisa empírica no contexto microssistema-escola (universidade). Ou seja, ela gostaria de participar da pesquisa; mas, em hipótese alguma, poderia aceitar que o seu nome fosse mencionado nas entrevistas ou perguntas do instrumento “Roteiro de Entrevista Semiestruturada” (Apêndices E, F, G e H). Foi informado que a proposta adotada no projeto de pesquisa tinha como modalidade o estudo de caso, e que ela era um dos participantes “objeto “do estudo; mesmo assim, ela reiterou que não gostaria que fosse mencionada qualquer informação que pudesse identificá-la junto aos seus professores, ao coordenador do curso, a equipe pedagógica do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE) e aos colegas da universidade.

A partir dos critérios estabelecidos pela própria Ana, foi necessário adequar os procedimentos de coleta dos dados qualitativos empíricos, da proposta original do projeto de pesquisa. Desta forma, manteve-se as mesmas questões, mas direcionou-se as perguntas dos instrumentos para uma forma mais ampla, sem necessariamente, citar o nome da Ana (estudo de caso), omitindo-se a direcionalidade das questões. Por exemplo, a entrevista semiestruturada foi realizada com o Coordenador e com a Supervisora do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), mas em nenhum momento as perguntas foram direcionadas, especificamente, sobre a aluna Ana. Por sua vez, na análise, como ela utilizava os atendimentos do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE) desde o início do seu curso na universidade; então estabeleceu-se relação entre as respostas dos profissionais do SIAE, da Ana de seus pais e de suas colegas de curso, em relação aos atendimentos especiais pelos quais ela participava no contexto do SIAE.

A princípio, o critério solicitado pela Ana nos deixou um pouco apreensiva em relação a consistência das informações que seriam coletadas (dados qualitativos). Porém, em análise e reflexão percebeu-se que, o que poderia ser uma possível “limitação” na coleta dos dados, observando-se por outra ótica, poderia ser considerada uma relevante informação (dado

qualitativo) de pesquisa. Ou seja, pode-se considerar que a sua solicitação está relacionada a necessidade da Ana em não ser identificada no contexto ecológico microssistema-escola (universidade), mantendo a “invisibilidade” ou a não exposição da condição de possuir dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia).

Segundo Silverman (2005; 2009), alguns estudantes com superdotação em coexistência com transtorno específico e até com alguma “deficiência” chamam a atenção pela alta capacidade de conceber “estratégias” que tornam os déficits “invisíveis” junto a equipe pedagógica. Contudo, essas estratégias de compensação encobrem as dificuldades apenas temporariamente, mas não resolvem os problemas em sua totalidade. Por outro lado, além de “mascarar” os déficits, também as altas habilidades/superdotação, em áreas específicas do conhecimento, podem não ser percebidas e se manterem “invisíveis” em contexto ecológico microssistema-escola; sendo que, às vezes, somente a dislexia é percebida (TAUCEI, 2015).

Neste sentido, estabelecendo-se relação com Silverman (2009), pode-se considerar que a Ana, assim como os estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade das pesquisas de Silverman, prefere não ser identificada pelas características que possam relacioná-la à dupla excepcionalidade, seja pelos transtornos específicos que provocam as dificuldades de aprendizagem, ou até mesmo, pelo alto potencial característico de pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Definidos os critérios de realização do levantamento das informações qualitativas (coleta de dados) acertados com a participante Ana, iniciou-se os contatos com a secretária do Reitor da universidade onde a Ana estudava, à época. Após o recebimento dos documentos de autorização com as devidas assinaturas, iniciou-se o processo de realização da pesquisa empírica no contexto ecológico microssistema-escola (universidade). Manteve-se contato telefônico com o Coordenador geral do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE), no sentido de explicar sobre o projeto e o percurso da pesquisa que se planejava realizar; por meio dessa conversa se conseguiu agendar visitas pessoais para a realização da coleta dos dados qualitativos empíricos.

O Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE) é um setor da universidade onde a Ana estudava. Nesse setor, ela recebia atendimento especializado voltado para as suas necessidades educacionais especiais. O SIAE tem a finalidade de desenvolver projetos e políticas de apoio ao aluno, criando estratégias para melhorar a sua experiência acadêmica por meio de ações diversificadas e que viabilizem o acolhimento, a inclusão, a acessibilidade e o suporte psicossocial. O SIAE possui uma equipe multidisciplinar formada pelos seguintes

profissionais: professores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e assistentes sociais.

Foi realizada entrevista com o Coordenador e com a Supervisora do SIAE. Ambos os profissionais possuem graduação em Psicologia e Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, entre outras especializações. A Especialização em Educação Especial e Inclusiva é um critério exigido para atuar no setor. Buscou-se identificar como era realizado o atendimento aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. O foco das questões foram direcionados para o atendimento de possíveis estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade, especialmente aqueles que apresentam altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, sem necessariamente, direcionar as perguntas sobre a Ana, tendo em vista a solicitação de não mencionar o seu nome.

Segundo a Supervisora do SIAE, quando o aluno(a) se dirige ao setor, seja pelo encaminhamento de professores ou por solicitação própria e/ou da família, é realizado um plano de atendimento. Trata-se de um plano de atendimento individual, elaborado a partir das necessidades educacionais especiais de cada aluno (a). Neste sentido, ela afirma que:

[...] a gente não tem nada pronto, então não se trata de todos os alunos com dislexia ser atendidos de uma determinada forma, então depende muito de qual vai ser a necessidade do aluno(a). Às vezes, naquele momento, ele não vai precisar de um determinado suporte, mas pode vir a receber depois; enfim, então é feito um plano do que aquele aluno(a) vai necessitar. E a gente tem alguns suportes que podem ser oferecidos, por exemplo: a prova assistida, o acompanhamento de algum monitor ou leitor, a participação em oficinas. [...] o aluno pode vir a participar da prova assistida desde que ele tenha um laudo (SUPERVISORA SIAE).

Ainda, segundo a supervisora, o trabalho desenvolvido no SIAE é realizado baseando-se em quatro grandes áreas: a inclusão, a aprendizagem, o suporte emocional e a convivência, conforme ela explica enumerando-o:

1. Inclusão
Esse atendimento busca viabilizar o acesso a dispositivos institucionais de inclusão para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.
2. Aprendizagem
Atendimento voltado a alunos com necessidades relacionadas a dificuldades de aprendizagem e/ou organização dos estudos.
3. Suporte Emocional
Atendimento individual, pontual e sob demanda para alunos que passam por alguma situação de instabilidade emocional, além de ações voltadas para a promoção da saúde mental
4. Convivência
Tem como propósito integrar os alunos e proporcionar um ambiente mais agradável e que estimule a convivência entre as pessoas (SUPERVISORA DO SIAE).

A profissional do SIAE complementa, ainda, que o serviço de atendimento ao aluno(a) é indicado quando o estudante está com dificuldades nos estudos, nas rotinas e na organização,

ou apresenta questões emocionais. Geralmente, é conversado com o professor(a) que se ele perceber algum aluno(a) com transtornos específicos, “deficiência” ou qualquer outra dificuldade no contexto da sala de aula, poderá indicá-lo(a) aos atendimentos do SIAE. O atendimento no setor funciona das 8h às 20h, durante o período letivo.

A Supervisora do SIAE disponibilizou o levantamento da quantidade de estudantes atendidos no contexto do Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE). A tabela com as informações foi estruturada discriminando as necessidades especiais dos estudantes, com o lançamento da quantidade de alunos(as) atendidos. Observa-se que, na referida tabela não existe a especificação necessidade especial “dupla excepcionalidade”, questionada sobre essa observação, a supervisora do SIAE ressaltou que nenhum aluno(a) informa ou informou que possui dupla excepcionalidade. Referente ao ano de 2019, não há informações sobre a quantidade de alunos(as) atendidos porque a equipe do SIAE, à época, ainda não faziam o levantamento e a sistematização do controle de estudantes atendidos no SIAE. Por outro lado, na tabela referente ao ano 2022, foi solicitado o resultado do levantamento desse período, mas até a data do fechamento do relatório da tese não se recebeu. A referida tabela possui a quantidade de estudantes da universidade atendidos, relacionando-se a necessidade especial, o ano de atendimento e a quantidade de alunos atendidos. Destaca-se a seguir a “Tabela 1 - Atendimentos SIAE”.

TABELA 1 - ATENDIMENTO SIAE

SIAE - ATENDIMENTOS				
Necessidades Educacionais Especiais	Número de Estudantes			
	2019	2020	2021	2022
Altas Habilidades/Superdotação		3	5	
Cegueira		2	1	
Deficiência Auditiva		3	4	
Deficiência Física		10	6	
Deficiência Intelectual		6	3	
Deficiência Múltipla		2	0	
Dislexia		-	3	
Esquizofrenia		0	1	
Outros Diagnósticos ou Não Especificados		17	7	
Síndrome de Asperger		1	5	
Surdez		6	6	
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade		-	11	

Transtorno do Espectro Autista	19	17	
Visão Subnormal ou Baixa Visão	6	4	
Total Geral	75	73	0

FONTE: (TAUCEI, 2023)

Em entrevista pessoal com a Ana (estudo de caso), ela informou que na primeira visita a universidade, ela e a sua mãe se dirigiram ao SIAE porque elas já haviam pesquisado e se informado sobre o atendimento especializado ao estudante com necessidades educacionais especiais. Segundo a Ana, após a aprovação no vestibular de 2016, ela e sua mãe pesquisaram universidades para a realização da matrícula – início do curso 2017. Elas optaram pela universidade na qual está estudando tendo em vista que, em suas pesquisas, localizaram o “Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE)” disponível ao aluno, na referida universidade.

De acordo com a Ana, como ela passou boa parte do seu desenvolvimento (infância, adolescência e juventude) realizando atendimentos especializados, seja nos contextos ecológicos de atendimento em consultório e/ou atendimento em cabine fonoaudiológica, em sala de aula comum, sala individual com flexibilização de extensão de prazos e ledor para realização de atividades e avaliações, seja em sala de recursos de altas habilidades/superdotação, recebendo atendimentos com profissionais multidisciplinares (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicóloga, neuropediatra). Ela já possuía o conhecimento sobre os seus direitos em relação ao atendimento especializado e a flexibilização necessária, em sala de aula.

Na universidade, em contato com os funcionários do SIAE elas, mãe e filha, receberam um cartão do setor e a informação de que a aluna Ana poderia retornar assim que iniciassem as aulas, e que deveria apresentar os relatórios comprovando as suas necessidades especiais. Logo que as aulas iniciaram, a Ana se dirigiu ao SIAE e apresentou os documentos necessários (relatórios/laudos). Ao longo de dois anos e meio, 2017 a 2019, ela realizou a sua graduação recebendo os atendimentos especiais; mas, posteriormente, deixou de frequentar o SIAE, conforme enfatiza:

A equipe do SIAE fornece sala separada, ledor e um maior tempo para fazer as provas. Também tinham algum atendimento para cegos e acho que para pessoas surdas. Mas, depois de um tempo eu parei de fazer a prova em uma sala diferenciada e com tempo maior...Porque lembro de terem perguntado se eu ainda precisava fazer prova em sala separada, e eu simplesmente parei de ir ao SIAE porque achei que estaria incomodando e sendo inconveniente para eles (ANA).

Foi possível perceber que houve um equívoco, falta de diálogo, ou pelo menos um diálogo inadequado entre o funcionário(a) do SIAE e a aluna Ana; consequentemente, o equívoco provocou o abandono da educanda ao atendimento que ela utilizava. O atendimento, certamente, era muito necessário para o seu desenvolvimento no contexto ecológico microssistema-escola (universidade). Pelo relato da Ana observou-se que, mesmo que não tenha sido intencional por parte da funcionária do SIAE, houve um constrangimento em relação a Ana. A funcionária do SIAE fez uma pergunta talvez simples para ela, mas para a aluna soou como se ela estivesse incomodando devido as suas necessidades educacionais especiais. Uma simples troca de palavras descontextualizadas pode prejudicar uma jovem com o perfil da Ana.

Em reflexão, estabelecendo-se relação com Alencar (2007) e Virgolim (2021), em relação a dimensão socioemocional, pode-se considerar que a decisão precipitada da participante Ana em se afastar do SIAE, pode estar relacionada a questões relativas à baixa autoestima, sensibilidade emocional, subrendimento, insegurança, perfeccionismo em excesso, isolamento e até desenvolvimento assíncrono⁶⁸, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional. Pessoas com altas habilidades/superdotação, geralmente, podem apresentar necessidades afetivas adicionais resultantes de sua sensibilidade emocional, complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta. “Desta forma, reagem com mais sensibilidade em um ambiente indiferente às suas habilidades, competências e necessidades cognitivas específicas” (VIRGOLIM, 2021, p. 3).

Observa-se que, apesar da relevância da dimensão socioemocional para o desenvolvimento humano saudável, especialmente entre estudantes com superdotação ou com dupla excepcionalidade, não é dada tanta importância a essa dimensão. Alencar, já em 2007, alertava para a pouca atenção dada para essa dimensão do desenvolvimento, conforme enfatiza:

“[...]uma análise da literatura na área da superdotação indica que a dimensão socioemocional, apesar de sua importância, vem recebendo menor atenção do que as características cognitivas e necessidades educacionais do superdotado. [...] Um exame dos anais de distintas conferências do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso apontou, por exemplo, que um percentual muito reduzido dos resumos incluídos focalizaram questões relativas à autoestima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, desenvolvimento assíncrono, entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional (ALENCAR, 2007, p. 372).

⁶⁸ O desenvolvimento assíncrono ocorre quando diferentes partes do cérebro humano não se desenvolvem de forma síncrona. Ou seja, a assincronia é o desenvolvimento desigual de diferentes habilidades do ser humano. Essa condição específica pode ser causada por perturbações genética, ambiental ou ambas. A maturação assíncrona pode resultar em diferenças em diversas áreas do desenvolvimento, por exemplo: na área intelectual, emocional, social e até física. O desenvolvimento assíncrono do cérebro é uma condição comum entre pessoas com indicadores de superdotação; caracteriza-se pela dificuldade de sincronia entre os processos cognitivos e afetivos, entre outros. Independente da capacidade intelectual, pessoas com indicadores de assincronia, muitas vezes, sofrem com interações sociais e regulação emocional (LI, 2022).

A pesquisadora complementa destacando que: [...] uma atenção significativa menor tem sido dirigida ao desenvolvimento afetivo, como sentimentos, valores, motivação, atitudes e autoconceito. E ainda que as necessidades de aconselhamento, embora reconhecidas há longa data, apenas recentemente passaram a ser enfatizadas” (ALENCAR, 2007, p. 371-372).

Neste sentido, apesar da extensão do tempo (cronossistema) que separa a análise de Alencar (2007) e de Virgolim (2021) percebe-se pontos semelhantes, conforme Virgolim (2021) afirma utilizando-se de diversos referenciais teóricos:

Embora crianças superdotadas tenham, em geral, certas vantagens sobre seus pares não identificados (por exemplo, maior resiliência), há certamente desafios e áreas de vulnerabilidade que elas devem enfrentar, como por exemplo: o perfeccionismo (SCHULER, 1999); a procrastinação, o stress, e as dificuldades em se relacionar com irmãos e com colegas (DESLILE, 2006; WEBB *et al.*, 2007); o assincronismo (PALUDO, 2018; SAKAGUTI, 2017; SILVERMAN, 2002, 2009), as expectativas do adulto, os conflitos de identidade e o isolamento social (GILLESPIE, 2009; ROEDEL, 1984), a motivação, o locus de controle interno e a necessidade de autorealização (HÉBERT, 2011; PIECHOWSKI, 2008); a supersensibilidade e intensidade emocional (DABROWSKI, 2016; MENDAGLIO, 2008; PIECHOWSKI, 2006), a empatia, a justiça e preocupação moral com os outros (GILLESPIE, 2009; HÉBERT, 2011; ROEPER, 2000) e, ainda, o grande senso de humor, desafio às autoridades e pensamento criador (HÉBERT, 2011; LOVECKY, 1993; STRIP; HIRSCH, 2000) (VIRGOLIM, 2021, p. 7).

Observa-se, que além da situação do componente socioemocional, e de perder o atendimento especializado, a Ana deixou de exercer o seu direito, conforme Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021, que prevê: “Art. 1º - O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 5).

Considera-se importante que esses estudantes com necessidades educacionais especiais exerçam o seu direito, especialmente em contexto escolar. Como também, que todos os professores recebam formação continuada no sentido de que se viabilize condições de incorporar práticas pedagógicas específicas as necessidades especiais desse alunado. Especificamente, no contexto ecológico microssistema-escola (universidade) da Ana, que seja disponibilizado formação aos funcionários do setor de atendimento ao aluno(a).

É importante considerar que, geralmente, esses estudantes passam por tantas dificuldades ao longo de seu percurso escolar, que uma frase ou até uma palavra inadequada pode fazer com que o estudante se “perca”. Ou seja, pode provocar a evasão do aluno(a) ou abandono do contexto ecológico microssistema-escola. Em prejuízo, talvez de “menor proporção”, pode provocar o afastamento do atendimento especializado indicado para as necessidades educacionais especiais do educando, conforme ocorreu com a estudante Ana.

Apesar da situação que provocou a evasão da Ana do atendimento no SIAE, observou-se que o sistema de atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais disponibilizado no contexto do SIAE, está de acordo com o Projeto de Lei Nº 8.489, de 2017. Este dispõe sobre as condições de realização de avaliações (provas) para pessoas com dislexia comprovada por meio de laudo médico, conforme destaca-se:

Art. 1º É assegurado às pessoas com dislexia ou outros transtornos funcionais específicos, comprovados por meio de laudo médico, o direito à realização de provas em processos seletivos para acesso a emprego ou instituição de ensino, com recursos adequados à sua condição.

Parágrafo único. Entre os recursos a que se refere o caput serão adotados:

I - Maior tempo para a realização da prova, sendo no mínimo de cerca de uma hora e trinta minutos a mais;

II - Direito de ter um leitor à sua disposição nas provas, para que realize a leitura e registre a redação mediante ditado da pessoa com dislexia.

Art. 2º Os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino deverão assegurar às pessoas com dislexia ou outros transtornos funcionais específicos, os meios adequados para a realização de provas e aferição de desempenho fundada em avaliação contínua e cumulativa, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, nos termos do art. 24, inciso V, alínea “a” da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Conforme acentua Vicente Martins, a dislexia é a ‘incapacidade parcial de a criança ler compreendendo o que se lê, apesar da inteligência normal, audição ou visão normais e de serem oriundas de lares adequados, isto é, que não passem privação de ordem doméstica ou cultural’.

O disléxico pode, inclusive, ter altas habilidades.

Assim, a prova tradicional não capta suas habilidades e passa a ser um instrumento injusto para com essa categoria de educandos. É comum que a pontuação relativa à sua ortografia em provas de redação de texto e correlatas seja baixa, não por fraco desempenho cognitivo, mas pela incapacidade de o teste oferecer as condições adequadas para aferir o conhecimento dessa categoria de educandos (BRASIL, 2017, p. 2).

A participante Ana, quando questionada sobre os seus sentimentos em relação a universidade; se gostava de frequentar a sua universidade, e por quê? Ela afirmou que, ao ingressar na Graduação Design Visual ela gostava muito do ambiente universitário e se sentia muito animada por considerar que estava avançando em seus objetivos. Ou seja, sentia que estava iniciando a formação e a construção de sua carreira profissional e tinha a perspectiva de um futuro promissor, conforme ela enfatiza.

Na universidade, enquanto eu gostava do ambiente por dar uma sensação esperançosa de avanço na minha carreira e futuro, eu agora percebo que no 1º Ano eu estava animada por conta da perspectiva de finalmente entrar na faculdade após ter uma grande influência das pessoas ao meu redor, falando que a forma para se ter sucesso profissional era ter um diploma.

No 2º Ano, esse sentimento continuou, entretanto ele acabou quando vi que a disciplina de Animação que eu tinha interesse em cursar foi dada de uma forma muito “pobre”. No 3º ano, eu estou de “saco cheio” com a universidade! Eu queria me transferir para outra universidade em que eu talvez tivesse a chance de ver conteúdos

mais adequados ao que tenho interesse, mas os meus pais tinham receio de que eu me decepcionasse e, simplesmente, largasse o curso superior se fizesse a transferência (ANA).

Em entrevista com a família (pai e mãe) ficou claro que são incentivadores de seus filhos para cursarem o Ensino superior, no sentido de buscar uma boa formação educacional (acadêmica) a fim de alcançar melhores condições profissionais e realização pessoal. Por outro lado, também ficou claro pelo relato da Ana que, apesar de sua empolgação e motivação no início da graduação, ao longo do curso ela foi ficando decepcionada, desapontada e, conseqüentemente, desmotivada.

Segundo o seu pai, ocorreram situações desagradáveis que contribuíram para a decepção, o desapontamento e a desmotivação de sua filha. Neste sentido, ele afirma que: “ela ia muito bem na universidade até que encontrou um professor, que tentou tirar ‘alguma vantagem’ em relação a publicar produções dela, o qual ela não concordava com as atitudes dele; depois disso, a universidade passou a ser um sacrifício, embora ela tenha conseguido se manter no curso” (PAI DA ANA).

Ainda, em entrevista com os pais, eles confirmaram que no 3º Ano da graduação a sua filha expressou o desejo de mudar de universidade. Porém, ambos conversaram com a Ana e explicaram que faltava pouco tempo para ela concluir o curso, e que geralmente todos os cursos têm algum tipo de problema. Então, sugeriram que ela concluísse a sua graduação, e que após a conclusão poderia se inscrever em um curso de especialização, tendo a opção de se especializar na área do conhecimento que ela almeja atuar profissionalmente. Ana concordou com os seus pais em não trancar o curso ou se transferir para outra universidade.

Questionada sobre a sua rotina de estudos na universidade, Ana relata que ela tenta se organizar no sentido de ir realizando os trabalhos e os estudos para a prova, na sequência com que vai recebendo as demandas, mas isso quando se trata de atividades que ela possui mais interesse. No que se refere as tarefas que ela possui menor interesse, ela vai fazendo como é possível.

Depende do tipo de tarefa. Na universidade eu tinha o costume de realizar primeiro as tarefas que tinham as entregas mais urgentes. Em trabalhos de grupo eu costumava ser colaborativa e aberta para mudanças... De certa forma passiva deixando os outros decidirem o que deve ser feito. Geralmente, em matéria que eu tinha pouco conhecimento ou interesse. Sinceramente, em algumas atividades eu procrastinava até que ficasse próximo da data de entrega, para então eu pegar e fazer o trabalho (ANA)

Por outro lado, nos conteúdos que ela se identifica, ela estuda muito, pesquisa, e se envolve completamente com a tarefa. Segundo Ana, além das várias demandas relacionadas ao seu curso e a representação discente da turma, ela é Representante de sua turma há três anos,

também realizou duas pesquisas de Iniciação Científica (IC) e participou do Programa de Extensão de sua universidade, sendo que o trabalho de extensão foi realizado na Graduação de Jogos Digitais. Ela e o grupo desenvolviam jogos digitais e, apesar de ela não estudar no curso, foi convidada para desenvolver os personagens do jogo. Além dessas experiências, ela participou de um Grupo de Pesquisa e Extensão da Graduação de Design em outra universidade, sendo esta uma universidade federal. Como também, participou de um estágio no Departamento de Soluções Digitais em sua própria universidade. Destacando-se pela sua habilidade acima da média ⁶⁹, comprometimento com tarefa ⁷⁰ e criatividade ⁷¹, características presentes na Concepção de Superdotação da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986; 1998; 2004a; 2014; 2018).

Questionada sobre quais as áreas do conhecimento que ela mais se identifica? E como considera que seja o seu desenvolvimento/desempenho nas áreas que ela não apresenta altas habilidades/superdotação, ou que apresenta transtorno de aprendizagem ou dificuldades? Segundo a Ana, as atividades que ela mais se identifica são todas aquelas que envolvem trabalhos ou produções manuais, ou algum tipo de conhecimento que seja transmitido de forma prática ou contextualizado. Assim, segundo ela, consegue estabelecer relações entre vários assuntos e desenvolve estratégias para que se torne mais fácil.

Por outro lado, em relação ao seu desempenho em atividades que ela não apresenta alto potencial, habilidades, ou que apresenta dificuldades, ela relata:

Péssimo, parece que certas matérias eram mais difíceis ou que eu deveria me esforçar, me dedicar bem mais do que os outros para realizar as atividades. Sempre foi difícil concentrar e manter o foco em matérias que tenho dificuldade. Mesmo quando tentava me concentrar na matéria, simplesmente, não entrava na cabeça ou eu esquecia facilmente (ANA).

No que se refere as interações sociais no contexto ecológico microssistemas-escola (universidade), Ana ressalta que ela nunca foi o centro das atenções no contexto da

⁶⁹ A capacidade acima da média pode ser definida pela “capacidade geral” e pela “capacidade específica”. A capacidade geral corresponde aos traços que podem ser aplicados em diversos domínios. Esses traços consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências adaptáveis a novas situações e à capacidade de pensamento abstrato, por exemplo, fluência verbal, relações espaciais, raciocínio verbal e numérico, memória, entre outros. A capacidade específica, consiste no potencial para adquirir conhecimentos e realizar uma ou mais atividades específicas de seu interesse, por exemplo, composição musical, desenho/ilustração, escultura, matemática, dança, balé, entre outras (RENZULLI, 1986; 1998; 2014).

⁷⁰ O envolvimento com a tarefa consiste na capacidade de uma energia exercida sobre um determinado problema ou tarefa em uma área específica (RENZULLI, 1998; 2004a).

⁷¹ O componente criatividade está relacionado, geralmente, às capacidades inovadoras no sentido de conceber e executar ideias e produtos efetivos no que se refere as demandas da sociedade (AMABILE *et al.*, 1994 *apud* RENZULLI, 2014).

universidade. Por outro lado, ela costuma se comunicar mais com as pessoas que ela possui uma relação de amizade.

Nunca fui popular ou o centro das atenções no ambiente da universidade. Sempre fui uma pessoa mais quieta, que falava com poucas pessoas da sala. Também não prestava atenção em pessoas da sala que eu não interagia, não lembro de coisas como rosto e nomes de muitos colegas de sala que tive durante o meu período de universidade. Eu costumo ser mais extrovertida com as pessoas que considerava meus amigos (ANA).

O Paulo (estudo de caso), estava cursando o 7º Ano da Educação Fundamental (Ciclo II) na escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. É a mesma escola na qual ele iniciou o 6º Ano, localizada ao lado do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), onde ele passou vários anos (cinco anos) realizando atendimentos especiais devido a dislexia e as altas habilidades/superdotação, conforme informado.

Ele relata experiências significativas vivenciadas no contexto ecológico microssistema-escola. A partir do 6º Ano, segundo ele, já não teve muitos problemas sérios na escola. Ele relata que tem conseguido fazer novas amizades, por exemplo, no 6º Ano, quando ele tinha 11 anos, conheceu um primo que, a princípio, foi estudar na mesma escola. Depois, ele e o seu primo resolveram estudar na mesma sala de aula, então eles desenvolveram uma grande amizade. A interação social com o primo, no contexto microssistema-escola, o ajudou bastante nas interações sociais com os seus pares (colegas da escola); e, conseqüentemente em seu desenvolvimento, conforme relata.

No 6º Ano, quando eu tinha 11 anos, que foi quando eu conheci meu primo, ele foi o meu primeiro amigo; meu primo é meu amigo de verdade, claro que também minhas irmãs. Eu e meu primo sempre fomos muito amigos, a gente sempre gostou de brincar junto, e ele resolveu estudar junto comigo [mesma escola]... E a gente resolveu também estudar na mesma sala. Nós estudávamos em salas de aula separadas, e aí a gente resolveu eu ir pra sala dele pra gente ter essa interação melhor, pra gente conversar porque ele sempre foi um garoto muito extrovertido... Ele sempre conversou com todo mundo, ele nunca teve vergonha, diferente de mim que nunca tive amigo e sempre tive medo. Então ele me ajudou bastante...(PAULO).

Daí, isso foi muito bom para mim! Daí, isso abriu as portas para eu ter amigos que eu mesmo resolvi, tipo ter, e não os amigos dele... Então pensei, eu vou ter os meus amigos agora. Daí eu fiz amizade com um garoto e duas garotas que entraram na minha escola, sem contar outros alunos, amigos meus que eram de outros Anos [turmas]; que eu conversava no recreio, que eu falava....Agora, no recreio, tenho alguns amigos... Eles me convidam: “Paulo, vem cá ficar com a gente!” Daí isso é muito bom para mim! (PAULO).

Em sua perspectiva histórico cultural, Vygotsky (2008a; 2009) considera o desenvolvimento humano como resultado de processos interativos ou experiências sociais. Para ele, a compreensão do comportamento reside nas relações dialéticas que o indivíduo em desenvolvimento mantém com o meio social. O teórico, “[...] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das

mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY (2008a, p. 62).

Observa-se, que as interações sociais que o Paulo vêm realizando, certamente, tem enriquecido o seu processo de desenvolvimento humano. Pode-se considerar que ele está passando por uma fase mais tranquila no contexto ecológico microssistema-escola. Neste sentido, ele relata com empolgação sobre as experiências significativas e marcantes vivenciadas nos últimos anos, na escola:

[...] Se eu não me engano, foi no 6º Ano que aconteceu um dia muito marcante e especial na escola... E eu falo: “- nossa, é a primeira vez que eu realmente vou fazer algo que eu sei fazer”. Eu tenho muitas coisas que eu não me garanto, mas uma coisa que eu acho que sei fazer na minha vida, que eu me garanto, é dançar! Se alguém me perguntar “- Paulo, você sabe dançar?” Eu falo: “- eu sei dançar, eu sei dançar bem!” Daí, foi um dia que eu pude mostrar isso. Eu escolhi uma música, a minha mãe me ajudou a escolher uma música, a gente fez uma pequena coreografia... Eu realmente fiz essa coreografia, mas foi o único dia que eu pensei...E tal... Mas, na hora [da apresentação] fiz muitos movimentos que eu decidi na hora... Eu achei que ia ficar mais autêntico, que eu ia mostrar quem eu realmente sou... Do que ficar só fazendo a coreografia... Eu quis improvisar... Foi um dia muito bom por causa que as pessoas [colegas e professores] puderam me ver dançar.... (PAULO).

A professora, que era uma professora ‘muito cabeça-dura’, se eu posso dizer assim... Ela não me entendia muito... Mas viu quem eu era... viu quem eu realmente era... que eu sou um garoto que gosta de dançar. Eu, se puder dizer assim... Eu botei para “quebrar” e dancei muito! Toda a minha classe falou que eu fui o melhor dançarino! Os amigos do meu primo falaram: “- nossa, que eu era incrível!” Eles não sabiam sobre isso... As próprias zeladoras lá da nossa escola falaram [elogiaram], pelo menos umas três que pararam... Se eu não me engano o nosso Vice-diretor da escola também deu uma olhada... Vários alunos do 9º Ano, do 8º Ano falaram... [elogiaram]... Todos ficaram parados lá assistindo. Inclusive, mesmo depois que esse dia passou tinham pessoas comentando... Mesmo depois de algum tempo que havia passado, pessoas comentam... Até agora que estou no 7º Ano, eu vi alunos chegando e comentando... “- Nossa, você é o garoto que dançou lá, que fez aquela dança no meio do pátio?” Então, realmente as pessoas que viram acharam: “- nossa, ele mandou bem!” (PAULO).

Por outro lado, segundo o Paulo, em relação as suas experiências na escola possui algumas recordações desagradáveis, como, por exemplo, a maior dificuldade que ele teve no microssistema-escola foi com relação a desinformação de alguns professores, especialmente, no que se refere aos indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), conforme ele ressalta.

A evidente despreparação dos professores, eles não me entendiam, não sabiam quem eu era, não sabiam o que eu tinha e não sabiam com o que estavam lidando... então lidavam um pouco ignorantemente... Então eles achavam que eu só tinha preguiça, que eu só não era esperto, ou que era... Ou, que eu me achava muito!... Que eu era isto, ou que era aquilo e tal..... Achavam que eu só não queria fazer as atividades nas aulas. Então, eu acho que na escola o que me fez pensar “- nossa que difícil!” Foram os professores. Os professores não sabiam que estavam lidando com uma “nova coisa”, já que naquele tempo... mesmo sendo neste século, as informações eram ainda muito escassas, ninguém sabia o que era um superdotado ou um disléxico... Imagina um aluno superdotado disléxico?.. Mesmo sendo em 2012/2013 ninguém sabia o que

era isto, ou o que é isso! Então, o mais difícil na escola para mim, era a despreparação dos professores em não saber com o que estavam lidando (PAULO).

Compreende-se a necessidade de formação continuada a todos os professores, nas diversas áreas do conhecimento em geral. Como também, em áreas específicas envolvendo as necessidades especiais, estendidas aos professores da escola comum ou ensino regular de forma abrangente - da Educação Infantil ao Ensino Superior. Podendo-se enfatizar, especialmente, a necessidade de formação continuada voltada aos temas Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos de Aprendizagem e Dupla Excepcionalidade, entre outras especificidades do desenvolvimento. A problemática ou posicionamento apresentado pelo Paulo se repetiu na fala de outros entrevistados em entrevistas anteriores e posteriores (TAUCEI; STOLTZ; GABARDO, 2013a; 2015; TAUCEI, 2015; 2022).

Questionado sobre os seus sentimentos em relação a escola, na atual fase de sua vida. O participante Paulo relata que gosta e se sente bem na escola, conforme enfatiza. “Gosto, é a coisa que eu mais gosto! É o que tudo acontece. É o lugar onde eu acho meus amigos, é o lugar onde eu aprendo, é o lugar que ocupa minha cabeça por causa que eu gosto de ficar com os meus amigos”(PAULO).

No contexto ecológico microssistema-CMAEE, segundo o Paulo, ele participava de três atendimentos indicados para as suas necessidades educacionais especiais. O primeiro atendimento, era realizado com uma psicopedagoga e tratava-se de um projeto envolvendo jogos voltados para a leitura. Às vezes, a profissional pedia para o Paulo ler gibis e ela ajudava nas partes que ele apresentava dificuldades; em outro momento ele precisava tentar ler sem nenhuma ajuda e explicar sobre a história que havia lido, entre outras atividades. Ele realizava atividades de relaxamento intercalando com leituras de livros, de gibis, interpretação de textos e discussão sobre a leitura realizada. Segundo ele, precisava ler repetidas vezes, identificar figuras de linguagem, discutir sobre o que tinha lido, conforme ele explicita:

Eu precisava tentar ler bastante, mas também na segunda atividade era mais para eu relaxar depois da primeira, era mais tipo o manual que você tinha que ler... Eu lia, lia, lia... lia textos, lia frases, eu falava... A professora dizia que eu tinha que fazer uma frase, tipo: “fulano fez isto, isso, e aquilo...” Daí ela trabalhava com onomatopeias⁷² e tal... Também coisas do tipo que se estuda em aulas de português, você sabe, tipo: “ele, eu e nós” [pronomes pessoais] (PAULO).

No segundo atendimento, ele realizava sessões com fonoaudióloga, por exemplo, trabalhar com organização de ideias, exercitar os sons, falar, ouvir, repetir, entre outras

⁷² Onomatopeias são figuras de linguagem representativas de sons e ruídos, fenômenos da natureza, por escrito. “[...] formas linguísticas que, embora preservem em parte as propriedades de “repetição” e “reduplicação”, não se diferenciam em relação à imagem que representam” (SANTOS; CALIL, 2010, p.74).

atividades. Por outro lado, o terceiro atendimento, era realizado especialmente na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação, com professora especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em superdotação. Segundo o Paulo, ele participava de projetos desafiadores. A equipe da sala de recursos, geralmente, trabalhavam com projetos de acordo com o interesse e a habilidade do aluno(a).

A partir dos seus relatos, pode-se considerar a possibilidade de estabelecer relações com a proposta do “Modelo Triáquico de Enriquecimento” de Renzulli (2018). Por exemplo, o “Enriquecimento do Tipo I” atua como catalizador para estimular a curiosidade e a motivação interior do aluno(a). O “Enriquecimento do Tipo II”, prepara o aluno(a) no sentido de desenvolver habilidades na coleta de informações (pesquisar e produzir algo), tanto individual quanto em grupo. Essas atividades envolvem também “questões importantes como o autoconceito, as relações interpessoais e o desenvolvimento de sentimentos, atitudes e valores” (RENZULLI, 2004a, p. 102). O “Enriquecimento do Tipo III” envolve desenvolver investigações ou pesquisas individuais ou em grupo, geralmente, sobre problemas do mundo que podem causar algum tipo de impacto.

De forma geral, no caso de estudantes com dupla excepcionalidade, como, por exemplo, o Paulo; ficou claro que os profissionais atuam realizando atividades ou práticas pedagógicas no sentido de ajudar ou minimizar as dificuldades; e, por outro lado, potencializar as habilidades. Ou seja, atuam estimulando o estudante a desenvolver projetos nas áreas que ele apresenta superdotação; mas, também realizam atendimentos relacionados as áreas que o estudante apresenta dificuldades, como, por exemplo, no caso da dislexia do desenvolvimento, conforme o Paulo relata:

No CMAEE, todo ano os alunos que estavam na sala mais especial tinham que fazer projetos. Eu lembro de uma parceira minha [colega/aluna] que fazia um projeto junto comigo. Ela fazia um projeto de música, ela cantava muito bem e tocava um instrumento. É um instrumento que você sentava em cima e você batia... que eu esqueci o nome. No final do ano ela subiu no palco, ela tocou junto com a mãe dela, e tal... Fazer esses projetos me ajudou muito porque eu precisava ler para saber como eu ia fazer o projeto, o que eu ia falar no projeto, o que eu ia falar no final do ano [apresentar], eu vou precisar saber o que eu estava falando pra poder apresentar para as outras pessoas. Então, eu precisava pesquisar para desenvolver o projeto, porque era uma história de terror. O meu primeiro projeto no CMAEE foi um projeto de história de terror. Eu gostava muito de coisas de terror [filmes]. Hoje em dia eu não gosto tanto, mas naquela época eu gostava bastante! Daí eu resolvi fazer um projeto que eu falava sobre personagens de filmes de terror, coisas que davam medo e daí eu precisava pesquisar. Falava para mim mesmo: “- hum... o que que é esta história de medo aqui? - Qual é a deste personagem que tem neste filme? - Quem fez este filme?” Eu tinha que pesquisar muito para desenvolver o projeto, e isso também ajudou muito na leitura, apesar das dificuldades... (PAULO).

Segundo o Paulo, ele gostava das atividades que realizava no CMAEE, principalmente porque sentia que os atendimentos eram necessários para progredir e minimizar as suas dificuldade ou necessidades especiais. Contudo, de acordo com ele, depois de um tempo realizando três atendimentos em áreas diferentes, com sessões duas vezes por semana por atendimento, durante um mês inteiro e isto durante anos... Fez com que ele ficasse cansado. Segundo ele, “essa rotina acabou fazendo eu ficar muito cansado e até desmotivado (PAULO).

Em concordância com Alencar (2007), compreende-se que, embora seja importante o desenvolvimento de habilidades cognitivas em programas para estudantes superdotados ou mesmo na escola comum, outros objetivos envolvendo à dimensão socioemocional também são fundamentais, por exemplo: “favorecer o ajustamento pessoal e emocional do superdotado, promover o seu desenvolvimento social e fortalecer o autoconceito positivo. [...] desenvolvimento afetivo, como sentimentos, valores, motivação, atitudes e autoconceito” (ALENCAR, 2007, p. 371-372). Como também, apenas o favorecimento do simples ato de brincar ou exercitar-se, como mediação de desenvolvimento.

Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para ação. Frequentemente, descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio ao outro. [...] Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brincar sem ação (VYGOTSKY, 2008a, p. 107 e 109).

Concorda-se com as ideias de Vygotsky (2008a, p. 108), no sentido de ser necessário levar em conta as necessidades do indivíduo e os incentivos que são eficientes para colocá-lo em ação, caso não se dê prioridade imediata as suas necessidades em cada fase ou momento de sua vida, não será possível compreender o avanço da criança ou do adolescente de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço possui relação com uma mudança nas motivações, tendências e incentivos.

8.8 DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE: ESTUDO PROSPECTIVO

Na perspectiva do estudo longitudinal prospectivo, ambos os participantes do estudo de caso, em nova fase de suas vidas, se disponibilizaram a dar continuidade a pesquisa em curso.

Destacando-se, respectivamente, os relatos da acadêmica Ana e do estudante Paulo. Como também, dos participantes (informantes) que interagem com eles. A palavra é a primeira unidade que se destaca nos relatos dos participantes da pesquisa empírica. “[...] a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Na segunda etapa de realização da pesquisa qualitativa, a participante Ana havia completado 25 anos, e nos informou que após o curso de quatro anos (período 2017-2020) havia se graduado Bacharel em Design Visual”, em dezembro de 2020. Porém, antes de concluir a sua graduação resolveu se inscrever em um processo seletivo de uma instituição de ensino pública estadual, localizada em São Paulo, para participar de um curso na área da Animação, uma de suas “paixões” e objetivo profissional. Ela foi aprovada no processo seletivo e o curso iniciou no segundo semestre de 2020.

Desta forma, segundo a Ana, no início do último ano de sua graduação ela pediu para a sua “Colega/amiga I” assumir a função de “Representante de turma”, tendo em vista a sua sobrecarga de compromissos acadêmicos. A Ana havia atuado como representante de sua turma ao longo de três anos, dos quatro anos de seu curso em Design Visual. De acordo com ela, as várias demandas de estudos, de trabalhos relacionados ao seu curso, as novas demandas do novo curso que ela iria iniciar, e as responsabilidades de representação discente da turma, certamente, seria uma sobrecarga e poderia prejudicá-la.

Neste sentido, como a Ana previu, a partir do segundo semestre do corrente ano foi um período bem difícil e cansativo, devido as demandas do curso de graduação que estava realizando e do curso que ela se propôs a cursar simultaneamente. A acadêmica (estudo de caso), cursava as últimas disciplinas da Graduação em Design Visual em sua universidade, no período da manhã. No período da tarde, ela realizava a pesquisa e escrita do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e, no período noturno ela realizava o Curso de Animação.

Segundo ela, o curso de Animação era ministrado em uma instituição de São Paulo, de forma *on-line*. O curso possuía a duração de um ano e meio, cinco dias semanais (segunda-feira a sexta-feira, das 19 horas às 22 horas). Mas, apesar da sobrecarga de ambos os cursos – “Design Visual” na universidade em Curitiba e “Animação” em uma instituição pública de Artes em São Paulo - ela assegurou que valeu muito a pena! Tendo em vista que se trata da área do conhecimento que ela deseja se profissionalizar e atuar, ao longo de sua carreira profissional.

De acordo com a Ana, durante o processo de desenvolvimento escolar ou artístico ela não precisou realizar cursos específicos para aprender a desenhar porque ela tinha facilidade de aprendizagem nesta área do conhecimento; ela pode ser considerada uma pessoa autodidata. Ela cursou algumas poucas aulas de desenho durante o período do cursinho preparatório para o vestibular apenas para adquirir o conhecimento teórico, para conseguir um desempenho satisfatório e ser aprovada para ingressar na universidade. Contudo, Segundo ela, neste momento de sua vida, precisa dar o máximo de si para alcançar os seus objetivos profissionais. Então, a partir das informações que recebeu no grupo de pesquisa que ela participava em uma universidade federal, ficou sabendo que haviam inscrições abertas para um curso de Animação em uma instituição de Artes muito conceituada, em São Paulo. Ela resolveu se inscrever no processo seletivo do referido Curso de Animação. Apesar das aulas ocorrerem em outra cidade, ela decidiu se inscrever e, se fosse aprovada, resolveria mais tarde como poderia realizar o curso.

Segundo a Ana, em um curso mais técnico vislumbrou a possibilidade de aprender técnicas formais voltadas para a área da Animação. De acordo com ela, certamente, conseguiria cursar disciplinas que poderiam enriquecer a sua formação na área de seu interesse, como, por exemplo: animação tradicional, animação digital, produção para animação, design de personagens, direção cinematográfica, roteiro I e II, *layout*-cenografia, cenografia, pintura digital, edição de montagem, desenho 2D, nomenclaturas, história da animação, aprofundamento teórico e fundamento do desenho. Como também, ela cursou: Oficina de anatomia, Oficina de criação de personagens, ilustração, caricatura, cartum de humor, desenho animado, quadrinhos, som imagem, técnicas de produção. Também, perspectiva, modelagem, e algumas técnicas de desenho/ilustração, por exemplo, desenho de linha ou linha contínua, pontilhismo, hiper-realismo, entre outras.

De acordo com a Ana, em uma perspectiva contemporânea, é importante que o artista consiga atuar profissionalmente adotando um conceito Tradigital, que é um formato híbrido, corresponde a união dos métodos tradicionais - práticas artísticas tradicionais no mundo da ilustração, como, por exemplo, aquarela, grafite, nanquim, gouache, carvão pastel seco e lápis de cor, associado com métodos digitais – práticas baseadas em computador. O termo “tradigital” é originado a partir da união das palavras “tradicional” e “digital”.

Segundo a Ana, apesar dos anos de 2020 e 2021 terem sido um período crítico no Brasil e no mundo devido a pandemia Covid 19, que provocou o fechamento da maioria das escolas e universidades. Ela considera que teve sorte porque as duas instituições de ensino as quais ela estava matriculada, tanto a de Curitiba – na qual ela cursava “Graduação em Design Visual”,

quanto a localizada em São Paulo – na qual ela cursava “Animação”, se adequaram aos desafios de manter o curso com o funcionamento no sistema *on-line*. Ou seja, após um certo período sem funcionamento (sem aulas) a sua universidade retornou às aulas totalmente pela internet (*on-line*). Por outro lado, a instituição de Arte realizou todo o processo seletivo de forma *on-line*, e manteve esse mesmo sistema de funcionamento durante, praticamente, todo o período do curso, como consequência da pandemia Covid 19. Contudo, durante um período de seis meses o Curso de Animação precisou ser suspenso devido as adequações administrativas da instituição. Como o referido curso de Animação possui duração de um ano e meio, a Ana concluiu o curso somente no segundo semestre de 2022.

Pela forma minuciosa pela qual detalhou o seu relato, foi possível perceber a intensidade de sua motivação e a felicidade em cursar algo que ela realmente estivesse envolvida. Ou seja, observou-se um envolvimento profundo da participante Ana com o seu Curso de Animação. Na fase da adultez, assim como relatado sobre as fases da infância, da adolescência e da juventude, foi possível perceber que a Ana (estudo de caso), de forma geral, apresenta características de motivação intrínseca, envolvimento com a tarefa de seu interesse, potencialidade na criatividade, autonomia e liderança.

Entre os atributos pessoais ressaltados pelos estudiosos da área como elemento essencial para o ato criativo, destaca-se a motivação (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith & Alencar, 2010; Lubart, 2007). Até o final da década de 1980, a motivação intrínseca era considerada elemento-chave na produção criativa, ao passo que a motivação extrínseca era vista como um obstáculo ao processo criativo. Posteriormente, essa abordagem foi substituída por uma perspectiva integradora das duas formas de motivação (Amabile, 1996). [...] Embora reconheça que a motivação extrínseca possa ter efeito positivo sobre a criatividade, Lubart (2007) afirma que esses efeitos são menos significativos do que os advindos da motivação intrínseca (FLEITH, 2016, p. 1).

Neste sentido, essas características foram perceptíveis até mesmo para os seus colegas do contexto ecológico microssistema-escola (universidade). Em entrevista com duas de suas colegas da universidade, a “colega/amiga I” e a “Colega/amiga II”, observou-se que as impressões da pesquisadora se coadunam com as características da Ana, citadas nos relatos de suas colegas.

A “Colega/amiga I”, quando questionada sobre as principais características da Ana, ou as características que chamam a sua atenção. Segundo ela, no primeiro dia de aula a Ana chamou a sua atenção devido a empolgação com que ela se apresentava, conforme ressalta:

No primeiro dia de aula ela era a pessoa mais grudada nos professores, perguntava sobre tudo, perguntava algumas coisas que, às vezes, parecia que nem mesmo os professores sabiam... E, ela, na verdade, já estava usando... Tipo programas digitais.....
Ela estava usando uma camiseta de um desenho, não lembro agora o que era... E, daí, como eu conhecia o desenho, eu usei isso para puxar assunto.... Eu não queria fazer

amizade na faculdade com pessoa que fosse muito preguiçosa, daí eu pensei.... Ela deve ser uma menina estudiosa, daí eu quis falar com ela.... E a gente acabou pegando o ônibus juntas e conversamos mais no ônibus.

Ela tinha um jeito que me lembra os meus amigos, que são pessoas, menos sociáveis tipo não se socializam muito bem assim, só que são pessoas confiáveis. Foi o que ela me passou... Pessoa confiável, estudiosa e dedicada, assim me passou confiança (COLEGA/AMIGA I).

Ainda, em relação ao perfil da Ana, a partir do “olhar” da segunda participante “Colega/amiga II”, sobre as características da Ana que sobressaem, em sua opinião, ela destaca:

Inicialmente, a via como uma pessoa muito esforçada, dedicada e séria. Mas, conforme fui a conhecendo, e “as camadas foram sendo quebradas”... Ela se mostrou muito carinhosa, atenciosa, entusiasmada e animada, principalmente com assuntos que a agradam... [ênfase] Ela é MUITOOOO organizada!. Já em relação ao contexto social [interação social], com outros que não sejam já próximos a ela, demonstra-se tímida, fala baixo e sempre aparenta ser um pouco envergonhada. Apesar de que, quando é necessário resolver problemas, ela resolve MUITOOOO bem! Mas, aparenta sempre está pensando demais, e parece afobada para resolver as situações rápido (COLEGA/AMIGA II).

Com relação a resolução de problemas, segundo o pai da Ana, ao longo do desenvolvimento de sua filha ela sempre apresentou bastante autonomia na resolução de problemas pessoais e acadêmicos, mesmo no período da infância sempre procurou resolver os seus “problemas” de forma independente, sem precisar da mediação dos pais. No período da adolescência, juventude e adultez, nas situações de resolver dificuldades ou problemas que surgiam ou surgem no dia a dia, quando sentia necessidade ela dialogava, pedia sugestões, ouvia, discutia e, algumas vezes, acatava algumas sugestões de sua mãe. Geralmente, essas situações ocorriam na resolução de problemas envolvendo os contextos ecológicos: microsistema-família (discussões de pontos de vista entre ela e o irmão), microsistema-escola (problemas acadêmicos, com professores e equipe pedagógica, colegas) e microsistema social (problemas ou dificuldades sociais com algum amigo(a) ou namorado), entre outros.

Segundo Winner (1996), em relação a consciência metacognitiva (consciência das estratégias que usam), geralmente pessoas com indicadores de superdotação pensam e agem de modo diferenciado. A pesquisadora afirma que estudantes com essas características são: “[...] extraordinariamente conscientes das suas estratégias de resolução de problemas, estas crianças [jovens e adultos] sabem usá-las para solucionar problemas novos, que podem parecer, à primeira vista, não ter relação” (WINNER, 1996, p. 41).

A Colega/amiga II da Ana, aponta em seu relato, também, sobre as suas observações em relação ao contexto social, com a intenção de se referir as relações sociais ou interações sociais da Ana. Foi questionado se ela gostaria de complementar mais algumas informações sobre o

tópico interação social, o qual ela se referiu. Ela ressaltou que a sua colega Ana é muito solícita e está sempre disponível para ajudar os amigos mais próximos.

Ainda, segundo a Colega/amiga II da Ana, ela se preocupa ou se importa muito com as pessoas do seu convívio; às vezes, parece que pensa mais nos outros do que nela mesma. Por outro lado, ela é uma pessoa bastante ativa e está sempre envolvida com vários projetos em andamento. Destacam-se alguns recortes do seu relato:

Sempre está ativa e envolvida em algum projeto pessoal. Ela é super esforçada e criativa, apesar de tímida, parece sempre pensar demais em problemas que, às vezes, não existem. A [Ana] tem uma tendência a complicar demais as coisas, inclusive para ela mesma, mas sempre dá conta de resolver tudo no final. Ela é um exemplo de organização e esforço. É muito carinhosa com os seus poucos amigos. Por ser muito tímida, às vezes, parece um pouco “avoadá”... Parece sempre está “no mundo da lua”, para quem olha de fora... Mas ela é um amor de pessoa! Super carinhosa, amorosa e gentil. Sempre solícita para se oferecer a ajudar os amigos mais próximos (COLEGA/AMIGA II).

Com relação ao tópico interação social, a própria Ana se define como uma pessoa com temperamento mais reservado, conforme explicita:

Eu nunca fui alguém que tive grandes grupos de amigos, eu costumava ter grupos de geralmente três ou quatro pessoas, com uma das pessoas do grupo sendo a que eu tinha um laço de amizade mais próximo. Também percebi que durante a minha vida eu tive o hábito de ter uma amizade próxima e focar demais nesse amigo em específico. Isso aconteceu quando eu tinha uns 10 anos, depois na adolescência, juventude e depois quando entrei na universidade. Os meus amigos, geralmente, eram dos ambientes de estudo que eu frequentava, porque nunca saí tanto para conhecer pessoas fora desses ambientes. Poucas dessas amizades foram duradouras, perdi o contato com muitos deles, muito, por essas amizades não fazerem mais sentido...Somente agora, após está cursando a universidade, que tenho conversado e conhecido pessoas que não fazem parte do ambiente de estudo, porque antes eu tinha uma certo receio de me comunicar com pessoas on-line (ANA).

Na atualidade, ela possui algumas amizades e contatos com pessoas em âmbito nacional e internacional por via *on-line*, algumas dessas pessoas são profissionais da área do Design, especialmente da área da Animação Cinematográfica, que conheceu por meio da internet.

Segundo a sua Colega/amiga I, a Ana é uma pessoa muito esforçada, estudiosa, dedicada e inspira bastante confiança. Porém, apesar de ser uma pessoa muito sincera e confiável, ela não possui muita habilidade em se socializar. Por outro lado, observa-se que, contraditoriamente, durante o período do seu curso na Graduação em Design Ana exerceu a função de “Representante de turma” durante, praticamente, todo o período do curso, conforme citado. A partir desse relato observa-se que, nessa função, provavelmente ela precisaria interagir com os colegas de turma, com seus professores, com o coordenador do curso e com funcionários de diversos setores da universidade. Desta forma, apesar do relato de sua colega/amiga I e da própria Ana, compreende-se que ela, possivelmente, deve apresentar alguma habilidade para a

comunicação, interação social; planejamento e estratégia, execução de tarefas e, especialmente, liderança.

Ribeiro (2003), embasando-se em Flavell e Wellman (1977) e Valente *et al.* (1989), ressalta que as pessoas habilitadas na efetivação de tarefas pessoais, acadêmicas e profissionais possuem competências metacognitivas bem desenvolvidas, que corroboram na compreensão da finalidade da tarefa, planejam a sua realização, aplicam e alteram conscientemente estratégias de estudo, avaliação e efetivação do seu próprio processo de execução. “A metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender” (VALENTE *et al.*, 1989, RIBEIRO, 2003, p. 109-110).

A metacognição é um processo derivado da cognição. Este engloba uma gama de processos mentais, onde o indivíduo apresenta a capacidade de pensar sobre o seu pensamento, antecipando consequências e elaborando metas para haver um desempenho dentro do esperado em suas atividades, através do automonitoramento e autoregulação. Esse processo depende de muitos fatores conscientes, e se dá através da potencialização do próprio sistema, que possibilita a interação com o meio e adquire consciência através de seu pensamento e comportamento (MEINER; GOMES, 2014, p.1).

Segundo a mãe da Ana, apesar de sua filha apresentar dificuldades de leitura e escrita devido a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico, ela sempre foi uma pessoa muito esforçada, realizava todas as atividades que eram enviadas para casa, trazia livro da biblioteca da escola para ler em casa e sempre se mostrava estudiosa. Ao longo de sua trajetória ou história de vida, ela sempre fez questão de resolver qualquer problema que surgia na escola, com algum colega ou em geral. Na atualidade, ela se apresenta como uma pessoa organizada, que planeja os seus objetivos, as suas atividades e a resolução de problemas quando surgem.

O campo de atenção engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo dinâmico da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas. Quando isso ocorre, podemos dizer que o campo da atenção se deslocou do campo perceptivo e desdobrou-se ao longo do tempo, como um componente de séries dinâmicas de atividades psicológicas (VYGOTSKY, 2008a, p. 28).

Por outro lado, ao longo da entrevista, estabelecendo-se relação com o posicionamento da participante Ana apresentado na primeira etapa da pesquisa qualitativa empírica, no que se refere aos critérios para a realização da pesquisa no contexto ecológico microssistema-escola (universidade), foi levantada a seguinte questão: – Por que, à época, ela não aceitou ser mencionada como participante “objeto” do estudo de caso, junto às pessoas que interagiam com ela no contexto acadêmico? Ao receber o questionamento, a princípio, ela apresentou expressão

de surpresa, depois manteve-se em silêncio, hesitante, pensativa e, aparentemente, reflexiva...

Em resposta, ela afirmou:

Ehhh... Eu acho que era por conta de que, na época, eu tinha uma autoestima baixa, e eu tinha medo que, [silêncio/pensativa...] Ehhh... levando isso para colegas ou professores eles pudessem me tratar de alguma forma diferenciada.... Porque, tinha o pessoal do “Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE)” onde eu recebia acompanhamento, eles sabiam.... [silêncio/pensativa...] mas, ao mesmo tempo, tinham muitos “colegas” meus que não sabiam que eu tinha dislexia.... Talvez, quem sabe até ficarmos mais próximos [mais íntimos] para eu comentar sobre isso com algum colega.... [silêncio/pensativa...] Então, acho que foi por isso que eu não gostaria que ficassem sabendo, naquela época.... (ANA).

Complementarmente, foi questionado, ainda, se ela tinha receio de que esse “olhar” diferenciado por parte das pessoas da universidade, onde ela estudava, pudesse estar relacionado, de alguma forma, a preconceito ou discriminação. A entrevistada, bastante pensativa e reflexiva, relata que:

Ehhh.... [silêncio/pensativa...] às vezes, quando você tem algo diferente, características diferentes, geralmente as pessoas te tratam de uma forma diferente.... [silêncio/pensativa...] E, eu não queria que me tratassem de uma forma diferenciada.... Bem, é isso
[...] Eu nunca tive intimidade suficiente com ninguém para falar sobre isso [dislexia]... Porque você acaba tendo dificuldade de fazer algumas coisas, e em algumas aulas específicas - que é o que você tem mais dificuldades, você pode tentar se esforçar, aprender ou tentar contornar as dificuldades, mas você pode não conseguir alcançar as expectativas esperadas, né!? Então eu nunca achei necessário informar que eu tinha dislexia.... Por outro lado, quanto a superdotação, a pessoas geralmente pensam... Se ela é superdotada como não consegue ler, com segurança, o enunciado de uma prova... (ANA).

Estabelecendo-se relação entre a resposta da participante Ana e os escritos de Alencar (2007), concorda-se que muitas das dificuldades observadas em contexto ecológico microsistema-escola (universidade) podem estar relacionadas a situações de comprometimento emocional, semelhante ao mencionado por Alencar: “[...] autoestima, subrendimento, problemas emocionais, como perfeccionismo e isolamento, educação afetiva, [...] entre outros tópicos relativos ou interligados à dimensão socioemocional” (ALENCAR, 2007, p. 372). Pode-se considerar que essas características faziam parte do perfil da Ana, enquanto criança, na adolescência e talvez até o início da juventude, mas no presente observa-se uma pessoa bem resolvida, com metas bem definidas e que sabe aonde pretende e quer chegar, especialmente no campo profissional.

Quando, novamente questionada sobre os seus sentimentos em relação a universidade, ela informou que nos últimos anos ela estava um tanto insatisfeita porque alguns professores “deixaram a desejar” ao ministrar as suas disciplinas, especialmente, o professor(a) da disciplina de Animação. Como também, outras disciplinas desta área do conhecimento não foram bem ministradas. Ana afirma que, [...] no 4º Ano, teve a pandemia e eu não pude interagir com os

poucos colegas que eu havia feito na universidade... Eu estava desestimulada com o local de ensino. Assim, passei a notar mais os defeitos que haviam na universidade, o que me fez concluir o curso somente para pegar o diploma (ANA). Ela reiterou que, à época, chegou a pensar em trancar a Graduação de Design Visual e ingressar em outra universidade que tivesse um curso mais próximo de seus objetivos profissionais. Porém, ela resolveu seguir os conselhos de seus pais e concluir a sua graduação na mesma universidade; e, posteriormente, realizar um curso de especialização ou outros cursos que pudessem enriquecer os seus conhecimentos e o seu currículo profissional.

Segundo Ana, ela se interessa bastante por desenhar/ilustrar e animar as suas ilustrações, mas na atualidade, essas atividades estão mais voltadas para o trabalho, devido a sua escolha da profissão que pretende seguir. Porém, ela está em uma fase que não tem mais desenhado muito, pelo menos não tanto quanto ela gostaria ou o quanto ela desenhava em seu dia a dia, conforme ressalta:

Eu me interesso por desenhar/animar, mas isso se tornou mais voltado para o trabalho por conta do caminho de carreira que escolhi. Após 2020, eu percebi que eu não estava mais conseguindo desenhar, eu estou em um momento de *art block* e *burnout*⁷³ que estou tentando me recuperar depois que comecei o acompanhamento com uma psicóloga, mas os atendimentos são *on-line* devido a pandemia do Covid 19 (ANA).

Durante a entrevista, a Ana nos informou que havia iniciado um acompanhamento com uma psicóloga. Segundo ela, durante todo o período em que realizou o cursinho preparatório para o Vestibular e praticamente todo o período em que cursou a graduação esteve afastada de qualquer atendimento em prol de suas necessidades especiais; mas, na atualidade, sentiu a necessidade de um atendimento especializado na área da Psicologia.

Questionou-se se haveria a possibilidade de entrevistar a sua psicóloga no sentido de coletar mais alguns dados qualitativos empíricos, ela concordou e nos forneceu os contatos (número do celular e o *e-mail*) de sua psicóloga. Em contato com a “Psicóloga da Ana” ela concordou em agendar a entrevista, mas segundo ela, como tem um código de confiança com a sua cliente, ela solicitou que a Ana estivesse presente para ouvir a entrevista.

A entrevista semiestruturada foi agendada, e realizada de forma *on-line* por meio de gravação (Programa OBS) e observação, na própria residência da Ana. A entrevista com a referida psicóloga foi realizada somente na segunda etapa da pesquisa empírica, tendo em vista que durante a primeira etapa de realização da pesquisa com a Ana (estudo de caso), ela ainda não estava em atendimento com psicóloga; a psicoterapia iniciou somente em 2021. Ana

⁷³ [...] o burnout foi tradicionalmente definido como uma síndrome psicológica composta de três dimensões: exaustão emocional (sensação de esgotamento de recursos físicos e emocionais), despersonalização ou cinismo (reação negativa ou excessivamente distanciada em relação às pessoas que devem receber o cuidado/serviço) e baixa realização pessoal (sentimentos de incompetência e de perda de produtividade) (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001 *apud* VIEIRA; RUSSO, 2019, p. 2).)

optou por realizar a psicoterapia de forma *on-line* devido a situação da pandemia Covid 19, à época, e continua sendo atendida nesse formato. Ela reside em Curitiba – PR e a sua psicóloga reside no Rio de Janeiro – RJ, apesar da distância e de algumas dificuldades de se realizar uma psicoterapia *on-line*, após “o final” da pandemia ela resolveu manter os atendimentos com a psicóloga porque, segundo ela, está suprimindo as suas necessidades. A opção por essa psicóloga, em especial, foi decorrente da indicação de uma tia da Ana, que já conhecia o trabalho da profissional.

Segundo a psicóloga da Ana, ela atua em psicologia clínica em consultório particular, há 40 anos. Ela possui Graduação em Psicologia e Especialização em Psicologia Clínica, com formação na Linha de Carl Rogers. Desta forma, ela realiza os atendimentos clínicos norteando-se na Psicoterapia rogeriana. Essa vertente da Psicologia é denominada “Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)”, abordagem esta criada por Rogers (MOREIRA, 2020).

[...] o período dos primeiros 30 anos - da Abordagem Centrada no Cliente - tinha como foco o desenvolvimento de um sistema de mudança na personalidade, concentrando-se no mundo subjetivo do indivíduo, enquanto os 30 anos seguintes - da Abordagem Centrada na Pessoa - voltaram-se prioritariamente para interações sociais (MOREIRA, 2010, p. 538).

De acordo com a psicóloga da Ana, nesta perspectiva, a pessoa em atendimento não é considerada um paciente, mas sim um cliente; o cliente é visto de forma ativa e não passiva. O seu trabalho de psicoterapia é mais voltado para o ouvir e o aconselhamento, mas sempre a partir da própria iniciativa e necessidades do cliente. Ela atua em casos ou questões mais voltadas para os sentimentos, por exemplo, angústia, ansiedade, dificuldades de relacionamento em face de suas dificuldades emocionais. Ela não atua nos casos de psicopatia, transtornos específicos ou distúrbios graves. Caso ela receba um cliente com necessidades específicas, por exemplo, de psicopatia, transtornos específicos, déficits, ela prefere encaminhar para outro profissional especialista na área. Caso o cliente apresente psicopatia ou transtornos, mas para além disso, se o cliente precisar de atendimento voltado para as dificuldades emocionais, ela pode desenvolver um trabalho “em parceria” com um outro especialista.

Neste sentido, com as suas próprias palavras, ela ressalta a sua perspectiva de atuação profissional:

“[...] a minha Linha rogeriana de atuação é centrada no discurso do próprio cliente, no discurso da pessoa. O nosso pensamento, o nosso foco, é agir em função da dificuldade que o cliente está apresentando, buscar ajudar o cliente a superar ou se “adequar” frente as suas angústias emocionais, a minha atuação de trabalho é o campo emocional; caso seja necessário, outro profissional trabalharia as especificidades. O nosso trabalho possui como foco as questões emocionais; como falei, é centrado na pessoa, a nossa linha de atuação é centrada no discurso do cliente” (PSICÓLOGA DA ANA).

Questionada sobre a psicoterapia que realiza com a Ana, segundo ela, no caso específico da Psicoterapia rogeriana, em comum acordo, elas trabalham de forma que a Ana se posicione de forma ativa, como protagonista. Ou seja, ela fala sobre as suas ansiedades, os seus sentimentos, as suas angústias, entre outras questões.... A psicóloga exemplifica o seu relato de forma minuciosa.

Por exemplo, ela expõe sobre os seus anseios, os seus interesses, os seus objetivos e os seus problemas... Ela sente a necessidade de organizar e realizar as suas coisas [compromissos e projetos] por meio de um roteiro, seguindo um planejamento... Então ela segue desta forma, conforme ela se sente melhor. É como se fosse uma “zona de segurança”, ela se sente mais segura e mais confortável em trabalhar dessa forma, em sua rotina pessoal e profissional. Isto não quer dizer que ela não consiga realizar as suas coisas sem um roteiro ou um planejamento... Inclusive, isso eu já falei para ela, mas mesmo assim ela faz questão de organizar a sua rotina seguindo um roteiro, como, por exemplo, planejando as coisas que ela precisa realizar na semana, no mês, e assim sucessivamente... Ela costuma estabelecer metas que, para ela, precisam ser alcançadas. Isto é bom porque ela vem avançando em seus objetivos pessoais e profissionais. Porém, quando estabelecemos metas e escrevemos essas metas, por exemplo, em uma agenda, isso fica registrado; quando não se consegue realizar todas as metas programadas isso pode causar uma grande frustração ou insatisfação (PSICÓLOGA DA ANA).

Segundo a psicóloga, a Ana sente necessidade de manter a sua rotina desta forma porque se sente mais segura no sentido de que não irá esquecer os seus compromissos. Então, ela mantém da forma que ela acha melhor, isto é “Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)”. Questionada sobre o seu conhecimento em relação as especificidades de desenvolvimento da Ana, no que se refere a dislexia e as altas habilidades/superdotação, ela ressalta:

Em relação a [Ana], se ela não fizesse menção a dificuldade devido a dislexia eu jamais perceberia, mas desde o início dos atendimentos ela fez questão de informar que tinha dislexia. Entendi que ela faz questão de anotar os seus planejamentos, e ela precisa do roteiro para não deixar passar nada ou esquecer. Para ela, está convencida de que se não tiver o roteiro ela pode não conseguir cumprir as coisas que ela se propõe fazer. Provavelmente, é uma estratégia que ela adotou para se sentir mais segura devido aos “percalços” da dislexia. Porém, devido ao seu rigor, quando ela deixa de cumprir algo que ela planejou, isso provoca angústia. O que eu vejo de influência dentro do perfil da [Ana], ela tem receio de que se ela não fizer o roteiro ela pode esquecer e não se sente bem. Ela se sente mais confortável quando escreve (registra) o seu roteiro em um papel ou agenda, ela se sente mais segura e gera menos ansiedade ... Mas, na verdade, por outro lado, isso traz um conflito, uma angústia para ela... Porque ela se cobra muito (PSICÓLOGA DA ANA).

Questionada, ainda, em relação as especificidades envolvendo as altas habilidades/superdotação, ela afirma que assim como não percebeu a dislexia, também não percebeu a superdotação, mas segundo ela, certamente, o trabalho ou psicoterapia *on-line* possui as suas limitações. De acordo com ela, muitas observações, considerações ou situações passam despercebidas tendo em vista que não ocorre um contato presencial, a psicóloga realiza a psicoterapia de seu consultório e a Ana participa da psicoterapia de sua casa. A psicóloga enfatiza que: “é claro que eu percebo que a Ana possui habilidades como um raciocínio rápido,

bem elaborado, é muito inteligente, possui um envolvimento muito forte com os projetos que ela elabora, é muito persistente... É uma moça muito educada, sabe muito bem aonde ela quer chegar (PSICÓLOGA DA ANA).

Segundo a psicóloga da Ana, a sua cliente tem as questões pessoais dela, ela tem desejos, é muito determinada, ela é focada, mas está enfrentando algumas adversidades, e isso faz parte da vida. Ela está enfrentando dificuldades, mas não porque ela seja uma pessoa desleixada, que possui preguiça, apenas possui algumas restrições ou dificuldades.... mas ela precisa se fortalecer para está forte para lutar pelos seus objetivos. Neste momento, ela tem um foco principal, a sua atenção está voltada para a parte profissional. Esta é uma questão que possui total prioridade frente as outras questões. A psicóloga da Ana ressalta, ainda, que as “conjugações das coisas”, objetivos ou experiências é que precisam ser buscadas dentro de um equilíbrio, porque quando focamos apenas em uma situação ou um objetivo e, se por acaso, esse objetivo, que no momento é o mais importante, não se concretize, pelo menos não na rapidez que desejamos, pode ocorrer decepções.

Foi questionado sobre as características da Ana que chamaram a atenção da psicóloga, no âmbito emocional, ela enfatiza que:

Ela é uma moça bem humorada, ao mesmo tempo, que ela tem uma espécie de garra, de uma determinação dentro dela, ela não é uma pessoa agressiva, ela é dócil.... Mas ela tem momentos de indignação....Ela é capaz de ficar indignada com uma pessoa ou com alguma situação; veja bem, indignada é diferente de ficar enfurecida, indignada é não se conformar, é não aceitar algo que pode corromper, ferir os seus princípios... Ficar indignada com algumas situações, isso não quer dizer que é uma “ira”. Eu vejo que ela é uma pessoa dócil, mas ela é capaz de ficar indignada, por exemplo, quando alguém não cumpre os compromissos ou quando alguém se comprometeu com algo, mas deixa de cumprir algum compromisso. No mais, como qualquer pessoa, ela tem seus momentos de insegurança...que é para isso que ela está buscando a terapia, para ficar mais autoconfiante, entender que ela pode sim alcançar as metas dela. Neste ponto, o que pode gerar é uma angústia, uma ansiedade que a deixe desestabilizada e isso atrase a caminhada dela, então dentro deste processo, claro que tem uma ansiedade, essa ansiedade pode interferir no desempenho dela... Então, é esse o foco também do nosso trabalho, para que ela tenha mais autocontrole para que ela consiga superar as dificuldades que se apresentam e responder favoravelmente..... Emocionalmente eu vejo a [Ana] assim (PSICÓLOGA DA ANA).

Por outro lado, com relação as características da Ana, de uma forma mais abrangente, por exemplo, no âmbito social, familiar, intelectual e profissional, a psicóloga explicita:

No âmbito social, ela não tem dificuldades em si, de ter amigos, mas é uma área que está pouco trabalhada na vida dela. Por força da pandemia, porque a gente está considerando o seguinte, para algumas pessoas, principalmente, os adolescentes e os jovens, dois anos, quase três anos, é muito tempo, porque muitos jovens foram pegos naquele momento em que estariam deslanchando, a autonomia social, não tanto com a cobertura dos pais. Ou seja, aquele momento em que estariam saindo, conhecendo pessoas, então veio a pandemia e ficou todo mundo dentro de casa. Então houve um prejuízo aí, até para estabelecer as amizades, mas diante da situação de pandemia, não ocorreram as amizades presenciais, alguns fizeram amizades virtuais, mas da presencial para a virtual, algumas coisas se levantam... O que eu vejo é que isso tem

feito falta na vida dela. Algo que ela precisa trabalhar... Mas isso dentro dela é tranquilo, é uma questão de colocar em prática, porque ela precisa sim fazer isso (PSICÓLOGA DA ANA).

No âmbito familiar, eu vejo que ela é uma pessoa que é cuidada, ela tem pais que se preocupam, que se importam, que são presentes, então nesse ponto ela não está desamparada. Agora, vejo também que hoje ela tem uma idade, e que ela já tem as opiniões, que são próprias dela, que bom que ela as tem! Significa que ela tem personalidade forte, mas que nem sempre vão andar de acordo com a maneira como um ou outro pense [da família], e aí o que é importante desenvolver, não é um confronto, não é uma contenda, muito menos uma discórdia, é um respeito que cada um tem, uma forma de ver, ou sentir uma situação... ninguém estava preparado para conviver 24 horas todos juntos ao mesmo tempo... Uma coisa que eu vejo que ela está desenvolvendo também é se colocar para ser vista como uma pessoa que pensa, que tem as suas opiniões, que tem sonhos, e que nem sempre vão andar de acordo como um pensamento único na família (PSICÓLOGA DA ANA).

Intelectualmente falando, dentro daquilo que eu posso avaliar, ela tem uma boa ideia do que ela quer, como eu disse ela é uma moça muito inteligente, ela tem um raciocínio muito bom, ela tem a capacidade de olhar lá na frente, não ficar presa só naquilo que está acontecendo, eu diria que dentro do campo intelectual ela está muito bem! No profissional, é claro que ela vai ter surpresas, que nem tudo vai ser exatamente como ela está pensado, mas são coisas que a gente só descobre quando vamos passando por elas... Hoje, até onde ela já caminhou, é um sonho, aquela coisa meio romântica, que acontece com todos nós, umas coisas vão se realizar e outras vão sofrer modificações, mas nada que traga um sentimento de fracasso, mas sim de ajustes... Intelectualmente eu vejo que ela é uma moça inteligente, é capaz, tem bom raciocínio (PSICÓLOGA DA ANA).

Segundo a psicóloga da Ana, é importante ter um olhar de compreensão e respeito pelas pessoas, especialmente, por aquelas com necessidades especiais, precisa ter a capacidade de perceber também os ganhos para a pessoa que está atuando profissionalmente, quanto para a pessoa com um determinado diagnóstico, porque todos ganham com a troca de experiência, por exemplo, que se chama “ganho secundário”; sendo importante tentar se tirar proveito (aprendizagens) até mesmo da própria dificuldade no sentido de se alcançar uma qualidade de vida. Em reflexão, na condição de professor(a), entende-se que o “ganho secundário” consiste na aprendizagem ou exercício da atuação com sensibilidade, efetivamente, de exercer a sua profissão de uma forma cada vez mais humana.

O Paulo, cursou o 8º Ano e o 9º Ano da Educação Fundamental, respectivamente, na mesma escola municipal onde ele estava estudando durante a primeira etapa da coleta de informações (dados qualitativos). Segundo ele, apesar da crise de saúde pública que se abateu no Brasil e no mundo devido a pandemia Covid 19, que provocou o fechamento de praticamente todas as instituições de ensino, especialmente, as escolas públicas municipais e estaduais, ele conseguiu concluir os seus estudos.

Em entrevista, ele afirmou que durante o período crítico da pandemia Covid 19, a sua escola precisou funcionar de forma *on-line* entre os anos de 2020 e 2021. Desta forma, ele

precisou assistir as aulas pela internet por meio de videoaulas - “Canal TV Escola Curitiba⁷⁴”, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Apesar de sentir algumas dificuldades, segundo ele e o seu pai, ele se adaptou bem a rotina de estudos *on-line* (conseguiu se familiarizar com o uso das ferramentas digitais).

Segundo ele, todos os dias assistia as disciplinas escolares por meio das videoaulas, conforme apresentado no “Canal TV Escola Curitiba” da RME. Ele precisava fazer todas as atividades das disciplinas, preferencialmente, no mesmo dia; caso contrário, dificultava o acompanhamento dos conteúdos. Para conseguir seguir a rotina escolar *on-line*, ele precisava manter uma organização rigorosa para acompanhar as aulas e fazer as atividades. Os seus pais e suas duas irmãs mais velhas o ajudaram bastante nesta fase difícil.

Na rotina escolar, os professores entregavam as atividades impressas de todas as disciplinas, de 15 em 15 dias, para serem realizadas em casa, à medida que os alunos(as) iam assistindo as aulas. Ao final dos 15 dias a família devolvia as atividades respondidas pelos alunos(as), para que fossem corrigidas pelos professores. Apesar de realizar todas as atividades, quase sempre dentro do prazo previsto, o Paulo afirma que prefere assistir as aulas presenciais, conforme ressalta:

Eu prefiro ir na sala que é material, que a professora chega e fala: “- Paulo, é isto, isso e aquilo; me pega isso, você está indo bem... Paulo, vamos fazer isso aqui nesta sala, vou fazer isso...”. E não este negócio de aulas on-line, não dizendo que eu tô reclamando..... Prá outra pessoa pode também ser bom isso; mas, para mim, eu prefiro aulas em escola mesmo, acho bem melhor! [...] e eu percebi muito isso na pandemia, tanto que eu falei: “- Mano, eu nunca mais vou reclamar de assistir aula! Eu não quero mais ficar em casa!” É muito difícil fazer esse negócio on-line... Assistir aula e realizar as atividades... (PAULO).

Em análise e reflexão, observou-se que durante a coleta das informações (dados qualitativos) realizada na primeira etapa da pesquisa, o Paulo estava conseguindo desenvolver uma boa interação social com os seus pares (colegas) no contexto escolar. Isto era algo incomum no início de sua “história escolar”, como relatado pelo seus pais e pelo próprio Paulo. Desta forma, percebeu-se que, para ele, o afastamento da escola, de forma presencial, era como se estivesse “perdendo” algo, que foi tão difícil para ele conseguir – as interações sociais e as amizades com os seus pares (colegas) da escola. Em seu relato, ele transmite uma sensação de perda, decorrente de seu afastando do microsistema-escola, justamente no período em que

⁷⁴ O Canal TV Escola Curitiba, é um programa da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba para que os estudantes da RME tenham acesso aos conteúdos curriculares durante o período da pandemia Covid 19. Possui funcionamento de segunda-feira a sexta-feira, três videoaulas diariamente, com conteúdo da Pré-escola ao 9º Ano da Educação Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g Acesso em: 09/01/2023.

havia desenvolvido novas amizades. Este fator pode ser um dos motivos pelos quais ele afirma veementemente que prefere estudar de forma presencial, e que gosta muito da escola.

Gosto, é a coisa que eu mais gosto! É o que tudo acontece. É o lugar onde eu acho meus amigos, é o lugar onde eu aprendo, é o lugar que ocupa minha cabeça por causa que eu gosto de ficar com meus amigos.

Gosto de aprender como qualquer criança. Tanto aprender a socializar com outras pessoas, com professores e alunos; quanto eu aprender realmente os conteúdos já que eu também gosto das matérias! [...] Acho que é isso, aprender, aprender como socializar, aprender coisas, como matérias: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências e coisa e tal... É resposta “clichê”, mas eu acho que é o importante mesmo... (PAULO).

Para Vygotsky (1982; 1997; 2008a;2008b), o desenvolvimento humano se constitui e se especializa por meio dos processos interativos sociais. No caso do Paulo, por exemplo, o seu afastamento da escola, das aulas presenciais, na atual fase de sua vida, prejudicou principalmente a sua evolução ou desenvolvimento social tendo em vista que ele vinha se desenvolvendo progressivamente por meio das interações com os seus pares (colegas de aula). Observou-se um agravante com a dinâmica das aulas em rede (*on-line*), à época, enfatizado pelo próprio Paulo:

Fora da escola eu não tenho nenhum amigo, eu não tenho nenhum amigo fora da escola. Os lugares que eu normalmente frequento são com a minha família quando a gente sai para passear. A gente vai nos parques, em shoppings para comprar coisas, nos divertir e comer também. Bem, a gente vai sair para comer em lugares que vende pizza, e a gente sai e se diverte. Sobre coisas físicas eu pratico nada não, nada físico... Eu ia praticar natação e também dança, mas agora não é possível, né? A dança é uma coisa que eu gosto muito, que pode ser uma prática física. [...] do nada, eu paro e começo a dançar quando ouço uma música, mas aí é isso não tenho nenhum tipo de esporte... [sorrisos] Eu não saio correndo todo dia pra dar volta no quarteirão correndo (PAULO).

A partir dos seus relatos observou-se que ele é um adolescente bem humorado e, às vezes, sorri de uma forma descontraída com as suas próprias respostas. A partir do segundo semestre de 2021, as escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba puderam retornar progressivamente as aulas presenciais, mantendo todos os cuidados de distanciamento. As famílias tiveram três opções para que escolhessem a melhor forma do retorno de seus filhos à escola. A primeira - forma híbrida (dois dias presenciais e três dias *on-line*), a segunda - forma integral presencial e a terceira - forma totalmente *on-line*. Apesar de sua ansiedade para retornar as aulas presenciais, em comum acordo, o Paulo não pôde retornar as aulas presenciais porque a sua família, especialmente, a sua mãe, ficou com receio de que ele retornasse à escola de forma presencial, tendo em vista que ele possui um problema de saúde, como o Diabetes⁷⁵.

⁷⁵ O Diabetes mellitus do tipo 1 (DM1) consiste em uma doença crônica, autoimune, de caráter multifatorial, que pode acometer distintas faixas etárias, sendo mais comumente diagnosticada em crianças, adolescentes e adultos jovens. Corresponde a cerca de 5-10% dos casos de diabetes, contudo, sua incidência vem aumentando,

Segundo a sua mãe, ela achou que seria muito arriscado para ele retornar à escola no módulo presencial, tendo em vista a presença de um vírus tão letal. Apesar do Paulo desejar o retorno as aulas presenciais, ele compreendeu o cuidado de sua mãe para com ele, e se manteve estudando no formato *on-line* até o final do ano letivo. Nos dois anos letivos subsequentes ele permaneceu estudando em rede (*on-line*), realizando as disciplinas escolares por meio das videoaulas apresentadas no “Canal TV Escola Curitiba” da RME de Curitiba. Aos 14 anos, Ele cursou e concluiu o 8º Ano e foi aprovado para o 9º Ano (2021).

Questionado sobre a percepção que ele possui de si mesmo no contexto microssistema-escola, sobre como ele “enxergava” a sua maneira de ser na realização das tarefas, nas relações com os professores e com os colegas, ele ressalta que:

Acho que eu sou... eu acho que eu sou bom..[pensativo]. Eu tento ser o melhor que eu posso. Talvez, às vezes, não consigo prestar atenção. Às vezes, eu não consigo ser rápido o suficiente para entender, mas eu acho que eu tento sempre compreender o lado das coisas e fazer de um jeito interessante.

Acho que eu tenho uma ótima relação... Tipo a pessoa que é a professora que eu acho que eu tenho melhor relação, e que também é a professora que eu mais gosto lá na escola é a professora de Matemática. Eu acho que ela é muito boa pra mim, ela me entende, a gente criou realmente um pouquinho, um negócio meio de amizade. Ela sempre me achava interessante e eu e tal... Mesmo eu já tendo tido muito problema... Eu quase reprovei... Acho que no 6º Ano, só que eu consegui me esforçar e passar (ser aprovado). Bem, eu acho que eu tenho uma ótima relação com os professores, os professores gostam de mim, todos! Eu lembro do nome de alguns professores, como o senhor..... [nome do professor]. Ele era professor de Geografia e ele gostava muito de mim. Eu também gostava dele... Eu gostava de participar das coisas que os professores criavam.

O negócio que mais me animava, era um negócio que tinha no Recreio... O professor chamava os alunos para falar de assuntos e de temas. Eu não sei como eu vou explicar... mas, era um negócio muito legal que eu adorava! Eu falava “- mãe, eu quero, eu quero investir nisso, eu quero que seja um negócio que tenha na escola...” Só que isso acabou não indo para frente. Isso daí era um projeto de uma professora, que era a professora de História do 9º Ano, que a gente ia ter aula nesse ano... Infelizmente não está tendo... Ela é uma professora muito divertida, ela é muito boa! Ahh... eu queria que fosse um negócio normal, comum e frequente na escola!

Tipo, sabe quando tinha muito evento de falar... Falar sobre desigualdade social, e eu queria que fosse isso, eu queria que chegasse e falasse: “- hoje vai ser o dia da Roda de conversa, uns venham para essa sala porque nós vamos trocar uma ideia e vamos falar sobre certos assuntos”. Nossa, eu ia todos os dias, mesmo quando falassem que estava cancelado eu estava lá, querendo conversar, porque é o que eu disse, é a coisa que eu mais gosto de fazer, conversar (PAULO).

Tratava-se de um Roda de conversa, como proposta para que os estudantes tivessem a oportunidade de dialogar e expressar a sua opinião sobre vários assuntos, além de conhecer

significativamente, na população infantil com menos de cinco anos de idade. requer cuidados médicos contínuos mediatizados pela educação em saúde para o automanejo, com vistas a prevenir o risco de complicações agudas e crônicas (QUEIROZ *et al.*, 2016, p. 338).

sobre diversas culturas. A professora de História desenvolvia o projeto com os alunos no período da manhã. Porém, devido ao *lockdown*⁷⁶ as escolas não estavam funcionando, consequentemente, o Paulo não teve a oportunidade de participar do projeto Roda de Conversa no 9º Ano, apesar de ele estar esperando para participar dessa atividade já há algum tempo. Observa-se que, entre as etapas de realização da coleta de informações (dados qualitativos empíricos) o Paulo já apresentava características de apreciar as relações interativas sociais, no contexto ecológico microssistema-escola. Diferentemente das experiências nos anos iniciais de sua escolarização relatadas por ele e sua família, ficou claro o quanto as interações sociais tinham se tornado importantes para ele, na atual fase de sua vida.

Na faixa etária dos 15 anos, o Paulo concluiu o 9º Ano e ingressou no 1º Ano do Ensino Médio, em uma escola do “Sistema S” (escola técnica). Posteriormente, em contato informal com a sua mãe, ela informou que na escola do “Sistema S” havia conseguido uma bolsa de estudos para o seu filho, mas ele teve algumas dificuldades e, infelizmente, não conseguiu passar de ano, consequentemente perdeu a bolsa de estudos. Muitos podem ser os motivos que levam um estudante à reprovação, no contexto ecológico escolar. Mas, refletindo-se sobre as características do educando (estudo de caso) e a situação “reprovação”, uma das primeiras reflexões foi que, talvez, em uma escola técnica, geralmente, a equipe pedagógica possui como foco o resultado. Porém, especialmente, no caso de um estudante com dupla excepcionalidade, o foco principal da prática pedagógica precisa se concentrar primeiramente no processo da aprendizagem.

No que se refere aos interesses educacionais e profissionais do Paulo, segundo ele e sua família, é um “apaixonado” pela dança e possui grande habilidade na inteligência corporal-cinestésica. Segundo Gardner (1983; 1993; 2010; 2011), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (IM), essa inteligência envolve o uso de todo o corpo ou de partes do corpo, especialmente como ocorre na dança. De acordo com o Paulo, talvez, ele pretenda seguir esse caminho profissional, mas ainda não tem nenhum posicionamento definitivo. Ele considera que ainda é bastante jovem para decidir os caminhos profissionais que pretende seguir, tendo em vista que ele se encontra em processo de desenvolvimento.

Na perspectiva de Vygotsky (2008a; 2008b; 2012), as características do indivíduo como, por exemplo, os valores e as crenças, a maneira de pensar e de agir depende dos contextos cultural e social em que vivenciam as suas experiências. O teórico atribui fundamental

⁷⁶ *Lockdown* é uma medida de contenção utilizada pelo governo para prevenção da incidência Covid-19 (HOUVÈSSOU; SOUZA; SILVEIRA, 2021).

importância à essência humana presente nos contextos interativo e histórico. De forma próxima, para Bronfenbrenner, a ecologia do desenvolvimento humano é definida como “a acomodação progressiva mútua, entre um ser humano em desenvolvimento e as mudanças dos ambientes imediatos e amplos em que a pessoa em desenvolvimento vive [e se desenvolve]” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 278).

8.9 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: MEDIAÇÃO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Após as entrevistas com os participantes do estudo de caso e os seus familiares, retornou-se o contato com a Supervisora do SIAE com o objetivo de realizar novas coletas de informações qualitativas, ainda, referente a segunda etapa, no contexto ecológico microsistema-escola (universidade). A partir de entrevistas e observações, foi possível perceber que houve muitas mudanças no contexto da instituição de ensino, onde a Ana estudava.

A referida universidade foi vendida para um Grupo Educacional de Ensino Superior, com matriz em São Paulo. A partir da nova Gestão, foram realizadas reestruturação em âmbito administrativo e no quadro de funcionários. Desta forma, ocorreram demissões de vários profissionais, especialmente professores de diversos cursos de graduação, abrangendo o Coordenador do SIAE. Segundo a supervisora, o próprio coordenador pediu demissão devido a não concordar que os gestores não conversaram com ele e nem lhe informaram sobre a possibilidade de demissão dos profissionais de sua equipe, à época. Em entrevista com a Ana, ela enfatizou que a qualidade do seu curso diminuiu bastante após a demissão de vários professores, segundo ela, *experts* na área do Design.

Segundo a Supervisora do SIAE, após a nova reestruturação que ocorreu na universidade, houve uma mudança na nomenclatura do setor. No período em que foi realizada a primeira etapa da coleta de informações (dados qualitativos), o SIAE possuía a nomenclatura: “Serviço de Informação e Apoio ao Estudante (SIAE)”. No período de realização da segunda etapa da coleta de informações (dados qualitativos), observou-se que o departamento de atendimento passou a ser nomeado: “Setor de Integração e Acolhimento ao Estudante (SIAE)”, sendo mantida a mesma sigla. Em análise, pode-se considerar que a mudança de nomenclatura visa enfatizar a ideia de integrar, acolher e fornecer apoio aos estudantes no contexto ecológico da universidade, e não somente fornecer informação e apoio. Porém, observa-se que se trata apenas de uma mudança de nomenclatura tendo em vista que, basicamente, o SIAE já integrava,

acolhia, fornecia informação e atendimento especializado aos seus estudantes, entre outras atividades.

Durante a entrevista, a Supervisora do SIAE informou que iria ocorrer o evento “Oficina Inclusiva Dialogada” e convidou a pesquisadora para participar. Em fase anterior da pesquisa empírica, já se havia agendado participação em uma primeira Oficina de Inclusão, mas precisou ser desmarcada devido a situação em que se encontrava o país à época - pandemia Covid 19. Posteriormente, agendou-se participação em uma segunda Oficina, conforme havia-se combinado durante o processo de levantamento das informações (dados de pesquisa). Porém, os eventos ou disciplinas que a pesquisadora iria participar, novamente precisaram ser cancelados devido a suspensão geral de todas as atividades presenciais da universidade, decorrente do retorno do período crítico da pandemia Covid 19.

A própria Supervisora do SIAE, a partir de uma nova proposta de Oficina Inclusiva no contexto da universidade, realizou a inscrição da pesquisadora para participar (observação participante) do evento “Oficina inclusiva dialogada”, organizada e realizada pela equipe do SIAE. Participaram do evento alunos(as) com necessidades educacionais especiais, familiares, psicólogos e professores, mas a Ana não participou justificando as demandas acadêmicas e compromissos profissionais. Dentre os educandos com necessidades especiais, participaram do evento estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), com dislexia, entre outros.

A partir da fala dos participantes: alunos(as) com necessidades especiais, alguns pais, psicólogos e professores, observou-se que as Oficinas Inclusivas são uma forma de proporcionar oportunidade de interação social entre os pares - estudantes com necessidades especiais. Como também, dar voz a esse alunado para que consigam ter um protagonismo, no sentido de falar sobre si mesmo, sem se acanhar de suas necessidades especiais, no contexto acadêmico.

Foi possível observar os relatos de alguns estudantes com necessidades educacionais especiais. Apesar de se perceber algumas possíveis características de altas habilidades/superdotação (por meio da oralidade) em dois estudantes que afirmaram possuir indicadores de transtorno do espectro autista (TEA), nenhum deles afirmou possuir altas habilidades/superdotação. Após o evento, ao conversar informalmente com um dos estudantes, se questionou sobre essa possibilidade, ele afirmou que muitas pessoas comentavam sobre o assunto com ele devido a sua habilidade para se expressar pela oralidade, segundo ele, fez estágio em um Jornal acadêmico. Porém, ele acha melhor não levantar este tema em sua

apresentação ou relato de suas experiências de vida. Segundo ele, as pessoas poderiam pensar que ele está apenas querendo aparecer (se destacar).

Além das Oficinas Inclusivas, realizadas como uma forma de proporcionar oportunidade de interação social entre os estudantes (seus pares). A equipe do SIAE realiza outros atendimentos, como: flexibilização de tempo para a realização de avaliações (provas), disponibiliza leitor e intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), e disciplinas especiais de acordo com o interesse do aluno(a). Também, realiza palestras voltadas aos estudantes e as famílias, assessoria na elaboração de currículo e contribuição no encaminhamento para estágios aos estudantes com necessidades educacionais especiais, inscritos no SIAE.

Em análise e reflexão, a partir de um “olhar sensível”, pode-se considerar que esse tipo de evento é bastante relevante e enriquecedor para o desenvolvimento dos alunos(as), de suas famílias e dos profissionais (professores, pedagogos e psicólogos). Além disso, também, para a qualidade da coleta de informações qualitativas (dados de pesquisa), e para o enriquecimento intelectual da pesquisadora, enquanto profissional da educação.

Contudo, em entrevista com a participante Ana, ela informou que, ao longo da graduação, ela nunca recebeu informação sobre disciplinas especiais, oficinas e palestras organizadas ou ministradas pela equipe do SIAE. Segundo ela, se inscreveu e participou de algumas disciplinas optativas de seu interesse que, de alguma forma, pudessem enriquecer o seu histórico curricular acadêmico. Por outro lado, a Supervisora do SIAE informou que a equipe do SIAE, algumas vezes, se dirigia as salas de aula para propagarem as informações aos alunos(as). Além disso, segundo ela, as informações e os formulários de inscrições para as disciplinas especiais e oficinas ficam disponíveis no site da universidade, para a realização de inscrição dos alunos(as) e, às vezes, para a comunidade. A inscrição e a participação nas disciplinas especiais, oficinas e eventos habilita o recebimento de certificado.

Observou-se que, certamente, ocorreram dificuldades em relação a comunicação entre a equipe do SIAE e a estudante Ana, participante “objeto” do estudo de caso; mas, apesar das dificuldades vivenciadas ao longo de seu percurso escolar, a estudante conseguiu concluir a sua “Graduação em Design Visual” e, continua cursando o “Curso de Animação”, fortalecendo a sua formação e aproximando-se cada vez mais dos seus objetivos profissionais.

Estabelecendo-se relações com os interesses da participante, enfatizados por ela e por suas “Colega/amiga I” e “Colega/amiga II”, destaca-se a definição de “Animação” sob a ótica de um artista/produtor, especialista da área.

A animação em sua forma contemporânea, especialmente aquela gerada por computador (tanto quanto o *anime*), encaminhou essa noção – a de que todo filme é uma forma de animação – de volta às *origens* e com uma vingança, devolvendo a

animação ao que ela jamais deixou ou ao que jamais a deixou, colocando a animação em primeiro plano como o verdadeiro *núcleo* do cinema contemporâneo. De fato, o verdadeiro núcleo da contemporânea cultura de massas hipermidiatizada e imediata – da “cultura da animação”, para usar o termo de Lev Manovich (2006) –, ao mesmo tempo que a animação, jamais deixou de ser para nós o verdadeiro núcleo do cinema e cultura “como tal”, certamente não apenas da cultura “como tal”, mas do mundo “como tal”, do universo “como tal” – mundo-animação, universo-animação (CHOLODENKO, 2017, p. 21).

Em especial, a Ana destaca um trabalho marcante que desenvolveu, nos meses iniciais de 2021, para uma Produtora de Animação. Segundo ela, produziu *storyboard*, ilustração de personagens e animação 2D para um curta-metragem, que lhe proporcionou grandes aprendizagens como ampliação e inovação de conhecimentos específicos em sua área. Além da atuação profissional produzindo Arte, ela desenvolve vários projetos pessoais, por exemplo: ilustrações e animações 2D, *lives*, vídeos e *Stream*⁷⁷ para postar em plataformas digitais, como: *You Tube*, *Instagram* e *Twitter*, entre outras atividades que realiza.

Nos momentos finais da entrevista, segundo os seus pais e a própria Ana afirmam que, Animação Cinematográfica é uma de suas grandes “paixões”, e atuar e se manter profissionalmente, de uma forma sólida, nessa área do conhecimento é o seu principal objetivo profissional. O tempo, nesse caso, pode ser considerado evento de mudanças e desenvolvimento relacionado ao cronossistema, que se refere aos aspectos temporais e históricos envolvendo faixa etária, fases ou estágios evolutivos de desenvolvimento, considerando-se a perspectiva de Bronfenbrenner (2011).

Na atualidade, a participante Ana (estudo de caso) atua profissionalmente na área da Animação, como Design de Animação, por exemplo, realizando atividades de *clean-up artist*, animações 2D, *storyboards*, *storyframes*, *key frame*, *ilustração de personagens*, entre outros; mas, segundo ela, está apenas iniciando e ainda tem muito o que aprender. Ela trabalha em *home office*, de forma autônoma por meio do MEI⁷⁸, prestando serviço *freelancer* para Studio de Animação, Produtoras e Studio de Propaganda.

Em contato informal com a Ana, após a finalização da coleta de informações (dados qualitativos) da pesquisa empírica, ela nos informou que continua realizando psicoterapia com a mesma psicóloga, de forma *on-line*. Em contato mais recente (informações complementares)

⁷⁷ *Stream* é o ato de postar informações, materiais multimídia (*lives*). *Streaming*, é uma tecnologia que envia informações multimídia, por meio da transferência contínua de dados utilizando na Internet. Disponível em: <https://www.significados.com.br/streaming/> Acesso em: 07/02/2022.

⁷⁸ MEI é um modelo empresarial simplificado, com limite de faturamento anual de R\$ 81 mil, criado para facilitar a formalização de pessoas que trabalham de maneira autônoma. Disponível em: https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/mei/?utm_device=c&utm_term=&utm_source=mei Acesso em: 22/01/2022.

nos foi informado que a Ana, aos 25 anos, concluiu o curso de Animação (agosto/2022), na instituição de ensino pública de Arte em São Paulo. Ana, possui, ainda, o objetivo de realizar uma Pós-Graduação na área da Animação Cinematográfica, em universidade no exterior, e no futuro conseguir um trabalho em uma empresa internacional; outro objetivo é viajar e conhecer o mundo.

Por outro lado, em contato com a mãe do Paulo (informações complementares) ela nos informou que ela e o seu filho estão à procura de uma nova escola para que ele dê seguimento ao processo escolar, em uma escola que o acolha em suas necessidades educacionais especiais. Neste sentido, em concordância com Vygotsky (1997; 2008; 2012), defende-se “a necessidade de uma escola que se abstenha de isolar educandos com necessidades especiais e, em vez disso, integre-os, tanto quanto possível, junto àqueles estudantes tidos como ‘normais’ nas escolas regulares, onde podem ser educados para que realmente tomem parte da sociedade de forma efetiva” (TAUCEI; STOLTZ, 2018b, p. 34).

8.10 SÍNTESE INTEGRATIVA DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA, AFETIVA E SOCIAL

Segundo Bronfenbrenner, a demonstração de um resultado no desenvolvimento exige a evidência de padrões de experiência subjetiva e comportamento objetivo que exibem algum grau de continuidade pelo espaço e pelo tempo, mas que tenha suas origens em condições, eventos e processos que ocorram em um período prévio de tempo na vida da pessoa” (BRONFENBRENNER, 2011, p.121).

No caso da dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) é necessário expandir o foco do “olhar” considerando-se as características da superdotação; como também, as características do transtorno específico de leitura ou dislexia do desenvolvimento. Além da consideração da combinação de fatores sociais e emocionais de ambas as condições. E, especificamente, manter um “olhar sensível” para cada sujeito como um ser único. Para Vygotsky (2001), a emoção é a reação reflexa de alguns estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece.

O perfil ou padrão individual de comportamento da pessoa com altas habilidade/superdotação em coexistência com dislexia do desenvolvimento pode ser

diferenciado, alternando a avaliação das características da superdotação e do transtorno específico de leitura. Desta forma, como já referido, realizou-se o estudo da trajetória de desenvolvimento dos participantes (estudos de casos), em uma perspectiva longitudinal, adotando-se como questão norteadora de pesquisa:

– Como se caracteriza a trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia)?

Observa-se que, os participantes (estudos de caso) estão em fases diferentes do desenvolvimento humano, mas além das peculiaridades e diferenças individuais, foi possível perceber semelhanças entre eles, especialmente no que se refere à característica comum em termos de busca da superação de suas dificuldades, cada um buscou superar as adversidades que foram surgindo, de certa forma, “exercitando” as suas características de excepcionalidade superior. Por exemplo, a educanda, utilizava de estratégias (ou tentativas) justamente na área do conhecimento em que ela apresenta transtorno específico de leitura – ela tentava (ou simulava) realizar “contação de história” para os seus pares. Por outro lado, o educando, se aproximava dos seus familiares por meio do contato visual para favorecer a compreensão no desenvolvimento das interações sociais - linguagem oral e visual.

Pode-se considerar que as práticas adotadas (ou tentativas de práticas), realizadas por ambos os estudos de caso, podem estar relacionadas à “Concepção de compensação⁷⁹” defendida por Vygotsky (1931/2008a; 1924/2012); que, posteriormente, pode ter inspirado as ideias de Shaywitz (2006), de Armstrong (2001) e de Sternberg (2008), em relação a possibilidade de compensação de algumas pessoas que apresentam necessidades especiais. Por outro lado, em alguns casos, essa tentativa de compensação pode estar sendo discutida por alguns pesquisadores, como, por exemplo, Silverman (2005; 2009) e Lubart e Toy (2009) como estratégia que alguns estudantes superdotados com dupla excepcionalidade utilizam para, em alguns casos, “mascarar” os déficits ou transtornos do neurodesenvolvimento, no processo de desenvolvimento. Silverman (2009) alerta, ainda, que algumas estratégias de compensação encobrem as dificuldades por um período de tempo, mas não resolvem os problemas em sua

⁷⁹ La compensación de um órgano impar deficiente la assume el sistema nervioso central, precisando y perfeccionando el funcionamiento del órgano. El aparato psíquico crea, sobre tal órgano, una sobreestructura [...] Una memoria frágil, por ejemplo, se compensa con la comprensión elaborada, que sirve para la capacidad de observar y recordar; una voluntad débil y una insuficiencia de iniciativa se ven compensadas por la sugestibilidad y por la tendencia a la imitación, etc. Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y al agravado (VYGOTSKY, 2012, p.14-15).

totalidade, podendo até mesmo prejudicar no sentido de atrasar a identificação da dupla excepcionalidade.

Para Armstrong (2001) e Shaywitz (2006), assim como para Sternberg (2008), o fundamental é que essas pessoas com necessidades especiais conheçam os seus pontos fortes e fracos. E encontrem formas de “capitalizar” os pontos fortes e “compensar” ou corrigir os pontos frágeis. A questão relevante é “potencializar” ao máximo os seus pontos fortes e encontrar formas de melhorar ou, pelo menos, minimizar os pontos frágeis (STERNBERG, 2008, p. 473).

Com relação ao desenvolvimento na dimensão acadêmica, em fase adulta, estabelecendo-se relação entre a primeira e a segunda etapa da coleta de informações (dados qualitativos), a partir das entrevistas, observações e materiais documentais, foi possível perceber que a educanda (estudo de caso) apresentou traços de ser uma jovem muito comprometida e envolvida com os seus compromissos acadêmicos. É uma pessoa muito organizada, perfeccionista, estabelece metas em seus objetivos e usa a metacognição, tendo consciência do seu funcionamento. Prefere trabalhar e realizar as atividades de forma individual. Para além disso, apresenta característica de liderança. À época, questionada sobre as atividades realizadas no campo acadêmico, ela afirmou que se identifica com as disciplinas que envolvem habilidades manuais, visuais ou algum tipo de atividade que estimule a criatividade. Segundo ela, o seu “ponto forte” ou habilidade cognitiva mais significativa se concentra nas habilidades manuais, especialmente desenhos/ilustrações, produção de esculturas e outras produções artísticas criativas. Por outro lado, em algumas situações, ela apresenta dificuldade de memorização, dificuldade de compreensão ou interpretação de textos, especificamente no que se refere à leitura. Também, apresenta inversão de letras, dúvidas na utilização de determinadas palavras, dificuldade no processamento das informações explicitadas durante as aulas (como estratégia, ela gravava as aulas) para ouvir em sua casa ou em local mais silencioso. Ela apresenta indicadores de alto potencial nas áreas específicas mencionadas, como também dificuldades específicas em áreas voltadas para a leitura. Essa simultaneidade de características contraditórias acarretou muitas dificuldades ao longo do seu desenvolvimento, especialmente no contexto ecológico microssistema- escola.

Por outro lado, na segunda etapa das informações (dados qualitativos), ainda, no que se refere à dimensão acadêmica entrevistou-se uma jovem com um perfil bem mais maduro, já atuando profissionalmente na área de seu interesse, e realizando curso de Especialização em Animação, área de atuação que ela está se aperfeiçoando. Ela estava realizando alguns trabalhos profissionais na área da Animação, modalidade *freelance* em *home office*, como citado. Havia

concluído a sua graduação em Design Visual, sendo importante ressaltar que iniciou o curso de Animação antes mesmo de concluir a graduação, tendo em vista o foco de seu interesse. Apresentou significativas características de motivação, animação e obstinação em alcançar os seus objetivos. Os participantes (colaboradores) que interagem com ela foram unânimes em afirmar que ela é uma jovem muito comprometida e envolvida com os seus projetos e os seus compromissos. Além de possuir metas bem definidas em relação aos seus objetivos profissionais.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, de forma geral, se caracteriza como uma pessoa bem humorada, carinhosa com todos, meiga, alegre, descontraída e com temperamento tranquilo. Contudo, na etapa inicial da pesquisa, no contexto ecológico microssistema-escola (universidade), ela apresentou característica de insegurança, solicitou adequação ao formato da pesquisa no sentido de não querer que os participantes (colaboradores) soubessem que ela era um dos estudos de caso. Pode-se considerar que essa postura ou característica está diretamente relacionada à dimensão socioemocional a qual, segundo Lupart e Toy (2009), geralmente, apresenta vulnerabilidade no que se refere às causas biológicas, cognitivas, psicológicas e ambientais que podem prejudicar o desenvolvimento desses estudantes com necessidades especiais, podendo apresentar dificuldades envolvendo a autoaceitação, a timidez, o baixo autoconceito, o sentimento de desconforto social e um alto nível de stress (LUPART; ROY, 2009).

Em reflexão, pode-se considerar que, talvez, de certa forma, ao solicitar que o seu nome não fosse informado como participante (estudo de caso) na pesquisa ela buscava se manter no anonimato ou “invisibilidade” no contexto acadêmico, no sentido de não chamar a atenção para as especificidades da dupla excepcionalidade. As questões envolvendo as tentativas de “invisibilidade” e de “compensação”, não são tão incomuns entre os estudantes que se caracterizam por possuir indicadores de dupla excepcionalidade. Muitas vezes, esses educandos não desejam que as questões envolvendo as características de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia sejam apresentadas ou percebidas pelos seus pares ou equipe pedagógica no contexto escolar (TAUCEI, 2015). Silverman (2009) reitera que, em muitos casos, a ideia de “compensação” pode complicar ainda mais a identificação de estudantes superdotados com dificuldades de aprendizagem, ou até com deficiência. Ela ressalta, ainda, que alunos superdotados são excelentes solucionadores de problemas, mas, o que pode ocorrer nestes casos, é apenas uma “simulação” sem, necessariamente, resolver o problema (SILVERMAN, 2009).

Outro fato que ressalta a situação de comprometimento no desenvolvimento emocional do estudo de caso, à época, foi a sua evasão do atendimento no SIAE. Isto é, devido a um mal entendido, ela simplesmente deixou de frequentar o ambiente que lhe proporcionava atendimento especializado como suporte às suas necessidades educacionais especiais, sem ao menos fazer nenhum questionamento sobre a situação vivenciada. Por meio da listagem dos alunos(as) atendidos no SIAE, disponibilizada pela supervisora, foi possível perceber que não constava nenhum(a) aluno(a) com indicadores de dupla excepcionalidade; ao ser questionada sobre essa questão, a supervisora nos informou que, dentre os alunos(a) atendidos(as), nunca nenhum(a) informou que possuía dupla excepcionalidade. Nesse sentido, os pressupostos se confirmaram ao se perceber que a participante (estudo de caso) recebia os atendimentos no contexto do SIAE, mas nunca informou que possuía além da dislexia do desenvolvimento, também altas habilidades/superdotação.

Estabelecendo-se um comparativo entre a primeira etapa e a segunda etapa da pesquisa, ainda, com relação ao desenvolvimento afetivo, os dados comungam com informações semelhantes ao padrão do comportamento identificado na dimensão do desenvolvimento acadêmico. Ou seja, ela está mais madura, é uma moça bem humorada, é meiga e possui muita garra e determinação. Por outro lado, também apresenta comportamento introspectivo e reservado com as pessoas que ela não têm muita intimidade.

No desenvolvimento na esfera social, apresenta opiniões independentes e possui um olhar crítico sobre várias questões. Porém, possui sensibilidade, respeito e maturidade no sentido de respeitar a opinião do seu próximo. Envolve-se em questões sociais, justiça e ética. Ela estava chateada porque a sua melhor amiga, dos tempos da Educação Fundamental, havia se afastado dela devido a não terem mais interesses em comum. Sua amiga estava cursando graduação em Direito, estava namorando e tinha pouco tempo. Por sua vez, Ana estava cursando Design Visual e os seus interesses estavam voltados para a sua profissionalização. Fez novas amizades na universidade, mas após algum tempo as suas amizades se concentraram em três colegas. Ela possui poucos amigos, mas amigos de longa data. Pode-se considerar que, na última etapa da pesquisa, na esfera social, apresentou características semelhantes as características observadas em etapa anterior.

Com relação ao desenvolvimento na dimensão acadêmica do Paulo, na fase da adolescência, estabelecendo-se relação entre a primeira e a segunda etapa da pesquisa, coleta de informações (dados qualitativos), apresentou indicadores de alto potencial na inteligência lógico-matemática, como, por exemplo, no raciocínio e operações numéricas e no pensamento

lógico superior (capacidade para pensamento e raciocínio complexo); como também, na “inteligência linguística”: compreensão verbal, oralidade e organização perceptual muito superior. Por outro lado, ele apresenta também indicadores de potencialidade para a dança, podendo-se considerar que se caracteriza por possuir “inteligência corporal-cinestésica”.

Ainda, com relação à questão acadêmica, o próprio Paulo considera que vem evoluindo (melhorando), e esse resultado positivo, segundo ele, tem muito a ver com os atendimentos que a sua família proporcionou a ele ao longo do seu desenvolvimento. Abordando-se a questão acadêmica com um entendimento desenvolvimental, é possível refletir que a problemática da dislexia “pode” sofrer algumas alterações, podendo ocorrer de mudar de expressão, qualidade e grau com o passar da idade.

Por outro lado, é importante esclarecer que a dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura (F81.0) (CID -10, 2008) se concentra em dificuldades evolutivas específicas na aprendizagem da leitura, ao longo da vida, em crianças, jovens e adultos (GUARDIOLA, 2001; DEHAENE, 2012; VELLUTINO; FLETCHER, 2013). Os sinais e sintomas característicos da dislexia podem ser observados nos diferentes ciclos de vida, revelando que a problemática acompanhará a pessoa ao longo de seu desenvolvimento (NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018). Caracteriza-se pela dificuldade em relação a precisão e fluência no reconhecimento de palavras, ortografia e decodificação (ALMAHRAG, 2021).

Com relação ao desenvolvimento social do Paulo, estabelecendo relações entre a primeira e a segunda etapa da pesquisa observou-se que, em ambas as fases ele mostrou estar vivenciando experiências significativas, por exemplo, têm realizado novas amizades. Pelo que se observou, as novas amizades têm contribuído para que ele se sinta mais seguro de si e confiante no sentido de se mostrar mais comunicativo e interativo com os seus pares, os professores e a equipe do microssistema-escola. Ele mesmo percebe que as suas relações interativas têm se ampliado. Ou seja, no início, ele se relacionava com os amigos do amigo dele, mas na atualidade ele têm conseguido fazer as suas próprias amizades, evoluindo em seu desenvolvimento social. Na perspectiva dialética vygotskyana, o indivíduo age sobre a natureza e cria, novas condições naturais para sua existência. Ele considera o desenvolvimento humano como resultado de processos interativos (VYGOTSKY, 2008a; 2008b; 2010; 2012).

Segundo Paulo, ele se considera uma pessoa bem “melhor” porque, nesta fase de sua vida, está mais extrovertido. Em suas próprias palavras ele relata sobre a percepção que tem de si mesmo: [...] agora eu sou extrovertido, eu converso, a pessoa chega em mim e eu falo: “- Opa, vamos conversar? Algum garoto, alguém chega e eu falo: “- E aí, tudo bem? Daí eu

converso, mas antigamente eu tinha medo... Eu tinha muita vergonha de me mostrar e agora a coisa que eu mais gosto na minha vida é conversar, tagarelar, falar das coisas que eu gosto, filmes, séries, jogos, tudo...(PAULO).

No segundo momento da pesquisa, com relação ao desenvolvimento social, ele se manteve com as mesmas características se apresentando como um jovem seguro de si, conforme destaca-se: “- Eu sou uma pessoa mais segura de mim, eu sou muito mais animado, eu tenho uma autoestima melhor. Eu, antigamente não gostava de mim... Eu me achava muito feio e agora eu aprecio a minha beleza e o que eu sou (PAULO).

Em relação as habilidades sociais, Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), embasando-se em Del Prette (2013; 2017) afirmam que:

[...] as habilidades sociais são comportamentos que, em dado contexto situacional-cultural, apresentam alta probabilidade de produzirem reforçadores para o indivíduo e minimizar estimulação aversiva, contribuindo para a qualidade e a efetividade do relacionamento com o outro. Assim sendo, constituem uma classe específica de comportamentos que um indivíduo emite para completar com sucesso uma tarefa social, como, por exemplo, entrar em um grupo de colegas, fazer amigos, iniciar e manter conversação, entre outros (OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020, p. 127).

Estabelecendo relações com as informações qualitativas coletadas nesta pesquisa, com os dados da pesquisa de Lima, Azoni e Ciasca (2013), ficou claro que algumas pessoas com dislexia do desenvolvimento são mais lentas para processar os estímulos visuais e auditivos envolvidos com a leitura, demonstrando tempo aumentado de reação em testes de atenção, e essas alterações podem acompanhar o déficit no processamento fonológico (LIMA; AZONI; CIASCA, 2013). Essas informações coadunam-se com os dados de pesquisa coletados nos estudos de caso da pesquisa em pauta. Nesse sentido, ambos os estudos de caso apresentaram características semelhantes.

De forma mais sistematizada apresenta-se a seguir o “Quadro 8 – Síntese Integrativa: trajetória acadêmica, afetiva e social” com características dos estudos de caso (Ana e Paulo), observadas ao longo da pesquisa.

QUADRO 9 - SÍNTESE INTEGRATIVA: TRAJETÓRIA ACADÊMICA, AFETIVA E SOCIAL

ANA		ETAPA I		ETAPA II	
ACADÊMICO		➤ Potencial visual e uma habilidade extraordinária em desenhar, habilidades manuais, alto potencial criativo, ideias inovadoras; ➤ Usa a metacognição, tem consciência do seu funcionamento (desenvolve estratégias para tentar minimizar as suas dificuldades, estabelecendo relações entre conteúdos, assuntos e temas); ➤ Planejamento sistemático de sua rotina acadêmica e compromissos; ➤ Organizada; apresenta liderança nas áreas de interesse, mas procrastina em algumas atividades; ➤ Estabelece metas e objetivos a curto, médio e longo prazo; ➤ Dificuldade de memorização; ➤ Amplo conhecimento em áreas específicas do seu interesse, especialmente sobre programas digitais da área Ilustração e Animação; ➤ Mostra curiosidade em áreas do seu interesse, apresenta indicadores de motivação intrínseca; ➤ Pode antecipar explicação do professor em relação aos temas de seu interesse; ➤ Possui opiniões independentes e características de Perfeccionismo; ➤ Graduação em Design Visual (3º Ano).		➤ Potencial visual e uma habilidade extraordinária em desenhar, habilidades manuais, alto potencial criativo, ideias inovadoras; ➤ Planejamento sistemático, perfeccionista, muito organizada; ➤ Estabelece metas e objetivos a curto, médio e longo prazo; ➤ Apresenta estratégias nas resoluções de problemas; ➤ Dificuldade de memorização (como estratégia utiliza agenda de forma sistemática); ➤ Apresenta liderança (lidera as suas equipes do curso de Pós-Graduação), possui domínio na área de interesse; ➤ Amplo conhecimento em áreas específicas do seu interesse; ➤ Pode antecipar explicação do professor em relação aos temas de seu interesse; ➤ Especialização em Animação, trabalha como <i>freelance</i> em <i>home office</i> na área da Animação.	
		➤ Apresenta características de insegurança; ➤ Comportamento tímido, reservada; ➤ Simpática, carinhosa com todos, meiga, alegre, descontrainda, com temperamento tranquilo, bem humorada; ➤ Possui opiniões independentes, possui um olhar crítico.		➤ Está mais segura de si; ➤ Maior maturidade emocional; ➤ Simpática, carinhosa com todos, meiga, alegre, descontrainda, com temperamento tranquilo, bem humorada; ➤ Inicia psicoterapia.	
AFETIVO		➤ Comportamento tímido e mais reservado; ➤ Apresenta comportamento de liderança; ➤ Fez novas amizades com colegas de aula na universidade, mas após algum tempo as suas amizades se concentraram em três colegas; ➤ Estava chateada porque a sua melhor amiga, dos tempos da Educação Fundamental, havia se afastado dela devido a não terem mais interesses em comum. Sua amiga estava cursando graduação em Direito e ela estava cursando Design Visual; ➤ Possui poucos amigos, mas bons amigos de longa data.		➤ Apesar de apresentar um comportamento reservado, se apresenta mais segura de si e tem feito algumas amizades pela internet com pessoas de sua área profissional; ➤ Apresenta comportamento de liderança; ➤ Possui poucos amigos, mas são amigos de longa data.	
SOCIAL					

Continua

PAULO	ETAPA I	ETAPA II
ACADÊMICO	➤ Usa a metacognição, tem consciência do seu funcionamento; ➤ Habilidade nas tecnologias; ➤ Aplica o conhecimento de um assunto para o outro; ➤ Utiliza a tecnologia como auxílio nas dificuldades de leitura; ➤ Agilidade no raciocínio; ➤ Potencial visual, observação aguçada e uma habilidade extraordinária no olhar e na percepção; ➤ Possui opiniões independentes, olhar crítico; ➤ Educação Fundamental.	➤ Apresenta vocabulário superior; ➤ Habilidade nas tecnologias; ➤ Amplo conhecimento em áreas específicas do seu interesse; ➤ Habilidades de observação aguçada. ➤ Possui opiniões independentes, olhar crítico. ➤ Dificuldades acadêmicas, especificamente, no domínio da leitura o que dificulta a compreensão de alguns conteúdos; ➤ Foi reprovado no Ensino médio.
AFETIVO	➤ Apresenta extrema sensibilidade aos problemas ou sofrimentos das pessoas em geral; ➤ Compreensão social ➤ Possui opiniões independentes, olhar crítico.	➤ Maior maturidade emocional; ➤ Compreensão social; ➤ Possui opiniões independentes, olhar crítico. ➤ Sente-se chateado por estar afastado dos seus pares (colegas de turma).
SOCIAL	➤ Possui muitos amigos, mas somente na escola; ➤ Os programas sociais são realizados sempre em família; ➤ Fez várias amizades no contexto ecológico escolar; ➤ Os lugares que normalmente frequenta são com a sua família (pais e irmãs) ou reuniões em família (avó, tios e primos).	➤ Se relaciona muito bem com os pais e com as irmãs; ➤ Está chateado por ter sido obrigado a se afastar dos amigos da escola devido ao lockdown; ➤ Antes da pandemia tinha muitos amigos no contexto da escola, segundo ele, conversava sobre vários assuntos com os colegas. Devido à pandemia precisou se afastar dos colegas, essa situação o deixou muito desapontado; ➤ As suas interações sociais se concentram no contexto escolar; ➤ As suas relações sociais ocorrem no contexto familiar (avó, pais, primos, tios e irmãs).

FONTE: (TAUCEI, 2023)

Ao longo da síntese descritiva sobre o desenvolvimento dos dois participantes dos estudos de caso, tentou-se manter um padrão coeso no sentido de apresentar o mesmo nível de informações sobre ambos os participantes. Contudo, em análise, foi possível perceber que, em parte da síntese, algumas descrições e discussões foram apresentadas de forma mais minuciosa em relação a outras. Pode-se considerar que esse formato está diretamente relacionado com a “profundidade” das respostas de alguns participantes durante as entrevistas semiestruturadas, aos relatórios diagnósticos dos participantes (estudos de caso) disponibilizados à pesquisadora e às observações realizadas. Como também, algumas limitações técnicas que ocorreram ao longo do cronossistema (tempo/aspecto temporal e histórico). Apesar das dificuldades e necessidade de adequações, considerou-se relevante manter os dois estudos de caso, tendo em vista a riqueza das informações coletadas junto a eles e aos participantes (informantes), durante a pesquisa empírica.

Destacam-se, a seguir, as “Considerações finais” acerca dos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO V

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, foi realizada no sentido de compreender, a partir de estudo longitudinal, a trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), tendo-se em vista que as trajetórias de desenvolvimento são únicas e adquirem características distintas ao longo do tempo (cronossistema).

A partir da singularidade e complexidade do tema de pesquisa, da extensão da proposta do estudo e da trajetória ou história de vida dos estudos de caso, se fortaleceu a ideia de cumprir o desafio de estabelecer um possível “diálogo” entre as ideias de Vygotsky (2008a; 2009; 2010) e de Bronfenbrenner (1997; 2005; 2011), referenciais teóricos norteadores do estudo, visando-se contextualizar e enriquecer delineamentos e paradigmas. Além destes, integrar ideias ou informações de pesquisadores contemporâneos *experts* nas áreas do conhecimento em estudo, tendo-se em vista a necessidade de estabelecer relação, ampliação e discussão envolvendo questões atuais sobre as especificidades: superdotação, dislexia e dupla excepcionalidade.

Em sua perspectiva histórico cultural, Vygotsky (2008a; 2009) considera o desenvolvimento humano como resultado de processos interativos ou experiências sociais. A compreensão do comportamento reside nas relações dialéticas que o indivíduo em desenvolvimento mantém com o meio social. Para ele, o processo de desenvolvimento ocorre pela lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surge ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico do indivíduo como resultado de um processo dialético entre o fator biológico e o fator social, e não como algo que se origina exclusivamente de fora para dentro, ou de dentro para fora (VYGOTSKY, 2008a). O teórico, “[...] admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY (2008a, p. 62). Essa posição, articulada à interação social representa o elemento-chave de sua abordagem e a interpretação das funções psicológicas superiores⁸⁰ do ser humano.

⁸⁰ As funções psicológicas superiores consistem, por exemplo, no pensamento, na memória voluntária, na linguagem, no comportamento volitivo (intencional), entre outras (VYGOTSKY, 2008a). “Evidentemente, nos processos superiores que surgem durante o desenvolvimento cultural da criança, a disciplina formal deve desempenhar um papel diferente daquele que desempenha nos processos mais elementares: todas as funções superiores têm em comum a consciência, a abstração e o controle” (VYGOTSKY, 2008b, p.121).

Por sua vez, na concepção de Bronfenbrenner (2011), as relações entre uma pessoa em atividade com o contexto no qual ela a realiza e o multinível ecológico, constituem a direção da força do desenvolvimento humano. Essas relações são, para ele, essenciais para promover o curso da vida de uma pessoa. Para o referido autor, “[...] o desenvolvimento humano é o estudo científico das condições e dos processos que formam as características biopsicológicas dos seres humanos, ao longo do ciclo de vida e através de sucessivas gerações” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 211). Esse processo se estende ao longo da vida, mediado pelas gerações e pelo tempo histórico, tanto o passado quanto o futuro.

Estabelecendo-se relações e “diálogos” entre as ideias de Vygotsky (2008a; 2009) e as ideias de Bronfenbrenner (1997; 2005; 2011) observou-se que, assim como Vygotsky, Bronfenbrenner (2011) defende que o indivíduo cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano e, nesse processo, por meio de interações da pessoa nos contextos ecológicos (microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrossistemas). “Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam a sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 2011, p.35).

A partir dos relatos dos estudos de caso, das pessoas que interagem com estes, das observações e da leitura dos materiais documentais, foi realizado o processo de análise das informações qualitativas empíricas (dados coletados) fundamentado no método dos “Núcleos de Significação” de Aguiar e Ozella (2006) e referenciado pelas ideias de Vygotsky (2008a; 2008b; 2010), que considera a importância de um método materialista histórico e dialético. Por meio do procedimento de análise foram identificados nove núcleos de significação, estabelecendo-se relações com os objetivos geral e específicos da pesquisa.

A trajetória de desenvolvimento dos dois participantes do estudo de caso foi sendo delineada a partir do relato dos entrevistados, seguindo uma sequência de informações retrospectivas e prospectivas e observando-se as expressões, as repetições e as contradições. As contradições nem sempre estão manifestas na fala dos entrevistados, mas são apreendidas a partir da observação, análise e reflexão da pesquisadora, estabelecendo relações com os contextos ecológicos nos quais os participantes vivem e se desenvolvem. Os aspectos históricos e temporais dos microssistemas-família dos participantes (estudos de caso), foram considerados indicadores de dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura em ambos os históricos familiares. Por outro lado, com relação aos indicadores de altas habilidades/superdotação, somente foi observada essa especificidade no histórico familiar do microssistema-família de um dos estudos de caso. Por outro lado, na trajetória de

desenvolvimento ou história de vida de ambos os participantes, se confirmaram os indicadores das especificidades mencionadas não tendo havido, porém, relato de dupla excepcionalidade no histórico familiar de ambos. Ou seja, os casos estudados de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) em ambos os microssistemas-família, são únicos.

A trajetória de desenvolvimento acadêmico, afetivo e social dos estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) foi analisada em duas etapas: Etapa I (2019) e Etapa II (2021). A trajetória acadêmica da participante do estudo de caso na Etapa I, caracterizou-se pelo conhecimento não superficial em áreas específicas, habilidade para o desenho e trabalhos manuais, criatividade e curiosidade no contexto acadêmico. Apresentou dificuldades de memorização e participou de avaliação acadêmica diferenciada na universidade. A capacidade de organização e de planejamento a auxiliou a lidar com suas dificuldades. Ela revela conhecer a forma como aprende. Já na Etapa II, reforça as habilidades de planejamento e organização sistemáticas, também para lidar com suas dificuldades. Estabelece metas a curto, médio e longo prazo. Continua a apresentar dificuldades de memorização, mas não participa mais de avaliação diferenciada na universidade. Apresenta conhecimento aprofundado em áreas de interesse e facilidade de aprendizado nessas áreas. A trajetória de desenvolvimento afetivo na Etapa I, caracteriza-se como apresentando insegurança, perfeccionismo e timidez. Não quer ser identificada na universidade como estudante com dupla excepcionalidade. Ao lado dessas características, é reconhecida por seus pares como simpática e bem humorada. Já na Etapa II, ocorre um aumento da segurança de si e da maturidade emocional, mantendo-se as características de simpatia e de bom humor. Mas relata frequentar psicólogo(a). Quanto à trajetória de desenvolvimento social na Etapa I, mostra-se como reservada em relação às outras pessoas, fazendo poucas amizades. Ao lado dessas características, apresenta comportamento de liderança no meio social. Na Etapa II, mantém-se e se acentua a característica de ter poucos amigos e de longa data. O comportamento de liderança social também permanece.

O participante do estudo de caso apresentou, na Etapa I, quanto ao desenvolvimento acadêmico, conhecimento e habilidade em área específica, utilizando-se da tecnologia para lidar com as suas dificuldades de leitura. Manifesta raciocínio ágil e consciência de seu funcionamento cognitivo. Denota observação aguçada e habilidade para a dança. Manifesta opiniões independentes e críticas. Na Etapa II, apresentou vocabulário superior e amplo conhecimento em áreas de seu interesse. Mas suas dificuldades acadêmicas acabam levando-o à reprovação no Ensino Médio. Quanto à trajetória de desenvolvimento na Etapa I, este se

caracteriza pela capacidade empática e pela excessiva sensibilidade em relação a problemas e ao sofrimento de outras pessoas. Já na Etapa II, observa-se maior maturidade emocional e um bom relacionamento entre pais e irmãs. A trajetória de desenvolvimento social na Etapa I é marcada pela presença de muitos amigos no contexto escolar e pela sua apreciada participação em programas sociais na escola, que envolvem o debate de temas específicos. Na Etapa II, apresenta-se um afastamento dos amigos durante a pandemia, pois esses se concentram mais na escola. Há também a percepção de superproteção da família, e o não estabelecimento de amizades para além do contexto escolar e familiar.

Considerando-se essas trajetórias, percebeu-se características comuns em termos de busca de superação de suas dificuldades em ambos. Cada um buscou superar as adversidades que foram surgindo por meio de suas características de excepcionalidade superior. Por um lado, a participante, para atingir a superação, incrementou a sua capacidade de planejamento e de organização. Por outro lado, o participante utilizou-se da tecnologia para auxiliá-lo nas suas dificuldades de leitura. Uma característica comum é que nem sempre eles demonstram transparecer as dificuldades porque as “mascaram”. Por outro lado, em alguns casos, as potencialidades também não eram percebidas. Ou seja, a alta habilidades/superdotação pode “mascarar” a dislexia, e a dislexia pode “mascarar” a superdotação.

Em entrevistas, especificamente com os pais dos educandos em estudo, a primeira informação ou dado de pesquisa que chamou a atenção foi o tópico “precocidade”, antes mesmo de se direcionar o foco da análise para as questões pré-definidas no projeto original. Esse item não fazia parte dos objetivos iniciais de pesquisa no projeto original, e não havia sido incluída questão sobre o referido tópico no “Roteiro/Entrevista Semiestruturada” (Apêndices. E, F, G e H). Porém, ao longo dos relatos dos entrevistados, ao se referirem aos estudantes, os pais se referiam de forma recorrente às características de precocidade envolvendo algumas áreas do desenvolvimento de seus filhos, mesmo não adotando, especificamente, a nomenclatura “precocidade”. Assim, as informações recorrentes direcionaram o “olhar” da pesquisadora para a questão da precocidade, como citado. A partir dos relatos recorrentes, teve-se a clareza do entendimento de que a precocidade foi algo constante e relevante na trajetória de desenvolvimento de ambos os estudantes superdotados com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia).

Uma pessoa com indicadores de precocidade é aquela que se apresenta acentuadamente acima da média se comparada a outra de mesma faixa etária, em razão de habilidades que apresenta, independente das áreas do conhecimento; seja na área intelectual, talento para as artes ou habilidades de expressão corporal, entre outras. Entretanto, “estas tanto podem ser a

expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos, que se normalizarão com o decorrer do tempo” (MARTINS; CHACON, 2016, p. 190).

O que se observou a partir da fala dos familiares de ambos os estudantes superdotados com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia), coaduna-se com parte dos escritos de Martins e Chacon (2016). Os estudos de caso, ao longo do desenvolvimento, apresentaram características de desenvolvimento precoce, tanto nas áreas em que mais tarde se caracterizaram como altas habilidades/superdotação mais latentes, por exemplo, nas áreas das Artes Visuais-ilustração/desenhos e das Artes-dança, quanto nas áreas em que se caracterizaram apenas como simples prematuridade do desenvolvimento, como, por exemplo, no desenvolvimento motor.

Mas, para além disso, os estudos de caso apresentaram, também, indicadores de características de precocidade em outras áreas específicas do desenvolvimento, como, por exemplo: a estudante se apresentava como dotada de significativa capacidade de liderança e de criatividade, e exercia esses potenciais em contexto microssistema-escola (Pré-escola). Também apresentava uma personalidade muito forte, no sentido de impor as suas vontades; e, por volta de 1 ano e meio já escolhia as roupas que queria vestir, alimentava-se sozinha desde os três meses, entre outras características. O educando, por sua vez, apresentava potencialidade em se comunicar com a família por meio do olhar, ainda muito bebê. Ou seja, ele sempre chamou a atenção pela capacidade de se expressar pelo olhar, assim como pelo alto potencial de observação no sentido de observar atentamente as pessoas e o que estava acontecendo ao seu redor, no contexto ecológico. Igualmente apresentou características precoces de entendimento ou compreensão em relação ao que os seus pais e irmãs falavam ou explicavam para ele. Essas características do desenvolvimento se apresentaram na fase da primeira infância (0 a 4 anos) em ambos os estudos de caso. Como também, se mantiveram na fase da segunda infância (6 anos até a puberdade) e fases seguintes.

Além das características de precocidade em áreas específicas do desenvolvimento, ambos os estudantes apresentaram características de precocidade nos movimentos ou experiências motoras. Ou seja, eles apresentavam precocidade também em áreas semelhantes, como no desenvolvimento motor. Os pais de ambos os estudantes superdotados com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia) relataram que, no desenvolvimento motor, suas crianças apresentaram, respectivamente, movimentos ou experiências antes do esperado. E, especificamente, um dos educandos, muito bebê ainda,

talvez aos três meses, segundo a sua mãe, já sentava e tentava ficar em pé apoiando-se nos móveis. Ambos não engatinharam, passaram direto para a etapa seguinte, e entre os oito e nove meses de vida já estavam andando e correndo pela casa.

Na trajetória de desenvolvimento de ambos os participantes do estudos de caso, pode-se considerar outros relatos de experiências marcantes, ainda mais precoces, por exemplo, os fortes “chutes” que um dos participantes, chutava ainda no ventre de sua mãe, pelos relatos pode-se pensar que em resposta às experiências externas. Segundo o seu pai, essa era uma característica bem diferente se comparada aos outros filhos. Por outro lado, essas características motoras precoces também foram apresentadas pela outra participante, ainda, no dia do seu nascimento, como, por exemplo, abertura dos olhos, vivacidade com que olhava para o médico cirurgião durante o seu nascimento, deitada de bruços, virava a cabeça totalmente na direção da família, alguns minutos após o nascimento, conforme relatado na página 217 desta tese.

Segundo Xavier e Amarante (2014, p. s/n), especialistas no desenvolvimento motor infantil, “a primeira etapa motora que o bebê deve alcançar é o controle de cabeça até três meses. O rolar deve aparecer por volta dos cinco meses e o sentar sozinho aos seis meses. O engatinhar e a marcha no final do primeiro ano de vida”. Por outro lado, estabelecendo-se relação com a Winner (1996), especialista na área das Altas Habilidades/Superdotação, em pesquisas com crianças superdotadas, ressalta-se que as características dessas crianças se apresentam em idade bastante precoce, mesmo antes dos pais ministrarem qualquer treino. Ela ressalta que, geralmente, crianças com o QI elevado apresentam precocidade no desenvolvimento físico ou motor.

A princípio, pode-se pensar que as características de precocidade dos participantes se apresentaram somente como simples “prematuridade do desenvolvimento”, tendo-se em vista que à medida que ambos os estudantes foram crescendo, aparentemente, se desenvolveram dentro do esperado para a sua faixa etária, no desenvolvimento motor. Entretanto, considera-se que um dos participantes, posteriormente, entre a segunda infância e a adolescência, apresentou alto potencial para a dança. E, por outro lado, a outra participante, durante a primeira infância, apresentou agilidade e elasticidade no balé (apresentava potencial máximo de elasticidade), mas se afastou das aulas e retornou somente na adolescência, durante pouco tempo. Pode-se pensar que esses fatos indicam “posterior” potencial no desenvolvimento motor, e isso nos permite novas reflexões e análises em relação a considerar a precocidade motora de ambos como simples “prematuridade do desenvolvimento”.

Desta forma, a partir dos respectivos relatos, pode-se refletir que é possível que os fatos ou experiências vivenciadas tenham relação ou interferência na evolução da precocidade

motora. Pode-se considerar que ao abandonar as aulas de balé, o processo de especialização do desenvolvimento motor tenha sido interrompido. Por outro lado, como se justifica que o outro participante, mesmo sem realizar aulas de dança sistematizadas tenha continuado a evoluir? Em última análise, pode-se considerar que o balé necessita de um treino ou prática diária sistematizada e especializada mais frequente. Por outro lado, a dança que o outro participante pratica, esporadicamente, é um tipo de dança com passos mais livres e criativos, daí se justifica a evolução natural.

Refletindo a respeito do observado ao longo das entrevistas ficou claro que, para os pais de ambos os participantes, o processo de desenvolvimento dos seus respectivos filhos sempre chamou a atenção dos familiares e amigos pelos indicadores de precocidade nas habilidades específicas de cada um, especialmente na primeira infância. Portanto, apesar de se tratar de uma pesquisa qualitativa (por meio de dois estudos de caso) e não quantitativa (com maior número de participantes), pode-se considerar como uma informação relevante o fato de que, tanto as pessoas com altas habilidades/superdotação quanto as pessoas com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) podem apresentar características de precocidade em áreas específicas de seu desenvolvimento desde o nascimento, e essas características seguem em fases posteriores do desenvolvimento.

Com relação ao desenvolvimento acadêmico dos participantes dos estudos de caso, observou-se que a trajetória acadêmica de ambos os estudantes, ao longo de seu desenvolvimento, foi marcada por dificuldades, contradições e sofrimento, conforme explicitado pelos familiares e pelos próprios estudantes (estudos de caso).

Foi possível observar que ambos os estudos de caso, trazem em seu histórico escolar, ao longo da trajetória de desenvolvimento, indicadores de dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de leitura (F81.0) (CID-10, 2008); consequentemente, esse transtorno específico dificultou o seu processo de aprendizagem em leitura e escrita e nas rotinas acadêmicas, especialmente em contexto ecológico microssistema-escola. A dislexia envolve dificuldades evolutivas específicas de aprendizagem em leitura e escrita, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do ser humano. Essa situação, como consequência, pode afetar o desenvolvimento emocional e cognitivo de pessoas saudáveis. Essas consequências se refletiram, também, nas interações sociais dessas pessoas nos contextos social, escolar e até familiar (GUARDIOLA, 2001; DEHAENE, 2012; VELLUTINO; FLETCHER, 2013). Os sinais e sintomas característicos da dislexia podem ser observados nos diferentes ciclos de vida, revelando que a problemática acompanha a pessoa durante o seu desenvolvimento (NASCIMENTO; ROSAL; QUEIROGA, 2018). Caracteriza-se pela dificuldade em relação a

precisão e fluência no reconhecimento de palavras, ortografia e decodificação (ALMAHRAG, 2021).

Segundo Shaywitz (2006), o “atraso na fala” pode ser considerado o primeiro sinal da dislexia do desenvolvimento, como citado. Estabelecendo-se relações entre a pesquisa de Shaywitz (2006) e os dados coletados na pesquisa em pauta, foi possível perceber similaridades entre os participantes. Em ambos os casos houve uma certa demora para iniciar o processo de comunicação pela oralidade(fala) na primeira infância, caracterizando-se como um pequeno “atraso na fala”. Posteriormente, em idade escolar, foram avaliados e identificados com indicadores de dislexia do desenvolvimento ou transtorno de aprendizagem, com dificuldades no entendimento da leitura e escrita.

Porém, apesar do atraso em se expressar por meio da fala e, da posterior identificação da dislexia do desenvolvimento, eles sempre demonstraram desenvoltura, autonomia, liderança e características de precocidade ao longo desse processo, o que possibilitou identificar neles, indicadores de altas habilidades/superdotação em áreas específicas do conhecimento.

Ao final, conclui-se que é relevante e se faz necessário ter um posicionamento de prontidão e aceitação, com ações e orientações adequadas com métodos e técnicas apropriadas, sabendo que as dificuldades encontradas por indivíduos com dislexia constituem um desafio diário, pois cada um possui características individuais complexas. Somente com bastante dedicação e empenho dos professores, dispostos a mudar, em alguns casos, as suas práticas pedagógicas, serão possíveis avanços positivos na vida escolar destes estudantes com necessidades educacionais especiais. O professor tem o papel, a missão de ser um facilitador da aprendizagem e do conhecimento (MELLO, 2018, p. 6).

Confirma-se o pressuposto de que, em contexto escolar, ocorre um certo desconhecimento por parte da equipe pedagógica em relação às especificidades de alguns estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Nesse sentido, muitas dessas dificuldades ocorrem provocando vulnerabilidade no processo escolar, algumas vezes, devido a um desconhecimento por parte da equipe pedagógica.

Com relação ao desenvolvimento social de ambos os estudos de caso, observou-se que, ao longo do desenvolvimento, o estudante, durante a fase da primeira infância, apresentava um comportamento bastante introspectivo e se expressava pouquíssimo por meio da oralidade. Mais tarde, na segunda infância passou a se comunicar com mais desenvoltura com algumas pessoas. Por sua vez, a estudante, durante a fase da primeira infância era comunicativa, se expressava com desenvoltura pela oralidade (como se fosse adulta) e com simpatia nas interações sociais com as pessoas, apesar de apresentar uma fala com alguns erros ou muito

infantilizada. Mais tarde, na segunda infância o seu temperamento foi mudando, e ela foi ficando um pouco mais reservada para com as pessoas com quem ela não tinha intimidade. Assim, observou-se que houve uma inversão no comportamento dos participantes dos estudos de caso, se comparados entre si. Por outro lado, considerando a expressão oral para a interação social, foi possível perceber que eles possuem características semelhantes em relação ao processo de comunicação pela via da oralidade, embora cada um possua as suas particularidades e o seu tempo (cronossistema) no processo de desenvolvimento.

No processo de desenvolvimento relacionado à questão afetiva, nas fases da infância, adolescência, juventude e fase adulta (a estudante) e nas fases da infância e adolescência (o estudante), confirma-se que os dois estudos de caso apresentaram sentimentos que envolveram dificuldades emocionais e de ajustamento. Pelos relatos foi possível observar que parte das dificuldades estão relacionadas à situação paradoxal de se perceberem com características compatíveis com os indicadores de altas habilidades/superdotação; e, ao mesmo tempo, apresentarem dificuldades na efetivação da leitura, como consequência da dislexia do desenvolvimento ou transtorno específico de aprendizagem. Além disso, as dificuldades emocionais e de ajustamento de ambos os estudantes também estão relacionadas às experiências vivenciadas em contexto escolar e social, tendo-se em vista que as suas características se apresentam como discrepantes nesses contextos ecológicos.

Por outro lado, ao longo do desenvolvimento, os participantes dos estudos de caso, se destacaram e se destacam por apresentar alto potencial ou altas habilidades/superdotação, especificamente cada um em sua área do conhecimento: ela, no que envolve as Artes Visuais (desenho/ilustrações, animação de ilustrações para filmes e campanhas publicitárias, produções de obras de arte); e ele, no que envolve a habilidade de se expressar, por meio da dança, assim como em questões voltadas para valores humanos e de preservação ambiental, além do potencial lógico-matemático.

A partir dos relatos, análise e reflexão, foi possível compreender que a precocidade em determinadas áreas pode ser considerada o prenúncio das altas habilidades/superdotação. E, que isso pode acontecer inclusive com crianças com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia), conforme demonstrado no estudo em pauta. Por outro lado, também pode ocorrer a precocidade em algumas áreas do desenvolvimento, independentemente da superdotação.

Desta forma, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, destaca-se o papel do contexto histórico cultural como fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Consequentemente, se requer instituições de ensino com

profissionais da educação cuja formação os habilite a serem capazes de identificar e valorizar tanto as potencialidades, como as dificuldades de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). E assim, oferecer respostas educativas mais inclusivas e adequadas a esse alunado, favorecendo o seu ajustamento socioemocional. Isto é, com condições de ensino e de aprendizagem que tenham como desdobramento a construção de novos conhecimentos na direção de uma formação humana, reflexiva e cidadã (TAUCEI; GABARDO, 2018).

Neste sentido, a compreensão e o entendimento do desenvolvimento humano a partir das relações interativas e das mediações simbólicas, é de importante relevância para a educação dos estudantes em geral. A convicção de que, para além da família, os meios de formação educacional formal e a sociedade podem contribuir para promover o desenvolvimento, também sob os aspectos sociais e emocionais de estudantes com necessidades especiais, emerge em consonância com o reconhecimento e respeito à diversidade humana (TAUCEI, 2015). Defende-se a tese de que o poder público e as instituições de ensino podem assumir um papel mais abrangente na formação dos educandos, visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social e emocional, maximizando o potencial do ser humano de forma integral.

Como limitações do estudo ressalta-se: o fato de ter sido conduzido a partir de apenas dois estudos de caso; e, por vezes, a inviabilidade e inadequações no processo de coleta de dados em função de circunstâncias alheias à própria vontade.

Em vista dessas limitações e, da importância da ampliação de conhecimentos no campo da Educação e da Saúde, entende-se que são necessárias novas pesquisas, entre as quais sugere-se a proposta de investigação do tema “precocidade” envolvendo grupos de pessoas que apresentam: a) altas habilidades/superdotação, b) dislexia e c) superdotação em coexistência com dislexia.

Por fim, considera-se que o estudo e a pesquisa empírica realizados, investigando sobre a trajetória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), contribua para a ampliação do conhecimento a respeito das especificidades desses estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, espera-se ter contribuído para oferecer novas informações, relacionadas a: características, identificação, possíveis orientações e esclarecimentos às instituições de ensino, aos profissionais da Educação e da Saúde, aos familiares e aos próprios estudantes com necessidades educacionais especiais, na busca de compreensão e esclarecimentos sobre as especificidades e as particularidades do tema.

Por outro lado, a tese pode vir a contribuir para o registro de material para estudo e o fomento de novas pesquisas científicas no âmbito acadêmico. Além dessas contribuições, almeja-se ainda contribuir para a formulação e desenvolvimento de políticas públicas inclusivas voltadas ao reconhecimento e ao atendimento da população de indivíduos superdotados com dupla excepcionalidade, em território brasileiro. Dessa forma, reforça-se a convicção a respeito da relevância da pesquisa científica realizada.

Em concordância com Bronfenbrenner(2011), compreende-se que as políticas públicas podem ser consideradas como ponto de partida para o investimento em temas significativos relacionados ao desenvolvimento humano. O reconhecimento de que o processo de desenvolvimento é influenciado pelas condições do meio ambiente, concebe maior importância às políticas públicas no sentido de desenvolver programas e implementações que possam influenciar positivamente na capacitação das famílias e dos profissionais das instituições de ensino, como contextos ecológicos de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: [Http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf). Acesso em: 23/01/2012.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimoramento a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p.299-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/08/2021.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes Ltda., 2001.

_____. Características sócio e emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n.2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf . Acesso em: 03/05/2014.

_____. Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, IV ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD E IV SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DA UFPR, 1., 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2010. 1 CD-ROM.

_____. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In **Altas habilidades/superdotação (AH/SD): criatividade e emoção**. PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; MACHADO, Jarci Maria; BAHIA, Sara; STOLTZ, Tania. Curitiba: Juruá, 2014.

_____. Contribuições de estudos de caso para o avanço do conhecimento sobre superdotação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.19, nº.3, p. 427-434, setembro/dezembro de 2015. ISSN: 2175-3539. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000300427&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20/04/2020.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. Ed. Ampliada. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, Rodrigo da Silva; CRISPIM, Maria Sonia da Silva; SILVA, Dionísio Souza; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. **Cadernos de Graduação, Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 2, p. 89-106, 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218/2584> Acesso em 20/04/2020.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n.2, p. s/n, 1997, Porto Alegre. Print version ISSN: 0102-7972, On-line version ISSN: 1678-7153. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200013 Acesso em: 01/05/2020.

ALVES, Luciana Mendonça; SIQUEIRA, Claudia Machado; LODI, Debora Fraga; ARAÚJO, Maria do Carmo Mangelli Ferreira. Introdução a dislexia do desenvolvimento. In **Dislexia novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidade/superdotação com síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, nº. 99, p. 346-360, 2015. ISSN: 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008 . Acesso em: 20/04/2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN: 9788582710883

ANDRADE, Olga Valéria C. A. Dislexia: quando aprender a ler não é uma aventura prazerosa. In. **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência**: uma visão transdisciplinar. KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). Dourados – MS: Ed. UFGD, 2013, 312 p. 81-98.

ANDRADE, Olga Valéria; ANDRADE, Paulo Estevão; CAPELLINE, Simone Aparecida. Identificação precoce do risco para transtornos da atenção e da leitura em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/QFhpKfM3654kRb3Hb75bN6t/?lang=pt#> Acesso em 30/05/2020.

ANDRADE, Érica Isabel Delatorre; BERNARDES, Jade Wagner; LISBOA, Carolina Macedo de Saraiva. MARIN, Angela Helena. Práticas educativas parentais e problemas emocionais/comportamentais em adolescentes com altas habilidades/superdotação intelectivas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. 3 (edição especial), p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/6mpfDvnNHNf4DKLyn8CcLfK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11/12/2022.

GOMEZ ARIZAGA, María Paz; CONEJEROS-SOLAR, Maria Leonor; SANDOVAL RODRÍGUEZ, Katia; ARMIJO SOLÍS, Solange. Doble-exceptionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. In. **Revista de Psicología**, (Lima), v. 34, n.1, p. 5-37, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>. Acesso em: 13/07/2016.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas**: na sala de aula. Tradução: Maria Adriana V. Veronesse. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ASSOULINE, Susan G.; NICPON; WHITEMAN, Claire S. Twice-exceptionality: implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 Era. **Journal of Applied School Psychology**, v. 27, n 4, p. 380-402, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ947122> Acesso em: 10/06/2020.

ASSOULINE, Susan G.; NICPON, Megan Foley; WHITEMAN, Claire S. Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability: a reply to lovetts's response. **Gifted Child Quarterly**, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986210396436> Acesso em: 19/06/2020.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; SANTOS, Acácia A., Angeli; RODRIGUES, Marisa Cosenza; FURTADO, Adelaide Vianna; BRITO, Natália Machado. Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola. **Psicologia**, v. 42, n. 2, p. 228-235, 2011. e-ISSN: 1980-8623, ISSN-L: 0103-5371, Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6791> Acesso em: 14/05/2020.

BARBOSA, Gisele Peixoto; GIFFIM, Karen; ANGULO-TUESTA, Antonia; GAMA, Andrea de Souza; CHOR, Dóra; D'ORSI, Eleonora; REIS, Ana Cristina Gonçalves Vaz dos. Parto cesáreo: quem o deseja? Em quais circunstâncias? **Cad. Saúde Pública**, v. 19, n. 6, p. 1611-1620, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/nBkJXGcgQRsrGWspc36J9Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21/06/2022.

BARTON, Jean M.; STARNES, Waveline T. Identifying distinguishing characteristics of gifted and talented/learning disabled students. **Roeper Review**, v. 12, p. 23-29, (primeira publicação 1989). Published on-line: 20 Jan 2010. [Google Scholar](#) [Crossref](#) Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198909553226> Acesso em: 14/06/2020.

BASSÔA, Ana; COSTA, Adriana C.; TOAZZA, Rudneia; BUCHWEITZ, Augusto. Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: evidências de validade e fidedignidade. **CoDAS**, v. 33, n. 2, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/PyNHCMxNWDfZzwM3Zvm5rHd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/01/2022.

BAUM, Susan M. Gifted but learning disabled: a puzzling paradox. **ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA**. p. 1-11, 1990. Disponível em: <http://www.wrightslaw.com/info/2e.gifted.Id.eric.pdf>. Acesso em: 04/04/2013.

BAUM, Susan M. Introdução. **Students with both gifts and learning disabilities: identification, assessment and outcomes**. (Eds.) Tina A. Newman; Robert J. Sternberg. Springer Science+Business Media, LLC. New York, v. 25, (pp. 1-15, introdução), 2004. ISBN: 978-1-4613-4798-9, ISBN: 978-4419-9116-4 (EBook), DOI: 10.1007/978-1-4419-9116-4.

BAUM Susan; KIRSCHENBAUM, Robert. Recognizing special talents in learning disabled students. The Council for Teaching Exceptional Children. **Journal Sage**. First Published January, v. 1, n. 16, p. 92-98. 1984. [\[Google Scholar\]](#) DOI: 10.1177/004005998401600204. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005998401600204> Acesso em: 12/09/2015.

BAUM, Susan M.; OWEN, Steven V. High ability learning disabled students: how are they different? **Gifted Child Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 321-326, 1988. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628803200305> Acesso em: 20/02/2020.

BAUM, Susan M.; OWEN, Steven V. OLENCHAK, Richard. Gifted students with attention deficits: fact and/or fiction? Or, can we see, v. 42, n. 2, p. 95-104, 1998. **Gifted Child Quarterly**. Disponível em: file:///C:/Users/jotau/Downloads/Gifted_Students_with_Attention_Deficits_Fact_andor.pdf Acesso em: 12/05/2020.

BAUM, Susan M.; COOPER, Carolyn R.; NEU, Terry W. **Dual differentiation**: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Education Faculty Publications, 2001. Disponível em: http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=108&context=ced_fac . Acesso em: 31/07/2014.

BECKLEY, Dawn. Gifted and learning disabled: twice exceptional students. **The National Research Center on the Gifted and Talented**. 1998, U. S. Department of Education. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/.../sprng984.html> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424711.pdf> Acesso em: 04/04/2013.

BECKMANN, Else; MINNAERT, Alexander. Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An In-depth systematic review. **Frontiers in Psychology**, v. 9, n. 504, p. 1-20, 2018. DOI: 10.3389. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324650271_Non-cognitive_Characteristics_of_Gifted_Students_With_Learning_Disabilities_An_In-depth_Systematic_Review/link/5ad9edf5a6fdcc293586eae/download Acesso em: 10/02/2020.

BÉLANGER, Marianne. Profil doublement exceptionnel (twice exceptional) DOUANCE + trouble d'apprentissage (TA). **CIDDT.CA** – Centre Intégré de Développement de La Douance Et du Talent. Fév 2018. Disponível em: https://ciddt-ca.translate.goog/ciddt-profil-doublement-exceptionnel-twice-exceptional-douance-trouble-dapprentissage-ta/?x_tr_sl=fr&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc Acesso em 20/12/2021.

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luis; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, Artículos de reflexión derivada de investigación, v. 9 n. 16, p. 898-99, enero-diciembre, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/jotau/Downloads/620-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1271-1-10-20140508%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jotau/Downloads/620-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1271-1-10-20140508%20(1).pdf) Acesso em 31/03/2021.

BÉNONY, H.; VAN DER ELST, D.; CHAHRAOUI, Khadija. BÉNONY, C.; MARNIER, J. P. Link between depression and academic self-esteem in gifted children. **Elsevier. L'Encéphale**, v. 33, n.1 p. 11-20, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate-net.translate.goog/publication/6372491_Link_between_depression_and_academic_self-esteem_in_gifted_children](https://www.researchgate.net.translate.goog/publication/6372491_Link_between_depression_and_academic_self-esteem_in_gifted_children) <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0013700607915547> Acesso em: 09/02/2019.

BEER Joost, ENGELS Josephine, HEERKENS Yvonne, KLINK Jack van der. Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. **BMC Public Health**. Vol.14, p. 1-35, January 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/1471-2458-14-77>

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3566838&pid=S0103-8486201600010000600007 Acesso em: 28/06/2020. Base de Dados: Springer Link

BERLIN, R. **Dyslexia is not a recent discovery**. Academics have been talking about it for more than 100 years. 1887. Disponível em:

<http://www.dyslexiascotland.org.uk/the-facts>. Acesso: 10/06/2014.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia**, v. 10, n. 20, São Paulo, dezembro, 2010. Versão On-line ISSN: 2175-1390. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009
Acesso em: 29/01/2019.

BERNINGER, Virginia W.; ABBOTT, Robert D. Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. **Gifted Child Quarterly**, [S.l.], v. 57, n. 4, p. 223-233, out. 2013. Disponível em:

<http://gcq.sagepub.com/content/57/4/223.full.pdf+html>. Acesso: 03/12/2013.

BETTS, George T.; NEIHART, Maureen. Profiles of the gifted and talented. In: STERNBERG, Robert. J. (Org.). **Definitions and conceptions of giftedness**. In REIS, S. (Ed.). Series Editor. Essential readings in gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 97-106, 2004.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da educação infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7=30, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/jotau/Downloads/1-Modelo_bioecolo769gico_do_deenvolvimento_de_Bronfenbrenner_-_implicac807.pdf
Acesso em: 12/01/2020.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BIANCO, Margarida; LEECH, Nancy, L. Twice-Exceptional Learners: effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. **Teacher Education and Special Education**. Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, v. 33, n. 4, p.319–334. 2010. Disponível em:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.950.9244&rep=rep1&type=pdf>
Acesso em: 29/09/2021.

BOGDANOWICZ, Katarzyna Maria; ŁOCKIEWICZ, Marta; BOGDANOWICZ, Marta; PAŁCHALSKA Maria. Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. **International Journal of Psychophysiology**, v. 93, n.1, p. 78-83. July 2014. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016787601300055X> Acesso em: 28/06/2020.

BOOTHE, Diane. **Twice-exceptional**: students with both gifts and challenges or disabilities. Dissertação (Mestrado) - 2010. Faculty-Authored Books. Book 343.

Disponível em: http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343 Acesso em: 10/11/2019

BORNSTEIN, Marc H.; LAMB, Michael E. (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook (6th ed.)*. **Psychology Press**, 2011.

BRACAMONTE, Micaela. Twice-exceptional students: who are they and what do they need? **Gifted and Twice-Exceptional - Davidson Institute**, março, 2010. Disponível em: <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/2e-students-who-they-are-and-what-they-need/> Acesso em: 25/10/2021.

BRANCO, Angela; ROCHA, Rivane Ferraz. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 14, n. 3, p.251-258, 1998. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2211/14e10e28af7184160822fc7b5038b0ed5f42.pdf> Acesso em: 11/12/2019.

BRANCO, Angela Uchoa. Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. In. J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), **Handbook of developmental psychology**, v. 11, n. 4, (pp. 238-256), 2003. London: Sage.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília - DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23/09/2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Decreto-lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília - DF, 11429 p., 27 dez. 1961, substituída – Lei 9.304/96 de 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20dezembro-1961-353722-norma-pl.html> Acesso em: 23/09/2013.

BRASIL. Sinópse estatística da educação básica - Censo escolar 1998. Ministério da Educação. 1999. **Portal MEC/INEP**, Brasília – DF. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/basica/censo-miolo-98.pdf> Acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. A educação no Brasil na década de 90. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília – DF, 2000. **Portal MEC/INEP**. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.1> http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14729-pessoa-deficiencia-02-11&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – SEESP, Ministério da Educação e Cultura – MEC. 2001, 79 p. **Portal MEC**. Brasília - DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 07/06/2020.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Decreto nº 6.094/2007. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília – DF, 2007a. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 07/07/2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Brasília. 2008. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?options=content&task=view&id=159&Itemid=311> Acesso em: 15/10/2013.

BRASIL. Censo escolar da educação básica 2012 resumo técnico. Ministério da Educação. **Portal MEC/INEP**, Brasília – DF. 2012a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf Acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. Evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 1998 e 2012, Ministério da Educação e Cultura - MEC. Brasília – DF, 2012b. **Portal MEC/INEP**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14729-pessoa-deficiencia-02-11&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. Resolução nº, 466, de 12 de dezembro de 2012. Conselho Nacional da Saúde, CONEP, **Ministério da Saúde**, 201, Brasília, DF. 2012c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 15/06/2020.

BRASIL. Lei nº. 13.234, de 29 de dezembro de 2015, Legislação Informatizada – Dados da Norma. **Portal MEC/INEP**, Brasília, DF. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13234-29-dezembro-2015-782192-norma-pl.html> Acesso em: 30/05/2020.

BRASIL. Projeto de Lei N. 8.489, de 2017, **Câmara dos Deputados**, Brasília – DF. 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1601841#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20de,por%20meio%20de%20laudo%20m%C3%A9dico.&text=O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A,Art.&text=II%20%2D%20direito%20de%20ter%20um,ditado%20da%20pessoa%20com%20dislexia. Acesso em: 04/02/2022.

BRASIL. Censo escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio. Ministério da Educação. 2019. **Portal MEC/INEP**, Brasília – DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206 Acesso em 26/07/2020

BRASIL. Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação. Ministério da Educação. **Portal MEC**, Brasília - DF, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-educacaoespecial> Acesso em: 26/07/2020.

BRASIL. Comissão assegura o direito de aprender. MACHADO, Maria Clara. Dislexia – Ministério da Educação – MEC, 2020b. **Portal MEC**. Brasília – DF. Disponível em: !0/07/2020 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32256#:~:text=Segundo%20a%20Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de,da%20leitura%2C%20escrita%20e%20soletra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 07/06/2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial da União**, ed. 189, seção 1, p. 6, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 05/09/2021.

BRASIL. Lei.14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre acompanhamento de educandos com dislexia. 2021. **Diário Oficial da União**, ed. 225, seção 1, p. 5, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461> Acesso em: 09/10/2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2023. Publicado em 03/02/2023, atualizado em 08/02/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas> Acesso em: 21/04/2023.

BRZEZINSKI, Iria. LDB – **Dez Anos Depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRODY, Linda E.; MILLS, Carol J. Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. Primeira publicação: 01/05/1997, v. 30, n. 3, p. 282-286, 1997. **Journal of Learning Disabilities**. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304> Disponível em: <https://mycty.jhu.edu/mycty/docs/giftedldissues.pdf> Acesso em: 11/02/2021.

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45 n. 1 p. 1-5, março, 1974. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1127743> Acesso em: 10/06/2020.

_____. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, n. 7, p. 513-531, 1977. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1978-06857-001> Acesso em: 10/06/2020.

_____. Ecology of the family as a context for human development. **Developmental Psychology**, v. 22, nº. 6, p. 723-742. 1986a. Disponível em: http://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/Bronfenbrenner.DP.1986.pdf Acesso em: 14/05/2020.

_____. Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth; G. Rudinger (Eds.), **Development as action in context: Problem behavior and normal youth development**, pp. 286–309, 1986b. New York: Springer Verlag. [Google Scholar](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-02475-1_15) Disponível em https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-02475-1_15 Acesso em: 31/03/2021

_____. Ecological system theory. In Vasta R. (Ed.), **Six theories of child development: Revised formulations and current issues** (pp.185-246). Greenwich CT: JAI. 1989. **Annals of Child Development**, v. 6, p. 187-249, 1989. Disponível em: [\[Links\]](#) Acesso em: 21/05/2020.

_____. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

_____. The biological theory of human development. In Smelser, N. J.; Baltes, P. B. (Eds.), **International encyclopedia of social and behavioral sciences**, v. 19, pp.6963-6970. New York: Elsevier, 2001.

_____. The biological theory of human development. In. SMELSER N.; J.; BALTES P. B. (Eds.), **International encyclopedia of the behavioral sciences**, v. 10 (pp.6963-6970), January 2005. Oxford, UK: Elsevier. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4274775/mod_resource/content/0/Rosa_et_al-2013-Journal_of_Family_Theory_Review.pdf Acesso em: 10/06/2021.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. (Trad.) André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, S. J. Heredity, environment and the question “How?”: A first approximation. In Author (Ed.), **Making human beings human: Bioecological perspectives on human development** (pp. 174–184), 1993. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Reprinted from *Nature, nurture, and psychology*, pp. 313–323, by R. Plomin & G. E. McClearn, Eds., 1995, Washington, DC: APA Books. [Google Scholar](#) Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-22011-000> Acesso em: 14/05/2020.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, P. The bioecological model of human development. In DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.), **Handbook of child psychology**, v. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828), 2006. Hoboken, NJ: Wiley. [Google Scholar](#)

BOOTHE, Diane. **Twice-Exceptional: Students with Both Gifts and Challenges or Disabilities**. Faculty Authored Books. Book 343. 2010. Disponível em: http://scholarworks.boisestate.edu/fac_books/343 <https://pdfs.semanticscholar.org/65db/edbaee3194903415c4e4a0fd1f967ffccf1e.pdf> Acesso em: 20/02/2020.

BRODY, Linda E.; MILLS, Carol J. Gifted Children with Learning Disabilities: A Review of the Issues. **Journal of Learning Disabilities**, n. 30, p. 282-297, 1997. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304> Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2055034](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2055034) Acesso em: 10/05/2021.

BUENO, Audrey. Dupla excepcionalidade – síndrome de Asperger e superdotação. **Blog Síndrome de Asperger**, 14 de julho de 2017. Disponível em: <https://sindromedeasperger.blog/2017/07/14/dupla-excepcionalidade-sindrome-de-asperger-e-superdotacao/> Acesso em: 18/04/2021.

BUICÃ-BELCIU, Cristian; POPOVICI, Doru-Vlad. Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, ELSEVIER, v. 127, p. 519-523, 2014. Disponível em: http://www.sedthailand.com/images/sub_1292399433/19.pdf Acesso em: 20/11/2020.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SALGADO, Cíntia Alves. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas (capítulo 7). In: CIASCA, Sylvia Maria (Org.) **Distúrbio de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. Editora Casa do Psicólogo, 2003, 220 p.

CAPELLINI, Simone Aparecida; PADULA, Niura Aparecida de Mouro Ribeiro; SANTOS, Lara Cristina Antunes; LOURENCETI, Maria Dalva; CARRENHO, Erika Hasse; RIBEIRO, Lucilene Arilho. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, n.4, p.374-380, 2007.

CAPRIATTI BLOG. Conheça um pouco mais sobre o Ecoville. Capriatti Blog, 2022. Disponível em: <https://blog.capriatti.com.br/conheca-um-pouco-mais-sobre-o-ecoville/> Acesso em: 06/02/2022.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In: CAPOVILLA, Fernando César. (Org.). **Neuropsicologia e aprendizagem** – uma abordagem multidisciplinar. São Paulo: Scorteccei - Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002, p. 49-75.

CARCERES, Patrícia Cristina Pinto; COVRE, Priscila. Impacto do diagnóstico precoce e tardio da dislexia – compreendendo esse transtorno. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 108, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n108/05.pdf> Acesso em: 10/09/2021.

CARVALHO, Nuno Archer de. **Desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos na escola**: um estudo do 2º e 3º ciclos. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Universidade de Lisboa - ULisboa, Lisboa - Portugal, 2018.

CASTORINA, J. A. Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, p. 160-183, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/708/724>>. Acesso em: 15/03/2014.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; CIRINO, Sérgio Dias. Recepção e circulação da psicologia humanista de Carl Rogers no Brasil. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v26n2/0719-0581-revpsicol-26-02-00106.pdf> Acesso em: 30/09/2022.

CAVALHAIS, Lénia Sofia de Almeida; SILVA, Carlos. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento: um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE**, [S.l.], v.11, n.1, p. 21-29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a03.pdf>. Acesso: 10/05/2014.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Silvia Helena. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In **Inserção ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano.** (Orgs.). Sílvia Helena Koller; Normanda Araújo de Moraes; Simione dos Santos Paludo. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 2016.

CHANGEUX, Jean-Pierre. Prefácio. In: DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** (Trad.) Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012, p. 9-14.

CHAMBERLIM, Scott; BUCHANAN, Michelle; VERCIMAK, Dana. Serving twice-exceptional preschoolers: blending gifted education and early childhood special education practices in assessment and program planning. **Journal for the Education of the Gifted.** 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016235320703000305> <https://doi.org/10.1177/016235320703000305> Acesso em: 28/07/2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Apresentação, os trabalhos da memória. In BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHOLODENKO, Alan. A animação do cinema. **Galáxia**, n. 34, p. 20-54, jan/abr., 2017. Publicado originalmente como “The Animation of Cinema”, **The Semiotic Review of Books**, v. 18, n. 2, 2008. <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/vol18.2.pdf> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/29575/22704> Acesso em: 10/03/2021.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbio e dificuldades de aprendizagem em crianças: análise do diagnóstico interdisciplinar.** 280f. Tese (Doutorado em Neurociências) - Curso de Pós-Graduação em Neurociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde.** Décima Revisão, Versão 2008, v. I. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm> Acesso: 09 out 2011.

CIPRIATTI. Conheça um pouco mais sobre o Ecoville. **Cipriatti Blog**, 2022. Disponível em: <https://blog.cipriatti.com.br/conheca-um-pouco-mais-sobre-o-ecoville/> Acesso em: 06/02/2022.

COLEMAN, Mary Ruth; HARRADINE, Christine C.; KING, Emily Williams. Meeting the needs of students who are twice exceptional. **Teaching exceptional children**, v. 38, n. 1, p.5-7, 2005. Disponível em: <http://orion.neiu.edu/~ebhunt/ Twice%20Except/twice%20except.pdf>. Acesso em: 14/05/2020.

COELHO, Diana Tereso. **Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.** Disponível em: <http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf> Acesso em: 26/02/2021.

COELHO, Diana Tereso. **Dificuldades de aprendizagem específicas: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.** Portugal: Areal Editores, 2016.

COLLINS, Collins, Mary Ann; AMABILE, Teresa M. Motivation and Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of Creativity**, pp. 297-312, 1999. Cambridge: Cambridge

University Press. Disponível em:

[https://www.scrip.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1210529](https://www.scrip.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1210529) Acesso em: 20/05/2020.

COOPERSMITH, Stanley. Manuel L'inventaire d'estime de soi. Paris: ECPA, Ed. **Du Centre de Psychologie Appliquée, 1984.**

CORREA, Cristina Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educação**, v. 21, n.3, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000300379 Acesso em: 25/11/2020.

COSTA, Maria Piedade Resende; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.5, n. 2, 2010. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484>. Acesso em: 12/05/2013.

COSTA, Anelise dos Santos. **Crianças índigo e com altas habilidades**: aproximações e distanciamento no contexto educativo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7062/COSTA%2c%20ANELISE%20DOS%20SANTOS%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12/06/2020.

CHOLODENKO, Alan. A animação do cinema. **Galaxia**, n. 34, p. 20-54, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n34/1519-311X-gal-34-0020.pdf> Acesso em 20/01/2021. Publicado originalmente sob o título: The Animation of cinema, em **The Semiotic Review of Books**, v. 18, n. 2, 2008. Disponível em: <http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/vol18.2.pdf>

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. (Trad.) Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. (Trad.) Sandra Mallmann da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURITIBA. 650 Mil curitibanos subiram de classe social em seis anos. Entrevista com Marcelo Côrtes Neri – Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 08/12/2011, **Prefeitura Municipal de Curitiba**, 2011. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/650-mil-curitibanos-subiram-de-classe-social-em-seis-anos/25259> Acesso em:10/12/2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler**: desenvolvimento humano, educação e deficiência, v. 40, n.4, 2014. Versão impressa: ISSN 1517-9702, versão On-line: ISSN 1678-4634. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 30/11/2020.

D'ARÓZ, Marlene S. **A vez e a voz de mulheres mães com filhos e ou netos institucionalizados**, 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/34697/R%20-%20T%20->

[%20MARLENE%20SCHUSSLER%20DAROSZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#) . Acesso em: 10/07/2013.

DARE, Lynn; NOWICKI, Elizabeth Agnes. Twice-exceptionality: parents' perspectives on 2e identification. **Research Gate**, v. 37, n. 3, p. 208-218, 2015.

DOI:10.1080/02783193.2015.1077911 Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-](https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification)

[Exceptionality Parents' Perspectives on 2e Identification](https://www.researchgate.net/publication/283554302_Twice-Exceptionality_Parents'_Perspectives_on_2e_Identification) Acesso em: 20/11/2020.

DAVIS, Gary A.; RIMM, Sylvia B.; SIEGLE, Del. **Education of the Gifted and Talented** (6th ed.). Boston, MA: Pearson. 2011.

DEHAENE, Stanislas **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. DELORS, Jacques. (Coord.). Brasília: Editora Faber-Castell, julho de 2010. Disponível em:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em:21/01/2021.

DELORS, jacques. **Educação um tesouro a descobrir** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. DELORS, Jacques (Coord.). MEC – Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: Cotez Editora. 1997. Texto original: Learning: the Treasure Within (Trad.) EUFRÁZIO, José Carlos, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf Acesso em: 21/01/2021.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1 Orientação a Professores. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 22/01/2018.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Transtorno de Asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, p. 95-120, 2013.

DELOU, Cristina Maria Carvalho; BUENO, José Geraldo Silveira. O que Vygotsky pensava sobre a genialidade. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 11, p. 97-99, 2001. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/339>. Acesso em: 11/04/2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora. Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. In DESSEN, Maria Auxiliadora; Maciel, Diva Albuquerque (Orgs.). **A Ciência do Desenvolvimento**: desafios para a Psicologia e a Educação. Curitiba: Juruá, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; GUEDEA, Miriam Teresa Domingues. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia**, v. 15, n. 30, 2005. ISSN 0103-863X *On-line version* ISSN 1982-4327. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100004
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000100004>

DESSEN, Maria Auxiliadora; BISINOTO, Cyntia. Avanços conceituais em desenvolvimento humano: as bases para o diálogo multidisciplinar. In **A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação**. (Orgs.). DESSEN, Maria Auxiliadora; BISINOTO, Cyntia. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista CEFAC**, v. 11, supl2, p. 194-200, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/vDx8fPdvsqVpt9YGgTQy3JR/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso em: 30/05/2020.

DIAS DA COSTA, Sandra R. **O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade-TDAH: o caso do CENEP – HC/UFPR**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

D'SOUZA, Stephanie L. **Academically gifted university students with learning differences: a qualitative exploration of the experiences and perceptions of twice exceptional university students**, Doctoral Dissertations - University of Connecticut Graduate School, 2014. Disponível em: <http://www.digitalcommons.uconn.edu/cgi/viwcontent.cgi> Acesso em: 13/10/2009.

EDEN, Guinevere, F.; ALKIRE, Diana R. Developmental dyslexia. **Neurobiology of language**, introdução. 1 st Edição 2016. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/developmental-dyslexia> Acesso em: 01/08/2021.

EMERSON, Eric; McCULLOCH Andrew; GRAHAM, Hilary; BLACHER, Jan. Socioeconomic circumstances and risk of psychiatric disorders among parents of children with early cognitive delay. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 115, n. 1, p. 30-42, 2010. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/40755891_Socioeconomic_Circumstances_and_Risk_of_Psychiatric_Disorders_Among_Parents_of_Children_With_Early_Cognitive_Delay
 Acesso em: 04/08/2021.

ENGELMANN, Lucilene; FERREIRA, Maria Inês Dornelles da Costa. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p.69-74, 2009, Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/H6bYJYd3m56Jp8qB6sGcWNM/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em: 10/01/2023.

FERREIRA, Regiane. **Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidades e transtorno do espectro autista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2019.

FETZER, Erin A. The gifted/learning-disabled child: a guide for teachers and parentes. **Journal Gifted Child Today**, v. 23, n. 4, p. 44-50, 2000. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/232484151_The_GiftedLearning-Disabled_Child_A_Guide_for_Teachers_and_Parents

<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Gifted%2FLearning-Disabled-Child%3A-A-Guide-for-and-Fetzer/29df1ab24e6522228c291547554e22c3ec98b8e3> Acesso em: 10/10/2021.

FLAVELL; WELLMAN, Metamemory. Em R. V. Kail & J. W. Hagen (Orgs.), **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, N.J.: Erlbaum, p. 3- 33. 1977.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade e altas habilidades / superdotação. **Revista do Centro de Educação**, n. 28, p. 1-6, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531> Acesso em 15/05/2020.

_____. Introdução. In A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/superdotação, v. 1: Orientação a Professores. FLEITH, Denise de Souza (Org.). Ministério da Educação e Cultura – **MEC**, Secretaria de Estado de Educação Especial - MEC, SEEDF, Brasília, DF, 2007b; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 22/01/2018.

_____. Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: um estudo comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. esp., p. 1-9, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/LC3CPHdpPwx3Dpzg9jhs3fy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/02/2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLEY-NICPON, Megan; ALLMON, Allison; SIECK, Barbara; STINSON, R. Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? V. 12, **Gifted Child Quarterly**. 2011. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575> Acesso em: 17/06/2021.

FOLEY-NICPON, Megan; ASSOULINE, S.G.; COLANGELO, N. Twice-exceptional learners. Who needs to know what? **Gifted Child Quarterly**, [S.l.], v. 57, n. 3, p. 169-180, jul. 2013. Disponível em: <http://qcq.sagepub.com/content/57/3/169>. Acesso em: 31/12/2013.

FONSECA, Vitor. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Rio de Janeiro. cap. 1 pp. 7-16. 2011.

FREEMAN, Joan. Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias. Título original: A 35-year comparison of children labelled as gifted, unlabelled as gifted and average-ability. Tradução: PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 563-580, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/jotau/Downloads/A_35year_comparison_of_children_labelled_as_gifte.pdf Acesso em: 03/04/2021.

FREITAS, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de covid-19. **Epidemiol Serv. Saúde**, v. 29, n. 2, e2020119, p. 1-5,

2020. Brasília. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/ress/2020.v29n2/e2020119/pt>
Acesso em: 14/06/2022.

FOLEY-NICPON, Megan; ALLMON, Alison L.; SIECK, Barbara; STINSON, Rebecca D. Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? **Gifted Child Quarterly**, v.55, p. 3-17, 2011. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/254092886_Empirical_Investigation_of_Twice-Exceptionality_Where_Have_We_Been_and_Where_Are_We_Going
<http://dx.doi.org/10.1177/0016986213490021> Acesso em: 11/05/2020.

FOLEY-NICPON, Megan; ASSOULINE, Susan G.; COLANGELO, Nicholas. Twice-exceptional learners: whoneeds to know? **Gifted Child Quarterly**, v. 57, p. 169-180, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986213490021> Acesso em: 11/05/2020.

FONSECA, Eliane Maria Garcez Oliveira. Desenvolvimento normal de 1 a 5 anos. **Revista de Pediatria SOPERJ**, v. 12 (supl 1), n. 1, p. 4-8, 2011 Disponível em: http://revistadepediatricasoperj.org.br/detalhe_artigo.asp?id=551 Acesso em: 02/02/2022.

GALLAGHER, James J. Our love-hate affair with gifted children. **Gifted Child Today – GCT**, Jan/Feb 55, 1986. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107621758801100116> Acesso em: 11/06/2020.

GALLAGHER, James J. Psychology, and gifted students. In. Steven I. Pfeiffer (Org.). **Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices**. Springer, p.1-13, 1988.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983. ISBN: 04-6500-250-80.

_____. Multiple intelligences. **The theory in practice**. New York: Basic Books, 1993. ISBN-10:0465018211, ISBN-13:978-0465018215.

_____. **Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21 st century**. New York: Basic Books, 1999.

_____. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 2011. E-Book ISBN: 978-0465-02434-6.

_____. O Nascimento e a difusão de um “meme”. In. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Ui; MORAN, Seana (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2010. ISBN: 978-85-363-2367-2.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy. L.; WAKE, Warren K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. VERONESE, Maria Adriana Veríssimo. (Trad.). Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998. ISBN: 85-7307-447-7.

GARI, Aikaterini; MYLONAS, Kostas. G.; PORTESOVÁ, Sarka. An analysis of attitudes towards the gifted students with learning difficulties using two samples of Greek and Czech primary school teachers. **Gifted Education International**, v. 31, n.3, p. 271-286, 2015.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/282422574_An_analysis_of_attitudes_towards_the_gifted_students_with_learning_difficulties_using_two_samples_of_Greek_and_Czech_primary_school_teachers Acesso em: 10/11/2015.

GIBELLO, B. Considérations psychopathologiques relatives à l'échec scolaire. In: Pierrehumbert P., ed. *L'échec à l'école: école de l'école?* Neufchâtel: Delachaux et Niestlé, **Google Scholar**. 1992, p. 235-262.

GIERCZYK, Marcin; HORNBY, Garry. Twice-exceptional students: review of implications for special and inclusive education. **Education Sciences**, v. 11, n. 2, p. 85, 5 February 2021 <https://doi.org/10.3390/educsci11020085> Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/2/85> Acesso em: 11/06/2020.

GILGER, Jeffrey W.; HYND, George W. Neurodevelopmental variation as a framework for thinking about the twice exceptional. **Roeper Review**. [S.l.], v. 30, p. 214, 2008. Disponível em: www.tandfonline.com/doi/.../02783190802363893. Acesso: 22/02/2014.

GLOSSARY OF EDUCATION REFORM. Standardized Test Definition. **Great Schools Partnerchip**, 11/12/2015.

Disponível em: <https://www.edglossary.org/standardized-test/>
<https://www.edglossary.org/standardized-test/> Acesso em: 11/02/2021.

GORI, Simone; FRANCESCHINI, Sandro; RUFFINO, Milena; PEDROLI, Katia; FACOETTI, Andrea. Uma ligação causal entre atenção espacial visual e aquisição de leitura. *Current Biology*, v. 8 n. 22, p. 814-819, 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2012.03.013> Disponível em: [https://www.scirop.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=960753](https://www.scirop.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=960753) Acesso em: 10/06/2020.

GROSS, Miraca U. M. Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 29, n. 4, 2006, pp. 404–429. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746290.pdf> Acesso em 08 10/2021.

_____. Tips for parents: what we know from longitudinal studies of E/PG children. **Davidson Institute for Talent Development**, dezembro 2015. Disponível em: <https://www.davidsongifted.org/search-database/entry/a10424> Acesso em: 29/06/2020.

GUARDIOLA, J. G. **The evolution of research on dyslexia**. Institute for Behavioral Genetics and Department of Psychology, University of Colorado, Boulder. p. 1-47. 2001. Disponível em: <http://ibgwww.colorado.edu/~gayan/ch1.pdf> Acesso em: 01/07/2014.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, junho/2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf Acesso em: 16/11/2020.

GUERRA, Leonor Bezerra; PEREIRA, Alexandre Hatem; LOPES, Mariana Zaramela. NEUROEDUCA - Inserção da neurobiologia na educação. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 12 a 15 de setembro, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em:

<http://www.ufmg.br/congrext/Eduaca/Educa113.pdf>. Acesso em: 10/01/2012.

GUIMARÃES, Tania Gonzaga. **Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger**: desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1924> Acesso em: 12/02/2018.

GUIMARÃES, Tania Gonzaga; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/Superdotação. In **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/superdotação**, v. 1: Orientação a Professores. FLEITH, Denise de Souza (Org.). Ministério da Educação e Cultura – MEC, Secretaria de Estado de Educação Especial - MEC, SEEDF, Brasília, DF, 2007; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 22/01/2018.

GUIMARÃES, Tania Gonzaga; ALENCAR, Eunice Maria Soriano. Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de asperger: contribuições teóricas. **AMazônica**. Manaus, v. 10, n. 3, p. 95-108, 2012. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047470.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de asperger. In: FLEITH, Denise de Souza.; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. (Orgs.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá Editora, 2013.

GOTLIEB, Gilbert. Developmental psychobiological theory. In CAIRNS, R.B.; ELDER, G.H; COSTELLO, E.J. (Orgs.), **Developmental Science**, (pp. 63-77), 1996. New York: Cambridge University Press.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andrea Laurato. Transtorno do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, v. 15, n. 2 p. 233-238, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wftqmKzYsst/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22/12/2022.

HINDE, Robert A. Developmental psychology in the contexto of other behavioral sciences. **Developmental psychology**, v. 28, n. 6, p. 1018-1029, 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1993-09090-001> Acesso em: 12/06/2020.

HINSHELWOOD, James. Congenital word blindness, with reports of two cases. In: **Ophthalmic Review**, [S.l.], n. 21, p. 91-99, 1902. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360199645X>

_____. Word - blindness and visual memory. **The Lancet**, v.2, p. 1564-1570, 1895. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673601987641>. Acesso em: 08/08/2013.

_____. Congenital word blindness. **The Lancet**, v.155, n. 44004, p. 1506-1508, 1900. Disponível em: <http://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736%2801%2999645X/fulltext?version=printerFriendly>. Acesso em: 08/08/2013.

. Congenital word blindness, with reports of two cases. In: **Ophthalmic Review**, [S.l.], n. 21, p. 91-99, 1902. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014067360199645X>. Acesso em: 17/07/2013

HOLLINGWORTH, Leta Stetter. Children above 180 IQ. Origin and development. New York: World Books, 1946. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/13574-00> Acesso em: 20/01/2014.

WILLARD-HOLT, Colleen; W.; WEBER, Jessica; MORRISON, Kristen L.; HORGAN, Julia; LAURIER, W. Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n.4, p. 247-262, 2013. Disponível em: <http://gcq.sagepub.com/content/57/4/247.refs>. Acesso em: 31/12/2013.

IBGE Censo demográfico. Curitiba. 2017. **Gov.br**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama> Acesso em: 13/01 2021.

HOUVÊSSOU, Gbèankpon Mathias; SOUZA, Tatiana Porto de; SILVEIRA, Mariângela Freitas da. Medidas de contenção tipo lockdown para prevenção y control del COVID-19: estudio ecológico descriptivo com dados de Fevereiro a agosto de 2020 em Sudáfrica, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Italia y Nueva Zelanda. **Epidemiol. Serv. Saude**, v. 30, n.1: e2020313, p.1-12, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/svBDXkw7M4HLDxT835R/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21/02/2023.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. Definition consensus Project. Site **International DYSLEXIA Association**, 2012. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/> Acesso em: 02/07/2015.

INVEST CURITIBA. População, censo demográfico, os bairros mais populosos. **Prefeitura de Curitiba. Newsletter**. Disponível em: <http://investcuritiba.com.br/> Acesso em: 20/05/2021.

JOHNSEN, Susan; KENDRICK, James. **Teaching gifted students with disabilities**. Waco - Texas: Prufrock Press, 2008.

JOHNSON, L.; KARNES, M.; CARR, V. Providing services to children with gifts and disabilities: a critical need. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. (Ed.). **Handbook of gifted education**. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1997, p. 516-527.

JOSEPHSON, Janet; WOLFGANG, Charlton; MEHRENBURG, Rich. Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. **JOSEA - The Journal of Special Education Apprenticeship**, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>> Acesso em: 05/01/2020.

KING, Seth. The education contexto for twice-exceptional students: na overview of issues in special and gifted education. **Neurobiology of Learning and Memory**. V. 193, Sptember 2022. Diponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1074742722000831> Acesso em: 12/01/2023.

KLAGENBERG, Karlin Fabianne; OLIVA, Flávia Cardoso; GONÇALVES, Cláudia Giglio de Oliveira; LACERDA, Adriana Bender Moreira; GAROFANI, Vanessa Gregorczyk; ZEIGELBOIM, Bianca Simone. Audiometria de altas frequências no diagnóstico complementar em audiolgia: uma revisão da literatura nacional. Ver. Bras. Fonoaudiol., v. 12, n. 1, 2011, p.109-114. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/frRQBLQvKR8CBYCKj77Z57v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/12/2022.

KOLLER, Sílvia H. Apresentação à edição brasileira. In BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis**. Beverly Hills, Ca: SAGE, 1980.

KUSSMAUL, A. Die storungen der spache. Leipzig, Alemanha: Verlag Von EC. W. Vogel, 1877. In: SHAYTWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 76.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução: Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LÊNIN, W. I. Materialismo y empiriocriticismo: notas criticas sobre una filosofia reacionaria. Lisboa: Editorial Progresso, 1979.

LERNER, Richard M.; ALMERIGI, Jason B.; THEOKAS, Chistina; LERNER, Jacqueline V. Positive Youth development a view of the issues. **Journal of Early Adolescence**, v. 25, n. 1 p. 10-16, 2005. DOI: 10.1177/0272431604273211. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431604273211?journalCode=jeaa> Acesso em: 10/06/2020.

LERNER, Richard M. Prefácio **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. BRONFENBRENNER, Urie. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LI, Pamela. Asynchronous development of a gifted child and their unique needs. **Parenting For Brain**. 06 agosto 2022. Disponível em: <https://www.parentingforbrain.com/asynchronous-development/> Acesso em: 07/08/2022.

LIM, Lin. Understanding twice-exceptionality (2e): a multi-systems perspective. In **Anais ARETL th International Conference o Advanced Research in Education, Teaching & Learning**. 14 a 16 May, 2021. Disponível em: <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/05/26-70035.pdf> Acesso em: 10/01/2022.

LIMA, S. H. C. G. A escola e o aluno disléxico. **Pesquisa Educacional**, Maceió, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.pesquisaeducacional.pro.br>. Acesso em: 13/10/2009.

LIMA, Ricardo Franco. Dislexia do desenvolvimento: considerações gerais sobre o diagnóstico. **ABENEPI** 'Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e Profissões

Afins, 2016. Disponível em: <https://www.abenepi.org.br/2016/10/dislexia-do-desenvolvimento-consideracoes-gerais-sobre-o-diagnostico/> Acesso em: 10/04/2021.

LIMA, Ricardo Franco; MELLO, Rita de Jesus Luiz; MASSONI, Iramaia; CIASCA, Sylvia Maria. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. **Revista Neurociências**, v. 14, n. 4, out/dez., p. 185-190, 2006.

LYRA, Maria C. D. P.; MOURA, Maria Lucia Seidl. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2. Porto Alegre, 2000. Print version/ISSN0102-7972On-line version ISSN:1678-7153 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-797220000000200002&script=sci_arttext <https://doi.org/10.1590/S0102-797220000000200002> Acesso em: 17/11/2020.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon. **Judging the quality of case study reports**, v. 3, p.53-59, 1985. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839900030105> Acesso em: 16/04/2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de Pesquisa. In: LUDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-45.

LUPART, Judy L.; TOY, Royal E. Twice exceptional: multiple pathways to success. In: **International Handbook on Giftedness**, p.507-525, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226653399_Twice_Exceptional_Multiple_Pathways_to_Success 17/06/2014.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Tradução: Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. Tradução de: The Working Brain – An Introduction to Neuropsychology. Disponível em: <http://fisio2.icb.usp.br:4882/wp-content/uploads/2016/02/LURIA-A-R-Fundamentos-de-Neuropsicologia.pdf> Acesso em: 24/05/2021.

LYON, G. Reid; SHAYWITZ, Sally E.; SHAYWITZ, Bennett A. Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, Baltimore, v.53, n.1, p. 1-14, 2003. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11881-003-0001-9>. Acesso em: 30/10/2010.

MADDOCKS, Danika L. S. Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability). **Gifted Child Quarterly**, SAGE Journals, 16 dezembro 2019 <https://doi.org/10.1177/0016986219886668> Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986219886668> Acesso em: 20/11/2020.

MAGNUSSON, David; CAIRNS, Robert B. Developmental science: toward a unified framework. In CAIRNS, Robert B.; ELDER, G. H. JR.; COSTELLO, E. J. (EDS.), Cambridge Studies in Social and Emotional Development. **Developmental Science**, p. 7–30, 1996). **Cambridge University Press**. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571114.003> Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1997-97040-001> Acesso em: 18/03/2020.

MAIA-PINTO Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil**: percepção de alunos superdotados, mães e professores. 2012. 153 p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11225/1/2012_RenataRodriguesMaiaPinto.pdf
Acesso em: 03/01/2022.

MAYES, Renae D.; HINES, Erick M.; MOORE, James L. Where the rubber meets the road: supporting the educational success of twice exceptional African American students. In **Twice Exceptional**: supporting and educating Bright and criative students with learning difficulties, p. 290-298. Oxford University Press, 2018.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-V, 5º Ed. 2014, Artmed: Porto Alegre.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Dep. de Ciências de Computação e Estatística, UFSC**, p. 1-17, 2012. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**
MAKER, C. June. **Providing programs for the gifted handicapped**. Arlington, VA: Council for Exceptional Children, 1977. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED133942>.
Acesso em: 17/02/2013.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Tradução: Fátima Murad. **Desenvolvimento psicológico e educação**, 2. ed., v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 15-29.

MARCHIORI; Irani; DIAS, Virginia M. F. G. **Crianças índigo e cristal**: uma visão da psicologia educacional. **Anais 2º Congresso Nacional de Educação**. Poços de Caldas, SP, 2018. Disponível em:
<http://www.educacaopocos.com.br/Anais/trabalhos2018/124.%20CRIAN%C3%87AS%20%C3%8DNDIGO%20E%20CRISTAL%20UMA%20VIS%C3%83O%20DA%20PSICOLOGIA%20EDUCACIONAL.pdf> Acesso em: 13/06/2020.

MARQUES, Bruna Letícia; TOMAZI, Yana Tamara; SARAIVA, Suelen dos Santos; BOING, Antonio Fernando; GEREMIA, Daniela Savi. Orientações às gestantes no pré-natal: a importância do cuidado compartilhado na atenção primária em saúde. *Escola Anna Nery*, v. 25, n.1, e20200098, p. 1-8, 2021. Doi: <http://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0098>
Disponível em: <https://www..br> Acesso em: 20/12/2021.

MARIANO, Wagner dos Santos; ALVES, Aniele Salomão; MORI, Érica Patrícia; Barbosa, Eltongil Brandão. Teoria de Howard Gardner das inteligências múltiplas, em escolas: pública e privada no município de Dourado, MS. **Cadernos da Pedagogia**, Dourados-MS, v. 2, n.4, p.128-139, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/107/64> . Acesso em: 5 set. 201

MARKER, C. June. **Providing programs for the gifted handicapped**. Council for Exceptional Children, Reston, VA. Bureau of Education for the Handicapped (DHEW / OE), Washington, DC. 1977. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED133942> Acesso em:

MARTINS, Bárbara Martins; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de

aluno “ideal”. **Unisinos**, v. 20, n. 1, pp. 96-105, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449645666011/html/> Acesso em: 29/11/2021.

MARTINS, Bárbara Martins; CHACON, Miguel Claudio Moriel; ALMEIDA, Leandro da Silva. Altas habilidades/superdotação na formação de professores brasileiros e portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. **Educação em Revista**, v. 36, E212442, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDbfzckQWGXym3kSxTBHv5h/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11/01/2021.

MARTINS, Lucieid de Oliveira Garcia. **Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2016. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucieiddeOliveiraGarciaMartins.pdf> Acesso em: 15/02/2020.

MASSUDA, Mayra Berto. **Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7923/DissMBM.pdf?sequence=1&isAlloved=y>. Acesso em: 15/08/ 2021.

McCALLUM, R. Steve; BELL, Sherry Mee; COLES, Jeremy Thomas; MILLER, Kelli Caldwell; HOPKINS, Michael B.; HILTON-PRILLART, Angela. A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. **Gifted Child Quarterly**, [S.l.], vol.57, n. 4, p. 209-222. out. 2013. Disponível em: <http://www.gcq.sagepub.com/content/57/4/209.full.pdf+html>. Acesso em: 03/12/2013.

McCOACH, D. Betsy; KEHLE, Thomas J.; BRAY, Melissa A.; SIEGLE, Del. The Identification of Gifted Students with Learning Disabilities: Challenges, Controversies, and Promising Practices. T. M. Newman *et al.* **Students with Both Gifts and Learning Disabilities**. Springer Science+Business Media New York, 2004. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-9116-4_3 Acesso em: 18/04/2020.

MCCREADY, E. Bosworth. Defects in the zone of language (Word-Deafness and Word-Blindness) and Their Influence in Education and Behavior, in **American Journal of Psychiatry**. 6 old sries 83, p. 267-277, 1909.

MEDINA, Giovanna, Beatriz Kalva; MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Funções executivas na dislexia do desenvolvimento: revendo evidências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 23, n. 3, p.439-454. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8WV849rRR6bZBKfcVMNP7Wq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09/10/2022.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Leitura de estudantes com dislexia do desenvolvimento: impactos de uma intervenção com método fônico associado à estimulação de funções executivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p.155-174, jan.-marc., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/xW4wdxTT9VwRnYjkJvqDqYJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 09/08?2021.

MEINER, Cristina; GOMES, Roberta de Figueiredo. Metacognição: o processo de pensar. **Revista EFDesportes**, Revista Digital, v. 19, n.199, dezembro, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd199/metacognicao-o-processo-do-pensar.htm> Acesso em: 26/01/2023.

MELO, Adriana Cordeiro Leão. **Dislexia**: métodos e técnicas para auxiliar o aluno disléxico no contexto escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2018.

MICHAELIS DICIONÁRIO. Constructo. **Dicionário Brasileiro de língua portuguesa. Michaelis [On-line]** 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/constructo/> Acesso em: 13/05/2020.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro; BASSÔA, Ana; GONÇALVES, Hosana Alves. Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta. **Pepsic – Períod. Eletrônicos em Psicologia**. V. 33, n.º 100, São Paulo, 2016. Versão impressa ISSN 0103-8486. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006 Acesso 28/06/2020.

MORAIS, Camila de Aquino; BORBA, Alexandra; KOLLER, Silvia Helena. O uso do diário de campo no processo de Inserção Ecológica. In **Inserção Ecológica**: um método de estudo do desenvolvimento humano. KOLLER, Silvia Helena; MORAIS, Normanda Araujo de; PALUDO, Simone dos Santos (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

MORAES, Luiz Carlos; RABELO, André Scotti; SALMELA, John Henty. Papel dos pais no desenvolvimento de jovens futebolistas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 211-222, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22473.pdf> Acesso em: 01/01/2021.

MORAIS, Normanda Araujo; KOLLER, Silvia Helena; RAFFAELLI, Marcela. Rede de apoio, eventos estressores e mau ajustamento na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Universitas Psychologica**, v. 11, n. 3, p. 779-791, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634008.pdf> Acesso em: 20/06/2020.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção a puberdade. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual [on-line]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 113-123. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/7z56d/pdf/moreira-9788523211578-11.pdf> Acesso em: 29/12/2021.

MOREIRA, Virgínia. Revisitando as fases da abordagem centrada na pessoa. **Estudos de Psicologia**, v. 27, n.4,p. 537-544, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/Ls8wQg3NHdXzDxJ56Rw49qx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 19/01/2023.

MOURA, Danilo Rolim; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalence and characteristics of school age buççying victms. **Jornal de Pediatria**, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/w76ybRKXK7TZw7GQ3vrwzxy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02/09/2022.

MOUSINHO, Renata; CORREA, Jane. O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1º ao 4º ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. In **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINE Simone (Orgs.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia. Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: velhas questões revisitadas. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v.4, n. 02, julho-dezembro, p.144-149, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v4n2/v4n2a07.pdf> Acesso em: 04/04/2018.

MUSZKAT, Mauro; MELLO, Claudia Berlim. Neurodesenvolvimento e linguagem. In. BARBOSA, Thais *et al.*, **Temas em dyslexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009. ISBN: 978-85-367-0103-5.

NAKANO, Tatiana de Cássia; PRIMI, Ricardo; SIQUEIRA, Luciana Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p:249-66, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279439919_Revisao_de_publicacoes_periodicas_br_asileiras_sobre_superdotacao Acesso em: 09/04/2019.

NAKANO, Tatiana de Cássia; PRIMI, Ricardo; ABREU, Isabel Cristina Camelo; GOZZOLI, Marcela Zeferino; CAPOROSSI, Daniel Campos. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 4, p.729-741, 2015, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gRtQ5HYywCdRYCfyhqCYpZj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/01/2023.

NAIDOO, Sandhya. **Specific dyslexia the research report of the ICAA word blind center for dyslexic children**. New York, NY: J. Wiley, 1972. Disponível em: books.google.com.br/books?isbn=0471678015. Acesso em: 04/06/2014.

NEGRINI, Tatiane. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.

NEWMAN, Barbara M; NEWMAN, Philip R. **Theories of human development**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2007.

NEWMAN, Tina M.; STERNBERG, Robert J. **Students with both gifts and learning disabilities**, New York, NY: Kluwer, 2004.

NEWMAN, Tina M.; BROWN, W.; HART, L.; MACOMBER, D.; DOYLE, N.; KORNILOV, S. A.; JARVIN, Linda; STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. The Leonardo laboratory: developing targeted programs for academic underachiever with visualespatial gifts. **Talent Development & Excellence**. v.1. n. 1, p. 67-78, 2009.

NICHD, National Institute of Child Health & Human Development. **Report of the National Reading Panel: Teaching children to read.** April, 2000, Bethesda, MD: Author.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice-exceptional children. In. **Handbook of Giftedness in Children.** 2008. pp.115-137 Disponível em: [http:// link.springer.com/leaf-princing/chapter/10.1007/078-0=387-74401-8-7](http://link.springer.com/leaf-princing/chapter/10.1007/078-0=387-74401-8-7). Acesso em :18/08/2016.

NIELSEN, Elizabeth. Characteristics of twice-exceptional children. **University of New Mexico**, 1994. (Online). Disponível em: educ43512e.weebly.com/characteristics.html
<https://static1.squarespace.com/static/53ecd9dde4b0d7bcbf3158b7/t/53fe5f7ae4b02fd7445d8baa/1409179514939/Characteristics+of+Twice-Exceptional+Children+%281%29.pdf>
 Acesso em: 17/04/2020.

NIELSEN, M. Elizabeth. Helping twice-exceptional students to succeed in high school: a program description. **Journal of Secondary Gifted Education**, v5 n3 p. 35-39, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ494760> Acesso em: 12/09/2019.

_____. Gifted students with learning disabilities: recommendations for identification and programming. **Exceptionality: A Special Education Journal**, [S.l.], v. 10, n. 2, p.93-111, 2002. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327035EX1002_4#.VBYACbm5ew o. Acesso em: 03/12/2013.

NIELSEN, M. Elizabeth; HAMMOND, Ann Elizabeth; HIGGINS, L. Dennis. The twice-exceptional project: identifying and serving gifted/handicapped learners. In: CALLAHAN, C. M.; TOMLINSON, C. A.; PIZZAT, P. M. (Ed.). **Contexts for promise: noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students.** Charlottesville, VA: The National Research Center on the Gifted and Talented, 1993. p. 145-168. Disponível em: <http://eus.sagepub.com/content/31/2/225.refs>. Acesso em: 14/04/2014.

NOGUEIRA, Eliel. Fotos antigas e história do bairro Portão. **Curitiba Antiga**, p. s/n, maio 2020, p. s/n. Disponível em: <https://www.curitibaantiga.com/Fotos-Antigas-E-Historia-Do-Bairro-Portao.html> Acesso em: 05/02/2022.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BARROS, Vanessa Andrade de; ARAUJO, Adriana Dias Gomide; Pimenta, Denise Aparecida Oliveira. O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 466-485, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf> Acesso em: 12/09/2021.

NÓBREGA, Brunno A. Transtornos do aprendizado (incluindo “dislexia”) e direitos. In **Blog Transtornos do aprendizado (incluindo “dislexia”) e direitos.** 2010. Disponível em: www.psiquiatriaepediatria.com/2010/11/transtornos-de-aprendizado-incluindo.html

O’CONNOR, E; McCARTNEY, K Testing association between Young children’s relationships with mothers and teachers. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, nº. 1, p. 87-98, Feb., 2006. DOI: 10.1037/00220663.98.1.87. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/buy/2006-02666-007> Acesso em: 14/05/2020.

OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade: um estudo de indicadores e habilidades**

sociais. Marília: Editora Cultura Acadêmica, 2019. DOI:<https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-012-9>

. **Superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de indicadores de habilidades sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília – SP, 2020.

OGEDA, Clarissa Maria Marques; PEDRO, Ketilin; MARTINS, Barbara Amaral. A dupla excepcionalidade superdotação e TDAH: uma revisão de literatura. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, p. 55-72, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349931049_A_dupla_excepcionalidade_superdotacao_e_TDAH_uma_revisao_da_literatura Acesso em: 10/03/2021.

OLIVEIRA, Ema Patrícia de Lima. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa.** 241 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho – Braga, Portugal, 2007. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../Tese_Ema%20Patrícia%20de%20Li... Acesso em: 10/07/2013.

OLIVEIRA; Juliana Célia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/63WT3v8BhpcP97QvpFs6try/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/02/2023.

OLIVEIRA, Gislene Maria de; PASCHOALI, Regiane Aparecida; VIEIRA, Vanessa Oliveira; CAMILO, Camila C. Inteligências múltiplas e intervenção neuropsicopedagógica. **Educação em Foco**, n. 10, p. 53-64, 2018. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/07/006_INTELIGENCIAS_MULTIPLAS_-_INTERVENCAO_NEUROPSICOPEDAGOGICA.pdf Acesso em: 08/05

OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas habilidades/superdotação: intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 125-142, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfmJ6fKCS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19/02/2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças, Problemas Relacionados à Saúde.** Décima Revisão. São Paulo: EDUSP, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>. Acesso em: 09/10/2011.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; GUIMARÃES, Tania Gonzaga; Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/Superdotação. In **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/superdotação**, v. 1: Orientação a Professores. FLEITH, Denise de Souza (Org.). Ministério da Educação e Cultura – MEC,

- Secretaria de Educação Especial - MEC, SEESP, Brasília, DF, 2007; Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf> Acesso em: 22/01/2018.
- OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise de Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf>. Acesso em: 12/07/2013.
- PALUDO, Karina Inês; STOLTZ, Tania; LOOS, Helga. Constituição do ser na perspectiva vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação. **Anais IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1270/653> Acesso em: 29/12/2021.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico dialética da periodização infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n., p. 32-40, 2009. ISSN 1807-0329. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000100005>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722009000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 25/11/2020.
- PAPALIA, Diane; OLDS, S. **Desenvolvimento Humano**. (D. Bueno, trad.) Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 1998), 2000.
- PARANÁ. Documento Síntese. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE, **SEED/PR**, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2007_a_2012/documento_sintese_2009.pdf. Acesso em: 19 out. 2009.
- PARANÁ. Documento Síntese. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE, **SEED/PR**: Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2016/documento_sintese_pde_2016.pdf. Acesso em: 15 fev. 2014.
- PARANÁ. Tropeirismo no Paraná: tradições e herança histórica. **Instituto Purunã** [site], 2019. Curitiba, PR. 2019. Disponível em: <https://institutopuruna.com.br/tradicoes-tropeiras-2/> Acesso em: 06/02/2022.
- PARANÁ. Parque municipal de Curitiba. **Secretaria do Meio Ambiente** [site], 2022. Curitiba, PR Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/parque-municipal-barigui-de-curitiba/292> Acesso em: 06/02/2022.
- PARDO DE SANTYANA SANZ, Raquel. Superdotación intelectual y transtorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). **Faisca Revista de Altas Capacidades**, n. 9, p. 126-135, 2002.
- PARDO DE SANTAYANA SANZ, Raquel. Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, n. 11, p. 37-45, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/jotau/Downloads/Dialnet-AlumnosDoblementeExcepcionales-2476404.pdf> Acesso em: 20/09/2020.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, e 43536, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 26/12/2021.

PEDRO, etileno Mayra Pedro; OGEDA, Clarissa Maria Marques; MORAES, Lucas Almeida Pradro; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO, **Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 7, n.19, p.275-295, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/jotau/Downloads/1039-2545-1-PB.pdf> Acesso em: 20/04/2020.

PEREIRA, Marcelino. Questões em torno da avaliação neuropsicológica de crianças com QI muito superior. In. Congresso Internacional da **ANEIS** 2011 “Sobredotação e talento: atenção da escola à diversidade”. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: http://www.aneis.org/.../programa_e_resumos_congresso_versao_final.pdf Acesso em: 10/03/mar/2011.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. **Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para a identificação de indicadores de dupla excepcionalidade**. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos-SP. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15532/Tese%20de%20Josilene.vers%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 09/02/2023.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estudo de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104/11323> Acesso em: 05/10/2021.

PÉREZ Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf> Acesso em: 31 ago. 2016.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011 Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 13/06/2020.

PESTUN, Magda S.; CIASCA, Sylvia; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 60, n.2ª, p. 328-332, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004282X2002000200029&script=sci_arttext . Acesso em: 23/04/2012.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliana Callegaro; KOLLER, Silvia Helena. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**, v.24 nº. 2, p. 403-413, Ribeirão Preto, junho 2016. ISSN: 1413-389X. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001
<http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt> Acesso em: 10/02/2019.

PFEIFFER, Steven. **Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice**. New York: Routledge; 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203883587>

_____. Gifted students with a coexisting disability: the twice exceptional. Special section: creativity and giftedness, **Estudos em Psicologia**, v. 32, n. 4, p. 717-727, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vKwb6g6bLjVF4NGNjMK57ww/?lang=en> Acesso em: 25/09/2020.

PICCOLO, Luciane R.; FALCETO, Olga; FERNANDES, Carmem; LEVANDOWSKI Daniela. Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 4, p. 389 -398, out./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235085923_Variaveis Acesso em: 25/09/2020.

PINHEIRO, Marta. Comportamento humano-interação entre genes e ambiente. **Educar em Revista**, Curitiba, v.1, n. 10, p. 53-57, jan./dez. 1995.

_____. Fundamentos bioeducacionais da dislexia. In: RAMOS, E. C.; FLANKLIN, K. (Org.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 93-107.

PINHO, Adriano de Castro. **Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com altas habilidades ou superdotação e síndrome de asperger – ferramentas para uso na escola**. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ, 2016. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-AdrianadeCastroPinho.pdf> Acesso em: 07/06/2020.

POSTMA, Michael. What Does Twice Exceptional Mean? Identifying and Nurturing GiftedChildren with ADHD. **ADDITUDE Expert Webinar “2e”**, n. 101. 20 agosto 2020. Disponível em: <https://www.additudemag.com/twice-exceptional-adhd-signs/> Acesso em: 20/11/2020.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf> Acesso em 15/05/2020.

POLETTTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 25, n.3, p. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000300009 Acesso em: 31/03/2021.

PORTESOVÁ, S.; BUDÍKOVÁ, M. Czech teacher’ attitudes toward typical characteristics of intellectually gifted learners with dyslexia and the issue of identifying and education them. **Education Orientation**, República Checa, v. 20, n. 2, p. 55-76, 2010. Disponível em: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1364f>. Acesso: 12/06/2013.

PRETTO, Janaina Pereira. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 859-869, set./out. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462010000500018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03/02/2013.

PRIOR, Markus. Media and political polarization. **Annual Reviews Further**, vol. 16, p.101-127, 01 de fevereiro de 2013. DOI: 10.1146. Disponível em:

<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-polisci-100711-135242> Acesso em: 17/04/2020.

QUEIROZ, Maria Beraco Oliveira; BRITO, Laura Martins Mendes Cavaleiro; PENNAFORT, Viviane Peixoto dos Santos; BEZERRA, Fernanda Scheridan de Moraes. Sensibilizando a criança com diabetes para o cuidado de si: contribuição a prática educativa. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 2, p. 337-343, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/LmgtyZvRxMQZGzCgkWfyNjy/?format=pdf&> Acesso em: 06/01/2022.

QUINTANA, Laura Puente; ARDURA, Jorge Garcia. **Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades**. Cantabria:

Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2019. Disponível em:

https://www.educantabria.es/documents/39930/388842/guia_profesorado_altas_capacidades.pdf/fb019e16-8d3a-40c7-8999-23fb094ea977?t=1636977016202 Acesso em: 23/02/2023.

RAMBO, Michele Cristiane Diel; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Uma revisão bibliográfica sobre altas habilidades/superdotação com enfoque na matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia RBECT**, v. 13, n. 2, p. 78-105, mai./ago., 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/9582/pdf> Acesse em: 12/06/2020.

RAMOS, Cristina Silveira; PEREIRA, Liliâne Desgualdo. Processamento auditivo e audiometria de altas frequência em escolares de São Paulo. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 17, n. 2, 2005, p. 153-164. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pfono/a/mg59W7WLpgbL9hRQcn6PYbD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/12/2022.

RANGNI, Rosemere de Araújo. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2899/4696.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15/08/2020.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria Piedade Resenha. Altas habilidades / superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, set./dez., 2011, p.467-482. ISSN: 1984-686X, Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056> Acesso em: 20/07/2021.

_____. Altas habilidades ou superdotação e perda auditiva: duplicidade de necessidades educacionais especiais e políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 21, n. 1, 2014. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/193>. Acesso em: 15/07/2021.

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Ailton Barcelos. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1979-1993, 2016. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7387>. Acesso em: 29/05/ 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

REID, Gavin. Dyslexia: workplace issues. **Research Employment and Adults with Learning Disabilities/Dyslexia**. p. 1-21, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gavin_Reid3/publication/268038889_Dyslexia_Workplace_Issues/links/56ea9ac308ae8c97677b7c24/Dyslexia-Workplace-Issues.pdf Acesso em:

REID Gavin; CAME Fil; PRINCE L. A. Dyslexia: workplace issues. In: Reid G, Fawcett A, Manis F, Siegel L, eds. **The SAGE handbook of dyslexia**. UK: SAGE Publications Ltd; 2008. p. 474-85, 2008.

REIS, Sally. M.; McCOACH, Betsy. Underachievement in gifted and talented students with special needs. **Neag Center for Gifted Education and Talent Development**, Connecticut, 2000. Disponível em: <http://www.gifted.uconn.edu/general/faculty/reis/GiftedUnderachievers.html>. Acesso em: 04/04/2013.

REIS, Sally M.; BAUM, Susan M.; BURKE, Edith. **An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications**, v. 58, n.3, p. 217-230, 2014. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976> Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986214534976>

RENZULLI, Joseph S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, Indiana, v. 60, n. 3, p. 180-184, 1978. Disponível em: <http://pdk.sagepub.com/content/92/8/81.abstract>. Acesso em: 03/03/2013.

_____. **The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. The University of Connecticut, 1984.

_____. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity**. In STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986, p.53-92.

_____. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity**. Connecticut: The University of Connecticut, 1998. Disponível em: http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/the_threering_conception_of_giftedness.pdf. Acesso: 12/10/2011.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução: Susana G. P.; Barrera Pérez. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004a. Disponível em: pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272. Acesso em: 07/10/2011.

_____. **Introduction to identification of students for gifted and talented programs.** Connecticut: The University of Connecticut, 2004b. Disponível em: http://www.corwin.com/upm-data/7027_renzulli_intro.pdf. Acesso em: 23/06/2013.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In. VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** Campinas - SP: Papyrus, p. 219-264, 2014. ISBN: 978-449-0005-5.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In. VIRGOLIM, Angela (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá Editora, p. 19-42, 2018.

REZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M.; SMITH, Linda H. The revolving door identification model. **Mansfield Center**, [S.l.]: Creative Learning Press, 1981.

REZULLI, Joseph S.; DAY, D. Y. **Gifted and Talented Education – The Nature and Identification, Goals and Purposes, Programs and Their Effectiveness, Controversies Issues and Trends.** [S.l.]: Search All U. S. Universities, 1991. Disponível em: <http://education.stateuniversity.com/pages/2009/Gifted-Talented>. Acesso em: 01/08/2013.

REZULLI, Joseph S.; SYTSME, R. E; BERMAN, K. B. Ampliando el concepto de superdotación de cara a educar líderes para uma comunidad global. In. BRAVO, J. A. A., REZULLI, J. S., MATE, Y. B. (Org.). **Manual Internacional de Superdotados: manual para profesores y padres.** Madrid: EOS, 2001, p. 71-87.

RIBEIRO, Olzeni Costa; GALVÃO, Afonso T. Expertise, criatividade e altas habilidades / superdotação: um estudo na busca de fronteiras. In. VIRGOLIM, Angela. (Org.). **Altas habilidades / superdotação: procesos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá Editora, p. 113-139, 2018.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio a aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1 p.109-116, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25/01/2023.

ROCHA, Andreia de Lima Campos. **Altas habilidades/superdotação e surdez identificação e reconhecimento da dupla condição.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3226950 Acesso em 28/04/2020.

RODRIGUES, Sonia das Dores; CIASCA, Sylvia Maria. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, p. 86-97. São Paulo, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100010 Acesso em: 13/02/2021.

RONKSLEY-PAVIA, Michelle. Understanding twice-exceptionality: children with disability and giftedness. March 2014. **Conference: QAGTC 22nd STATE CONFERENCE Approaching Gifted Education**. DOI: 10.13140/2.1.4602.1446 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270894730_Understanding_Twice-exceptionality_Children_with_Disability_and_Giftedness Acesso em: 17/02/2021.

_____. A model of twice-exceptionality. **Journal for the Education of the Gifted**. Junho, 2015. DOI: 10.1177/0162353215592499 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271138345_A_Model_of_Twice-Exceptionality Acesso em: 17/02/2021.

ROWAN, Leonie; TOWNEND, Geraldine; EWING, Bronwyn. Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-except students. **Cogent Education**, v. 3, n.1 Article 1242458, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138251> Acesso em: 29/09/2021.

ROXA, Gabriela Nunes; AMORIM, Ana Rachel Vieira; CALDAS, Geovanna Renaisa Ferreira; FERREIRA, Aldênia dos Santos Holanda; RODRIGUES, Felipe Eufonio de Alencar; GONÇALVES, Maisa Olinda Silva Santos; SANTANA, Thiago Bruno; SILVA, Cícero Rafael Lopes. Perfil epidemiológico dos pacientes acometidos com AVC isquêmico submetidos a terapia trombolítica: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 7341-7351, jan. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/jotau/Downloads/23443-60413-1-PB.pdf> Acesso em: 04/02/2022. DOI:10.34117/bjdv7n1-496

RUBAN, Lilia M.; REIS, Sally M. Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. Theory Into Practice. **Gifted Education**, [S.l.], v. 44, n.2, p. 115-124, 2005. Disponível em: <http://educationinaminute.com/bogota/Resources/Articles/Ruban%20and%20Reis.pdf>. Acesso em: 04/4/2013.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p.250-269, 2009. Doi: 10.5902/198346591555

SALATA, André Ricardo. Quem é classe média no Brasil? Um estudo sobre identidade de classe. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/XvqqBDMHVQ9DvfsLmzcqkLR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01/12/2021.

SALLES, Jerusa Fumagalli; PARENTE, Maria Alice de M. Pimenta; MACHADO, Simone da Silva. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Pepsic Periódicos Eletrônicos em Psicologia, Interações**, [S.l.], v. 9, n. 17, p. 109-132, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.pepsi.bvsalud.org/scielo.php?pid=s141329072004000100007&scrip=sci-artte>. Acesso em: 17/12/2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Fátima Conceição Murad. 3º ed. São Paulo: Mc Graw- Hill, 2006.

_____. **Metodologia de pesquisa**. Trad. Dayse Vaz de Moraes,. 5º ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Aguinaldo Souza dos; GOMES, Fábio Ricardo Hilgemberg; BICHELS, Aline; GOMES Antônio Carlos; BAGETTI, Gislaíne Cristina; OLIVEIRA, Valdomiro de. Teoria bioecológica aplicada ao esporte: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, Brasília, v. 9, nº. 3, dez., 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbpe/article/view/11358> Acesso em: 11/01/2021.

SANTOS DA COSTA, Sandra R. **O papel da interação social na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: o caso do CENEP – HC/UFPR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. Inteligência: contribuições das neurociências para o processo educativo. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Orgs.). **Fundamentos da Educação: os diversos olhares do educar**. Curitiba: Juruá, 2010.

_____. Educação e neurociências: um diálogo possível. In. TAUCELI, J. R.; GABARDO, C. V.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Educação, Criatividade e Neurociência: interlocução na prática pedagógica**. Curitiba: Juruá, 2022.

SANTOS, Janayna Paula Lima de Souza; CALIL, Eduardo. Como representar onomatopeias? Um estudo em manuscritos escolares de história em quadrinhos escritas por alunos do 2º do ensino fundamental. **Leitura, Teoria e Prática**, v. 27, nº. 54, Campinas jan./jun. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-09722010000100011&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 10/10/2022.

SCHIFF, M., KAUFMAN, N., KAUFMAN, A. Scatter analysis of WISC-R profiles for LD children with superior intelligence. **Journal of Learning Disabilities**, v. 14, p.400-404, 1981. Google Scholar |SAGE Journals |ISI Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986213500342?journalCode=gcqb> Acesso em: 14/04/2020.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p.306-330. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/11.pdf> Acesso em: 05/02/2022.

SERRA, Helena; ESTRELA, Maria Fernanda, C. Ferreira. Dislexia e perturbações associadas: memória e atenção. **Cadernos de Estudo**, n.º 5, p. 93-115, jun., 2007. ISSN: 1645-9377. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/902/2/Cad_5Dislexia.pdf Acesso em: 27/05/2019.

SHAFFER, David R. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. Trad. Cintia Regina Pemberton Cancissu. Revisão técnica: Antônio Carlos Amador Pereira. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN: 978.85-363-0594-3.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Bennett. A.; PUGH, Kenneth R.; FULBRIGHT, Roberth K.; CONSTABLE, T. Todd; MENCL, W. Einar; SHANKWEILER, Donald P.; LIBERMAN, Alvin M.; SKUDLARSKI, Pawel; FLETCHER, Jack M.; KARTZ, Leonard; MARCHIONE, Karen E.; LACADIE, Cheryl; GATENBY, Christopher; GORE, John C. Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. **PubMed**, New Haven, Connecticut, v. 95, n. 5, p. 2636-2641. 1998. Doi: 10.1073/pnas.95.5.2636. Disponível em: <http://www.pnas.org/content/95/5/2636.full>. Acesso em: 04/03/2013.

SHAYWITZ, Bennett A.; SHAYWITZ, Sally; FLETCHER, Jack M. The yale center for the study of learning and attention disorders. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal**, v. 3, n. 1, 1992. Disponível em: <https://js.sagamorepub.com/ldmj/issue/view/653> Acesso em: 10/03/2021.

SHAYWITZ, Bennett A.; SHAYWITZ, Sally. American experience: towards a 21st century definition of dyslexia. **Oxford Review of Education**, v. 46, n. 4, p. 454-471, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2020.1793545> Acesso em: 01/09/2021.

SHAYWITZ, Bennett A.; SHAYWITZ, Sally E.; FLETCHER, Jack M.; PUGH, Kenneth R.; GORE, John C. CONSTABLE, T. Todd; FULBRIGHT, Roberth K.; SKUDLARSKI, Pawel; LIBERMAN, Alvin M.; SHANKWEILER, Donald P.; KARTZ, Leonard; HOLAHAN, John M. FRANCIS, David J.; KLORMAN, Rafael; ARAM, Dorothy M.; BLACHMAN, Benita A.; STUEBING, Karla K.; LACADIE, Cheryl. The yale center for the study of learning and attetion: longitudinal na neurobiological studies. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal**, v. 8, n. 1, p. 21-29, 1997. ISSN: ISSN-1046-6819. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ544378> Acesso em: 10/-3/2021.

SHAYWITZ, Bennett A.; SHAYWITZ, Sally E.; PUGH, Kenneth R.; MENCL, W. Einar.; FULBRIGHT, Robert K.; SKUDLARSKI, Pawel; CONSTABLE, R. Todd; MARCHIONE, Karen E.; FLETCHER, Jack M.; LYON, G. Reid; GORE, John C. Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia., **Biol Psychiatry**, v. 52, n.2, p. 101-110, 15 jul. 2002. Society of Biological Psychiatry, Doi: 10.1016/s0006-3223(02)01354-3, Disponivel em: https://www.researchgate.net/profile/Jack-Fletcher-3/publication/11264681_Disruption_of_Posterior_Brain_Systems_for_Reading_in_Children_with_Developmental_Dyslexia/links/5c11ea14299bf139c75498db/Disruption-of-Posterior-Brain-Systems-for-Reading-in-Children-with-Developmental-Dyslexia.pdf <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12114001/> Acesso em:01/08/2021.

SHAVININA, Larisa V. Understanding Giftedness: Introduction or on the Importance of Seeing Differently. SHAVININA, Larisa V. (Org.). **International Handbook on Giftedness**. New York: Springer Science, 2009, p. 507-525.

SIFUENTES, Thirza Reis; DESSEN, Maria Auxiliadora; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probalísticas, **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n. 4, p. 379-386. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ptp/a/QCtKJsmxWhK8KF8xt3HVpVd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 12/06/2020.

SIGNOR, Rita. Dislexia: uma análise histórica e social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 15, nº. 4, p.971-999, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00971.pdf> http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820158213 Acesso em: 20/03/2018.

SILVA, Ellen Paixão; AMORIM, Glauco; GUEDES, Gustavo; SANTOS, Joel dos; MOUSINHO, Renata. A influência de mídias multissensoriais na aprendizagem de crianças com transtorno de leitura. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000100010 Acesso em: 20/10/2021.

SILVA, Juliana Fonseca Martins. **Avaliação psicopedagógica: estudo clínico em competência lectoescrita do adulto**. TCC (Bacharelado em Psicopedagogia), João Pessoa, 2015.

SILVA, Mônica Rodrigues Martins Braz da; MARTINS, Felipe Rodrigues; CARDOSO, Fernanda Serpa; CAVALCANTI, Diana Negão. Superdotação e dupla excepcionalidade: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, v. 3, n. 7, 2018. I SSN 2526-1126. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/09/01-Mônica-_SUPERDOTAÇÃO-E-DUPLA-EXCEPCIONALIDADE.pdf Acesso em: 12/04/2020.

SILVA, Nilza Sebastiana da; SILVA, Fábio José Antônio da. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, Ano 1, v. 5, pp. 75-87, Julho 2016, ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-dificuldade-aprendizagem> Acesso em: 27/05/2020.

SILVA, Simonete Pereira; BEUNEN, Gastom; FREITAS, Duarte Luiz; MAIA, José Antonio Ribeiro. Estudos longitudinais sobre o crescimento somático e desempenho motor: delineamentos, desafios, necessidades. **RBCDH Rev. Bras. Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 15, nº.1, pp. 130-143, 2013. ISSN 1980-0037. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198000372013000100012&script=sci_abstract&tlng=pt <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2013v15n1p130>. Acesso em: 24/06/2020.

SILVEIRA, S. T. **A Aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger**. Mestrado (Mestrado em Educação) Centro de Educação. 2014. 78 p. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=6362 Acesso em: 13 jun. 2018.

SILVERMAN, Linda Kreger. Leta Stetter Hollingw: champion of the psychology of women and gifted children. **Journal of Education Psychology**, v. 84, n. 1, p. 20-27, 1992. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/Silverman1992bb.pdf> Acesso em: 16/06/2021.

SILVERMAN, Linda Kreger. The gifted individual. In SILVERMAN, Linda Kreger (Ed.), **Counseling the Gifted and Talented**. p 3-28, 1993. Denver: Love.

_____. The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. In: K. Kay (Ed.), **Iniquely gifted: identifying and meeting the needs of twice exceptional student**, p. 153-165, 2000 Gilsum, NH: Avocus Publishing.

_____. Gifted children with learning disabilities. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Ed.). **Handbook of gifted education**. 3 ed. [S.l.]: Pearson, 2003. p. 533-543.

_____. Twice exceptional children: lost treasures. **Advanced Development Journal**, [S.l.], v. 13, 2009. Disponível em: http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/2echildren.htm. Acesso em: 16/02/2013.

SMITH, R. **The Norton history of the human sciences**. New York: W. W. Norton & Company, 1997.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. Aprendendo a ler com transtorno de linguagem. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, p. 415-430, 2013.

SNOWLING, Margaret J. Language and literacy skills: Who is at risk and why? In D. V. M. Bishop; L. B. Leonard (Eds.), **Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome** (pp. 245–259). Psychology Press, 2000.

SOUSA, Davi A. **How the gifted brain learns**. California: Thousand Oaks, 2009.

SOUTO, Walesca Karinne Soares Coutinho. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Brasília, Brasília - DF, 2019.

SOUZA, Cintia Alves de; MARQUES, Danielle Cristine; ESCARCE, Andrezza Gonzalez; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Processamento auditivo central e processos de leitura em crianças e adolescentes: revisão integrativa. **Audiology Communication Research**, v. 25, n. e2366, 2020, p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/ySKpvn8BcYSs5vC36DzYLVc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20/12/2022.

STERNBERG, Robert J. **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. New York: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Metaphors of mind**. Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STERNBERG, Robert J.; O'HARA, Linda A. Creativity and intelligence. In STERNBERG Robert J. (Ed.). **Handbook of creativity**, p. 251–272, 1999. Cambridge University Press, p. 251–272, 1999.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Tradução: Maria A. Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SULIGOJ, Ajda. Examining teachers' perceptions about specific characteristics of twice exceptional students. **Analecta Cracoviensia**, v. 46, n. 255-277, 2014. Disponível em: <http://czasopisma.upjp2.edu.pl/analectacracoviensia/article/view/966/865> Acesso em: 29/09/2021.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a GROUNDED THEORY?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2011.

TAUCEI, Joulilda dos Reis. Parceria entre Instituições de Ensino para Formação Docente, Inicial e Continuada: uma interlocução possível? In: **Livro de Resumos 18º EVINCI – 18º Evento de iniciação Científica, 3º EINTI – 3º Evento de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, 2010. p. 623. Disponível em: www.prppg.ufpr.br/ic. Acesso em: 16/11/2010.

_____. Parceria entre Instituições de Ensino para Formação Docente: impactos do PDE nas escolas e no processo de formação continuada de professores e pedagogos. In: **Livro de Resumos de Pesquisa Científica 19º EVINCI – 19º Evento de iniciação Científica, 4º EINTI – 4º Evento de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, 2011. p. 655. Disponível em: http://www.siepe.ufpr.br/2011/docs_siepe/Evinci%20-%20Einti%20-%20UFPR.pdf. Acesso em: 22/06/2012.

_____. Interação Social entre professores, alunos disléxicos e portadores de altas habilidades/superdotação: quais os caminhos possíveis, **Relatório de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq)** - Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná – UFPR, (ago. 2011 a jul. 2012), 2012a.

_____. Interação social entre professores, alunos disléxicos e portadores de altas habilidades/superdotação: quais os caminhos possíveis. **Anais 20º EVINCI**, 2012b. Disponível em: www.siepe.ufpr.br/2012/evinci/lista_titulos_evinci.html Acesso em: 10/01/2014.

_____. **Dupla excepcionalidade e interação social:** impasses e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/.../m2015_Joulilda%20dos%20Reis%20Taucei.pdf Acesso em: 12/08/ 2015.

_____. Práticas pedagógicas interativas criativas e alto potencial produtivo-criativo – escola do século XXI. In. TAUCEI, Joulilda dos Reis; GABARDO, Cleusa Valério; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação, Criatividade e Neurociência:** interlocução na prática pedagógica. Curitiba: Juruá Editora, 2022.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania; GABARDO, Cleusa Valério. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? In. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ANÉIS 2011 SOBREDOTAÇÃO E TALENTO: ATENÇÃO DA ESCOLA A DIVERSIDADE, 2011, Universidade do Minho, Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal: [s.n.], 2011, p. 90-113. Disponível em:

http://www.aneis.org/imagens/info/cia/cia_programa_completo.pdf.
www.aneis.org/.../programa_e_resumos_congresso_versao_final.pdf. Acesso em: 10/03/2011.

_____. Altas habilidades/superdotação e dislexia: uma discussão a partir de estudo de casos. In. **Anais do Congresso V Encontro Nacional do ConBraSD, I Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro**, “Cultura, Ciência e Tecnologia: INOVAÇÃO em Capacidades e Talentos”, 2012. Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói–Rio de Janeiro. Disponível em: <https://skydrive.live.com/?cid=A3008A1D1F1D0ADF&id=A3008A1D1F1D0ADF!135#cid=A3008A1D1F1D0ADF&id=A3008A1D1F1D0ADF!135>. <https://docplayer.com.br/8973929-Area-tematica-18-dupla-excepcionalidade-altas-habilidades-superdotacao-com-tdah-dislexia-asperger-etc.html> Acesso em: 13/10/2012.

_____. Altas habilidades/superdotação e dislexia: é possível esta relação? **Revista Sobredotação**, Braga, Portugal, v. 13-14, p. 90115, 2013a. Disponível em: <http://www.aneis.org>. Acesso em: 18/01/2015.

_____. Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e dislexia na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 44. p. 265-292, 2013b. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2748/2500>. Acesso em: 04/05/2013.

_____. Creativity and education: interactive teaching practices with a gifted student. **Creative Education**, v. 6, p. 2263-2273, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286650080_Creativity_and_Education_Interactive_Teaching_Practices_with_a_Gifted_Student DOI:10.4236/ce.2015.621234 Acesso em: 20/03/2026.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; STOLTZ, Tania. Envolvimento dos estudantes na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado. In: VEIGA, F. H. (Org; Coord.). **ANAIS CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DA PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**, 1., 2013, Braga, Portugal.

_____. Dificuldades socioemocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: questões atuais. In. PISKE, Fernanda Helen Ribeiro PISKE *et al.* (Orgs.). **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. Curitiba: Editora Prisma, 2017, p. 241-252, 274, 2017. ISBN: 978-85-5507-645-9.

_____. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. In. VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá Editora, p. 239-259, 2018a.

_____. Vigotski na educação: contribuições para o ensino regular e a educação especial. In. **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. (Orgs.). CAMARGO, Denise; FARIA, Paula Maria Ferreira. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018b. ISBN: 978-85-9580-003-8.

TAUCEI, Joulilda dos Reis; GABARDO, Cleusa Valério. Programa de desenvolvimento educacional do Paraná: um olhar a partir de professores PDE, v. 3, n. 1, p. 163-183, jul. / dez., 2018. **Revista Transmutare**. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/9603/6110> Acesso em: 30/05/2021.

TAVERNA, Christiane Honorato. **Raciocínio lógico-matemático em um aluno do ensino fundamental com síndrome de asperger**: dupla excepcionalidade. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2019.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves. **Superdotados e superdotados underachievers**: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/856/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Tentes%2C+Vanessa+Terezinha+Alves> Acesso em: 15/04/2020.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves. Novos paradigmas para a educação dos superdotados: A questão dos estudantes underachievers e com dupla excepcionalidade. **Neurociências em Debate** (site), 2018. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/arquivos/4344> Acesso em: 10/ 02/2020.

TERMAN, Levis. **Genetic studies of genius**: v. 1. Stanford University Press. 1925. Disponível em: https://archive.org/stream/geneticstudiesof009044mbp/geneticstudiesof009044mbp_djvu.txt Acesso em: 10/07/2019.

THOMSON, Michael, E. **Developmental dyslexia**. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1984.

TUDGE, Jonathan. Prefácio. In **Inserção Ecológica**: um método de estudo do desenvolvimento humano. KOLLER, Silvia Helena; MORAIS, Normanda Araújo de; PALUDO, Simone dos Santos (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Revista Psiquiatria Clínica**, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppSZ6X5ZZLY5bXPPFB7S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/09/2022.

VALENTE, Maria Odete; SALEMA, Maria-Helena; MORAIS, M. Margarida; CRUZ, M. Natália. A metacognição. **Revista de Educação**, v. 1, n. 3, p.47-51, 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309899969_A_Metacognicao Acesso em: 26/01/2023.

VAIVRE-DOURET, Laurence. Developmental and cognitive characteristics of “high-level potentialities” (highly gifted) children. **International Journal of Pediatrics**, Artigo ID 420297, p. 1687-9740, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3184407/> Acesso em 02/07/2021.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VAN VIERSEN, Sietske; KROESBERGEN, Evelyn H.; SLOT, Esther M.; DE BREE, Elise H. High Reading skills mask dyslexia in gifted children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 49, n. 2, p.189-199, 2016. Disponível em https://pure.uva.nl/ws/files/1917466/149283_van_Viersen_et_al_gifted_dyslexia_JLDinpress.pdf <https://doi.org/10.1177/0022219414538517> Acesso em: 02/10/2022.

VEIGA, Francisco da. **Psicologia da educação – teoria, investigação e aplicação:** envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores. 2013.

VIEIRA, Eduardo Paiva Pontes. Neurociências, Cognição e Educação: limites e possibilidades na formação de professores. **Revista Práxis**, Belém - Pará, n. 8, p. 31-38, 2012. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/praxis/ojs/index.php/praxis/article/view/43>. Acesso em: 09/04/2014.

VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araújo. Burnout e estresse: entre medicalização e psicologização. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro – RJ, v. 29, n. 2, e290206, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/57RLsw3NPS4YRKzMLHPGyTy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27/01/2023.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; SIMON, Karolina Waechter. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, Santa Maria - Rio Grande do Sul-RGS., v. 25, n. 43, p. 319-332, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 12/01/2014.

VIERSEN, Sietske Van; KROESBERGEN Evelyn H.; SLOT Esther M.; DE BREE, Elise H. High reading skills mask dyslexia in gifted children. **Journal of Learning Disabilities**, v. 49, n. 2, p.189-199, 2014. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517> Disponível em: https://pure.uva.nl/ws/files/1917466/149283_van_Viersen_et_al_gifted_dyslexia_JLDinpress.pdf

VELLUTINO, Frank R.; FLETCHER, Jack M. Dislexia do desenvolvimento. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (Org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 380-396.

VILARINHO-REZENDE, Daniela; FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia – PUCP**, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0254-92472016000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 22/05/2020.

VON KAROLYI, C. Visual-spatial strength in dyslexia: rapid discrimination of impossible figures. **Journal of learning disabilities**, [S.l.]: [s.n.], p. 173-213, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas:** problemas de psicologia general. Tomo II. Tradução: José Maria Bravo. Madri: Visor Distribuciones, 1982. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **The Crisis in Psychology: a methodological investigation.** Trad. Rene Van Der Veer. [S.l.]: Plenum Press, 1987. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>. Acesso em: 06/02/2015.

_____. **Obras escogidas** tomo III: problemas del desarrollo de la psique, (Vol. 3). Madrid: Visor, 1995. (Originalmente publicado em 1927).

_____. **Obras escogidas** tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas: Fundamentos de defectologia.** v. 5. Tradução: Pablo Del Rio. Madri: Visor, Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **Teoría de las emociones.** Madrid: Ediciones Acal. 2004a. (Originalmente publicado em 1933).

_____. **Teoria e método em psicologia.** Tradução Cláudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. NETO, José Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHÉ, Solange Castro. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008a. (Originalmente publicado em 1931).

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Originalmente publicado em 1934, Michlenie e retch).

_____. **Imaginação e criação na infância.** Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Originalmente publicado em 1926, Psirrologuia iskusstva).

_____. **Obras Escogidas: fundamentos de defectologia.** v. 5. Tradução: Julio Guillermo Blank. Madrid: [s.n.], 2012. (Originalmente publicado entre 1924 e 1931)

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovitch. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. (Ed.). **The Vygotsky reader.** Cambridge, USA: Blackwell, p. 99-174, 1994.

_____. **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Originalmente publicado sob o título Studies on the of behavior: ape, primitive, and child, em 1926).

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. Indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 173-183, jan., abr., 1997.

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Vegt2009/o-indivduo-superdotado>. Acesso em: 11/06/2020.

_____. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas**, v. 9, n. 16, p.13-31, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089/2776> acesso em: 29/11/2021.

_____. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In. MOREIRA, L. C., STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá Editora, 2012, p. 95-112.

_____. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades / superdotação: uma visão histórica. In VIRGOLIM, Angela M. R.; KONKIEWITZ (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

_____. Estratégias criativo / produtivas para crianças e jovens superdotados em salas de recurso. In. MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C; WECHSLER, S. M. (Eds.). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015.

_____. As vulnerabilidade das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09/01/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Sistemas de Bibliotecas. Normas para apresentação de documentos científicos**, v. 1, 2, 3, 4. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

XAVIER, Juliana; AMARANTE, Suely. Fisioterapeutas do IFF falam sobre desenvolvimento motor na primeira infância. **Agência Fiocruz de Notícias – Saúde e Ciência para todos**, 19/11/2014. Blog <http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/88-motor#:~:text=Em%20torno%20dos%2012%20meses,aparecimentos%20de%20cada%20marco%20motor>). Acesso em: 17/09/2021.

XAVIER, Rozânia Bicego; BONAN, Claudia; SILVA, Kátia Silveira da; NAKANO Andressa Rodrigues. Healthcare itineraries of women with histories of hypertensive syndromes during pregnancy. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. v. 19, n. 55, p.1109-1120, Botucatu, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2015.v19n55/1109-1120/pt> Acesso em: 17/01/2022.

ZAIA, Priscila; CAMPOS, Carolina; OLIVEIRA, Karina; NAKANO, Tatiana. Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. **Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde – SPPSV**. 222, n. 1, p. 62-75, 202. Disponível em: <file:///C:/Users/jotau/Downloads/784.pdf> Acesso em: 29/09/2021.

WAGNER, R. F. Rudolf Berlin: originator of the term dyslexia. **Bulletin of the Orton Society**, Richmond, Virginia: v. 23, p. 57-63, 1973. Disponível em: http://www.rudolfberlin.files.wordpress.com/.../wagner_1973.pdf Acesso em: 10/06/2014

WALDRON, Karen A.; SAPHIRE, Daiane Griffin.; ROSENBLUM, Sue Ann. Learning disabilities and giftedness: identification based on self-concept, behavior, and academic patterns. **Journal of Learning Disabilities**, v. 20, n. 7, p.422-427, 1987.

DOI: 10.1177/002221948702000708. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221948702000708>

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3655551/> Acesso em: 18/04/2020.

WANG, Clare Wen; NEIHART, Maureen. Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students.

Roeper Review, v. 37, n. 2, p. 63-73, 2015; Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1058969> Acesso em: 29/09/2021.

WAUGH, Matthew; GUHN, Martin. Bioecological theory of human development.

Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. (Editors) MICHALOS, Alex C. 2014. (pp. 319-323) DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_3438.

WERTSCH, J. V. Apresentação. In: **A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WHITMORE, Joanne R. Conceptualizing the issue of underserved populations of gifted students. **Journal for the Education of the Gifted**, [S.l.], v.10, n. 3, p. 141-153, 1987.

WHITMORE, Joanne R. Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. **The Council for Exceptional Children**. October; Vol. 48, n. 2, p.106–113, 1981. [PubMed]

[Google Scholar]. DOI: 10.1177/001440298104800203. Disponível em:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6456916>

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1020.692&rep=rep1&type=pdf>

Acesso em: 10/10/2018.

WHITMORE, Joanne R.; MAKER, C. June. **Intellectual giftedness in disabled persons**. Rockville: Aspen Systems Corp, 1985. 331p.

WILLART -HOLT, Colleen. Dual exceptionalities. **ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education**, Arlington-VA, 1999. Disponível em:

<http://www.gifted.uconn.edu/siegle/tag/Digests/e574.html>. Acesso em: 01/02/2014.

WINNER, Ellen. **Crianças sobredotadas: mitos e realidades**. Tradução Aurora N. Rosa. Portugal: Instituto Piaget, 1996.

WINNER, Ellen. Giftedness: current theory and research. In. **Published by Blackweel**

Publishers Inc. Current Directions in Psychological Science, v. 9, n. 5 October 2000, p. 153-156. Disponível em:

[https://www.radford.edu/~tpierce/201%20files/201%20handouts/Winner%20\(2000\)%20-%20Giftedness.pdf](https://www.radford.edu/~tpierce/201%20files/201%20handouts/Winner%20(2000)%20-%20Giftedness.pdf) Acesso em: 25/10/2017.

WLADISLAWOSKI, Daniela. WLADISLAWOSKI. **Vygotsky e a pós-modernidade: aproximações e pontos similares da perspectiva de Lev Vygotsky no pensamento pós-moderno e seu patamar terapêutico**, v. 22, n. 47, 2013. Disponível em: <https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/33> Acesso em: 12/06/2020.

WORMALD, Catherine. **Intellectually gifted students often have learning disabilities**. Faculty of Social Sciences – Papers (Archive), p. 1-3, 2015. University of Wollongong Australian (provides funding as a member of The Conversation AU). Disponível em: <https://theconversation.com/intellectually-gifted-students-often-have-learning-disabilities-37276>) <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1413/> Acesso em:10/06/2020.

WUI.-Chen; LO, C. Owen; TSAI, Kuei-Fang. Learning Experiences of Highly Able Learners With ASD: Using a Success Case Method. **J. Education Gifted**. V. 42, p. 216–242, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0162353219855681> Acesso em: 29/09/2021.

YEWCHUK, C.; LUPART, J. L. Gifted handicapped: A desultory duality. In HELLER, K. A.; MÖNKS F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.), **International handbook of research and development of giftedness and talent** (pp. 709–725). London: Pergamon Press. 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais e/ou responsáveis)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Pais e/ou responsável legal)**

O menor _____, sob a sua responsabilidade, está sendo convidado(a) por nós, profa. Ma. Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação, regularmente matriculada (matrícula nº. 201800013494) no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da Universidade Federal do Paraná, e profa. Dra. Tania Stoltz, professor (a) orientador (a), a participar de um estudo intitulado **“Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano”**. Trata-se de uma pesquisa longitudinal prospectiva e retrospectiva sobre estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), para estudar os mesmos educandos participantes de pesquisas anteriores. O referido estudo poderá possibilitar avanços importantes nas pesquisas em Educação de estudantes com essas características, e sua participação é fundamental.

- a) O objetivo da extensão da pesquisa é compreender a trajetória de desenvolvimento de estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia); como também suas implicações nos contextos familiar, social e escolar. Em outras palavras, pretende-se estudar sobre o desenvolvimento de estudantes que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja nas áreas acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita (dislexia).
- b) Caso você autorize a participação do menor nesta pesquisa, será necessário que ele (a) responda a uma entrevista que será gravada relatando sobre a sua percepção em relação a sua trajetória de desenvolvimento nos contextos familiar: pais e irmãos (as), social e escolar, e sobre a sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos e/ou atendimento para estudantes com altas habilidades/superdotação e com dislexia, na escola ou na universidade onde estuda. A abordagem da entrevista será conduzida de forma a permitir total liberdade para o seu filho (a) relatar o que for mais significativo para ele. Caso seja possível, também pretende-se realizar observação dos estudantes e dos trabalhos realizados pelos participantes do estudo.
- c) Para tanto, a entrevista poderá ser realizada na casa dos estudantes, a entrevista e a observação poderão ser realizadas nas salas de recursos para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, salas de atendimento especializado as necessidades especiais, setores de apoio ao aluno, na escola ou na universidade em que os educandos estudam e/ou no local, data e horário de sua preferência. A observação terá em média a duração de 1 hora e a entrevista aproximadamente 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.
- d) A pesquisa não possui risco, mas pode ser que o estudante (a) experimente algum desconforto em relatar algumas particularidades pessoais. Entretanto, como forma de minimizar ou até evitar um possível constrangimento, afirmo que todas as entrevistas serão realizadas de forma individualizada e que o participante terá inteira liberdade para responder as questões.
- e) Os benefícios diretos e indiretos esperados com essa pesquisa são:

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

- A partir da pesquisa, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.
 - Por meio desta pesquisa, será possível aprofundar estudos e conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa e pouco investigada como a dupla excepcionalidade. Ou seja, levantar esclarecimentos sobre o desenvolvimento e formação escolar de pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.
 - Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes nas escolas e nas universidades, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.
- f) A pesquisadora Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação e Tania Stoltz, professor (a) orientador(a), responsáveis por este estudo poderão ser localizadas, respectivamente, pelos seguintes telefones e e-mails: (41) 99877-5554, (41) 3042-8809 jotaucei@otmail.com e (41) 9932-6200, (41) 3308-5188 tania.stoltz795@googlemail.com. Caso aja necessidade, as pesquisadoras podem ainda, ser encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, na rua Rockefeller, nº. 11, Campus Rebouças – Rebouças, Curitiba – PR, em horário a combinar. No sentido de esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A participação do menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso pela pesquisadora doutoranda em Educação e o professor (a) orientador (a). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do menor seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido - dados levantados por meio da observação e da entrevista semiestruturada serão utilizados para essa pesquisa, respeitando-se completamente o seu anonimato. Os dados da pesquisa serão utilizados devido à proposta de realização do estudo longitudinal retrospectivo e prospectivo envolvendo os mesmos estudantes com altas habilidades/superdotação e dislexia. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora, durante os cinco anos subsequentes à pesquisa.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e você ou qualquer pessoa da família não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do menor.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome do menor, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do menor como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).
- m) Para a pesquisa, além da entrevista, observação, gravação de áudio e produções do menor participante da pesquisa, será realizada consulta aos documentos referentes aos relatórios de

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

avaliações de seu filho (a) que se encontra em seu poder ou na instituição de ensino, podendo o participante concordar ou não com esta consulta.

n) Autorizo () não autorizo ()

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do menor. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o meu filho (a). Eu entendi e fui informado (a) que a participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo para mim ou para a minha família.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Gestores, professores, coordenadores, profissionais multidisciplinares, amigos/as)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Coordenadores, professores, profissionais multidisciplinares, amigos(as))**

Nós, profa. Ma. Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação, regularmente matriculada (matrícula nº. 201800013494) no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da Universidade Federal do Paraná, e profa. Dra. Tania Stoltz, professor(a) orientador(a), estamos convidando os senhores(as) gestores, coordenadores, supervisores, professores e profissionais multidisciplinares liberais e da rede pública de ensino, rede privada de ensino e universidades a participar de um estudo intitulado **“Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano”**. Trata-se de uma pesquisa longitudinal prospectiva e retrospectiva sobre estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), para estudar os mesmos educandos participantes de pesquisa anterior. O referido estudo poderá possibilitar avanços importantes nas pesquisas em Educação de estudantes com essas características, e sua participação é fundamental.

- a) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder uma entrevista que será gravada relatando sobre a sua trajetória profissional; suas práticas pedagógicas com alunos (as) que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; e por outro lado, que apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem, entre outras. A abordagem da entrevista será conduzida de forma a permitir total liberdade para relatar o que for mais significativo para você. Caso seja possível, também pretende-se realizar observação dos estudantes e dos trabalhos realizados pelos participantes do estudo.
- b) Para tanto, a entrevista poderá ser realizada na casa dos estudantes, a entrevista e a observação poderão ser realizadas nas salas de recursos para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, salas de atendimento especializado as necessidades especiais, setores de apoio ao aluno, na escola ou na universidade em que os educandos estudam e/ou no local, data e horário de sua preferência. A observação terá em média a duração de 1 hora e a entrevista aproximadamente 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.
- c) A forma de abordagem da pesquisa e entrevista será conduzida de forma a permitir total liberdade para relatar sobre o desenvolvimento de seu trabalho profissional. Reitero que a entrevista será realizada de forma individualizada e que o senhor (a) terá inteira liberdade para responder as questões visando, principalmente, evitar qualquer desconforto.
- d) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:
 - -A partir deste estudo, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características atípicas estudadas.
 - Por meio desta pesquisa, será possível conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa e pouco investigada como a “Dupla Excepcionalidade”, ou seja, conhecer sobre pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; seja na área acadêmica, intelectual, motora, social,

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades e/ou transtornos específicos de aprendizagem.

- Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes nas escolas e nas universidades, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.
- e) A pesquisadora Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação e Tania Stoltz, professor (a) orientador(a), responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente pelos telefones e e-mails: (41) 9877-5554 (41) 3042-8809 e (41) 9932-6200, jortaucei@gmail.com e (41) 9932-6200, (41) 3308-5188 taniastoltz795@glooglemail.com . Caso haja necessidade, as pesquisadoras podem ainda, ser encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGGE da Universidade Federal do Paraná - UFPR localizado no Campus Rebouças, rua Rockefeller nº 57, Rebouças, Curitiba – Paraná, no horário a combinar. No sentido de esclarecer eventuais questionamentos e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- f) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- g) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, neste caso pela pesquisadora doutoranda em Educação e a professor (a) orientador (a). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- h) O material obtido – dados levantados por meio da observação e da entrevista semiestruturada serão utilizados para essa pesquisa, respeitando-se completamente o seu anonimato. Os dados da pesquisa serão utilizados devido à proposta de realização do estudo longitudinal prospectivo e retrospectivo e envolvendo os mesmos estudantes com altas habilidades/superdotação e dislexia. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa e as análises dos resultados, o conteúdo gravado ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora, durante os cinco anos subsequentes à pesquisa.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

Eu, _____ li esse termo de consentimento acima ou alguém leu para mim e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete a minha pessoa. Eu entendi e fui informado (a) que a minha participação na pesquisa não acarretará em nenhum momento qualquer custo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (estudantes)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Título do Projeto: “Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano”.

Pesquisador (a): Profa. Ma. Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação regularmente matriculada (matrícula nº. 201800013494) no Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE da Universidade Federal do Paraná

Professor(a) orientador(a): profa. Dra. Tania Stoltz

Local da Pesquisa: Residência dos estudantes (participantes do estudo de casos múltiplos), salas de recursos para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, salas de atendimento especializado as necessidades especiais, setores de apoio ao aluno, na escola ou na universidade em que os educandos estudam e/ou no local da preferência de sua família.

O que significa assentimento?

Assentimento significa CONCORDAR; assim se você, menor de idade, concorda em fazer parte desta pesquisa, precisa ler este Termo de Assentimento e assinar sua concordância em participar do estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante:

Pesquisa científica é um estudo profundo sobre um determinado tema, contando, muitas vezes, com a observação, entrevistas e outros métodos para coletar dados da realidade.

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia”. Trata-se de uma pesquisa longitudinal retrospectiva e prospectiva sobre os estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, para estudar os mesmos educandos participantes de pesquisa anterior.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

Pretende-se estudar sobre o desenvolvimento de estudantes que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja nas áreas acadêmica, intelectual, motora, social, artística, entre outras; e, ao mesmo tempo, apresentam transtorno específico de leitura e escrita ou dislexia.

Trata-se de uma pesquisa longitudinal prospectiva e retrospectiva sobre estudantes com indicadores de dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), para estudar os mesmos educandos participantes de pesquisas anteriores. O referido estudo poderá possibilitar avanços importantes nas pesquisas em Educação de estudantes com estas características, e sua participação é fundamental.

Os benefícios da pesquisa são:

- A partir da pesquisa, poderão ser formuladas novas orientações para o desenvolvimento de projetos que venham ao encontro das necessidades das famílias e dos estudantes com as características de altas habilidades/superdotação e dislexia (transtorno específico de leitura e escrita).
- Por meio desta pesquisa será possível aprofundar estudos e conhecer um pouco mais sobre essa temática tão complexa e pouco investigada como a dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação e dislexia). Ou seja, levantar esclarecimentos sobre o desenvolvimento e formação escolar de pessoas que apresentam habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento; sejam nas áreas acadêmica, intelectual, motora, social, artista, entre outras; e, ao mesmo tempo apresentam transtorno específico de leitura e escrita e/ou outras dificuldades específicas de aprendizagem.
- Será possível contribuir no sentido de que se desenvolvam junto às esferas sociais, públicas e governamentais projetos que possibilitem aprimorar o atendimento educacional desses estudantes nas escolas e nas universidades.

O estudo será desenvolvido em sua residência, conforme combinado com os seus pais, na escola e/ou universidade, sala de recursos e atendimento ao aluno. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada gravada em áudio e observação. A observação terá em média a duração de 1 hora e a entrevista aproximadamente 30 minutos e será de forma individualizada. O local para a entrevista será organizado para ser tranquilo, sem ruídos, no espaço desejado que ofereça conforto e segurança.

O que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário que responda a uma entrevista que será gravada relatando sobre a sua percepção em relação a sua trajetória de desenvolvimento nos contextos familiar: pais e irmãos (as), social e escolar, e sobre a sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula, sala de recursos e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação e/ou **atendimento** para estudantes com altas habilidades/superdotação e dislexia, na escola ou universidade onde você estuda.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado.

A abordagem da entrevista será conduzida de forma a permitir total liberdade para você relatar o que for mais significativo ao longo de sua infância e/ou adolescência (personalidade, temperamento,

Rubricas:

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável _____ Orientador (a): _____

aprendizagens, dificuldades, afetividade em casa e na escola). Caso seja possível, também pretende-se realizar observação dos estudantes e dos trabalhos realizados pelos participantes do estudo.

A pesquisa não oferece risco, mas se você sentir algum desconforto em relatar algumas particularidades pessoais você terá total liberdade para responder da forma que achar melhor ou não, tendo em vista que o instrumento é uma entrevista semiestruturada.

Além disso, como forma de minimizar ou até evitar um possível constrangimento, reitero que todas as entrevistas serão realizadas de forma individualizada e que você terá inteira liberdade para responder as questões.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o seu nome, e sim um código.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo, você deve contatar as pesquisadoras profa. Ma. Joulilda dos Reis Taucei, doutoranda em Educação e/ou a profa. Dra. Tania Stoltz, professor(a) orientador(a). Elas poderão ser localizadas, respectivamente, pelos seguintes telefones e e-mails: (41) 99877-5554, (41) 3042-8809, jotaucei@hotmail.com e (41) 9932-6200, (41) 3308-5158, tania.stoltz795@googlegmail.com. Caso haja necessidade, as pesquisadoras podem ainda, ser encontradas no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, na rua Rockfeller, nº. 11, Campus Rebouças – Rebouças, Curitiba – PR, em horário a combinar. No sentido de esclarecer eventuais dúvidas e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259.

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, ____ de _____ de ____

[Assinatura do Adolescente]

[Assinatura do Pesquisador Responsável]

APÊNDICE D – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Estudantes)

INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Estudantes)

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....
Escola/universidade (curso):
Ano/período:.....
Onde e em que trabalha:.....
Com quem reside:.....
Qual a profissão dos pais:.....
Quantas pessoas moram com você:.....
Telefone.....Email.....

DESENVOLVIMENTO HUMANO: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE		
1.	Como é a sua relação com os seus pais? Explique.	
2.	Quantos irmãos você possui? Como é a sua relação com os seu(s) irmão (s)/ irmã(s)?	
3.	Qual a lembrança mais marcante (positiva e/ou negativa) você tem da sua infância? No contexto familiar.	
4.	Qual a lembrança mais marcante (positiva e/ou negativa) você tem da sua adolescência? No contexto familiar.	
5.	Qual a lembrança mais marcante (positiva e/ou negativa) você tem da sua juventude? No contexto familiar.	
6.	O que você e sua família costumam fazer juntos no âmbito social e/ou no lar?	
7.	Como considera que seja à sua maneira de ser em sua casa com a sua família (pai, mãe e irmãos)?	
8.	Quais mudanças você acha que ocorreram ao longo de seu desenvolvimento na relação com os seus familiares?	
SOCIAL		
9.	Qual a lembrança mais marcante (positiva e/ou negativa) você tem da sua infância, adolescência e juventude? No contexto social.	

10.	Fale ou escreva sobre a sua vida social (ambientes que frequenta, relações de amizade fora da escola, atividades culturais e esportivas), sobre os amigos, etc...	
11.	O que você mais gosta de fazer para se divertir? Com quem? Por quê?	
12.	Quais mudanças você acha que ocorreram ao longo do seu desenvolvimento na relação com os seus amigos?	
ESCOLAR: EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO, ENSINO SUPERIOR		
13.	Fale um pouco sobre a sua vida escolar quando começou a ler e escrever, como foi esse processo (facilidades e dificuldades) no que se refere as atividades desenvolvidas na escola?	
14.	Você gosta de frequentar a escola/universidade, explique por quê? O que você mais gosta de fazer quando está no ambiente escolar/universidade?	
15.	Como considera que seja à sua maneira de ser na realização das tarefas da escola/universidade? Com os professores? Com os amigos?	
16.	Quais as áreas do conhecimento você mais gosta ou se identifica? Por quê?	
17.	Como considera que seja o seu desenvolvimento/desempenho nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação? Tem dificuldade em alguma disciplina, tarefa? Quais e por quê?	
18.	Na escola e/ou universidade, você se considera mais popular (tem muitos amigos) ou mais reservado (a)? Fale um pouco sobre a sua relação com os seus amigos e os seus professores no ambiente escolar/universitário?	
19.	Você lembra como é (era) a sua relação com os professores na Educação Fundamental?	
20.	Você lembra como é (era) a sua relação com os professores na Ensino Médio?	
21.	Você lembra como é (era) a sua relação com os professores no Ensino Superior?	
22.	Você gosta de frequentar a escola/universidade, explique por quê? O que você mais gosta de fazer quando está no ambiente escolar?	

23.	Quantos alunos (as) com característica de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia (transtorno específico de leitura e escrita) você observa e/ou conhece na escola/universidade, e quais as áreas percebe que esses alunos se destacam?	
24.	Participa ou participou de algum atendimento especializado ou atividade diferenciada relacionada a altas habilidades/superdotação, quais? Onde participa ou participou? O que acha dessas atividades?	
25.	Você sabe quais os tipos de atendimentos são utilizados na sua escola/universidade aos alunos(as) com altas habilidades/superdotação e/ou com dislexia (transtorno específico de leitura e escrita)? Há atendimento diferenciado, por exemplo, em sala de aula, sala de recursos e/ou serviço de atendimento ao aluno? Você participa ou já participou de algum desses atendimentos, quais?	
AFETIVO		
26.	Represente em forma de desenho o que é ser uma pessoa com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, para você?	
27.	Explique, e se for possível, escreva ao lado do desenho o que ele representa.	
28.	Quais os sentimentos predominam quando você pensa sobre a sua infância, adolescência e vida adulta?	
29.	Se você tivesse que comparar uma pessoa com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia com algo, você compararia com o quê?	
30.	O que espera do futuro no âmbito emocional/sentimental?	
COGNITIVO		
31.	Você já precisou resolver algum problema no ambiente familiar? Qual problema? Como resolveu?	
32.	Você já precisou resolver algum problema no ambiente escolar? Qual problema? Como resolveu?	

33.	Você já precisou resolver algum problema no ambiente social? Qual problema? Como resolveu?	
PROFISSIONAL		
34.	Você trabalha ou somente estuda? Caso trabalhe, qual área? Explique sobre a sua atuação profissional.	
35.	Como considera que seja à sua maneira de ser nas tarefas do trabalho? Com os colegas de trabalho?	
36.	Quais os objetivos você pretende alcançar em sua atuação profissional?	
37.	Quais os objetivos (sonhos) você acha que já alcançou em sua atuação profissional? Ou na vida?	
38.	A sua atuação profissional é na área que você desejou? Explique.	
39.	O que espera do futuro na área profissional?	

AUTORA: (TAUCEI, 2023).

APÊNDICE E – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Pais)

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....
 Nome da criança/adolescente..... Idade:.....
 Reside com a criança/adolescente.....
 Grau de parentesco:
 Grau de instrução:.....
 Local de formação:.....
 Profissão:.....
 Telefone:....., E-mail:.....

DESENVOLVIMENTO HUMANO: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE		
1.	Como foi e como é o desenvolvimento e o jeito de ser da criança/adolescente ou jovem (personalidade/temperamento/afetividade em casa)?	
2.	Como é a sua relação com o seu filho (a)? E a relação dele com os irmãos?	
3.	Fale um pouco sobre a vida escolar da criança/adolescente ou jovem, quando ele(a) começou a ler e escrever, como foi este processo? E como é a relação (aluno/professor (a), aluno/colegas, aluno/estudo)? Ao longo do desenvolvimento.	
4.	Você considera o seu filho (a) estudioso? Como ele (a) é? Como ele(a) resolve os problemas no ambiente escolar? Social e/ou familiar?	
5.	Fale um pouco sobre a vida social da criança/adolescente/jovem (ambientes que frequenta, relações de amizades fora da escola, atividades culturais e esportivas, etc.).	
6.	O que você observa que mais atrai o seu filho(a)? O que ele(a) mais gosta de fazer?	
7.	Como se deu o desenvolvimento da criança/adolescente/jovem, no que se refere ao desenvolvimento na escola, período de alfabetização (leitura e escrita),	

	facilidades/dificuldades no âmbito intelectual, afetivo e social?	
8.	Quais os profissionais (especialistas) que acompanham/fazem (fizeram) terapia com o seu filho(a)? Quais atendimentos precisou realizar ao longo do desenvolvimento e como foi esse processo?	
9.	O seu filho (a) tem diagnóstico de dislexia (distúrbio de aprendizagem específica em leitura e escrita) e/ou em altas habilidades/superdotação? Descreva sobre as dificuldades e/ou facilidades/envolvimento do seu filho (a) com as tarefas, rapidez de aprendizagem, etc.?	
10.	Seu filho(a) recebe atendimento com equipe de profissionais multidisciplinares? Quais são esses profissionais? Há quanto tempo?	
11.	Quais as principais dificuldades enfrentadas e as soluções encontradas pelos pais (família), professores e profissionais multidisciplinares ao trabalhar/atender as necessidades do seu filho(a)?	
12.	Descreva fatos em geral que aconteceram com seu filho(a) ao longo do desenvolvimento nos contextos familiar, escolar e social, que julgar importantes.	

AUTORA: (TAUCEI, 2023)

APÊNDICE F – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Coordenadores/professores)

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....
 Grau de instrução/formação:.....Curso:.....
 Instituição de formação: Tempo de magistério:
 Pós-Graduação:.....Curso:.....
 Instituição em que trabalha:.....
 Aluno(a) com o qual trabalha:.....Idade:.....
 Telefone:....., E-mail:.....

DESENVOLVIMENTO HUMANO: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE

1.	Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória profissional, e há quanto tempo atua na docência?	
1.	Conhece e/ou possui alguma experiência com pessoas/estudantes com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia (transtorno específico de leitura e escrita) e/ou com outra dificuldade específica?	
2.	Quantos alunos(as) com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia (transtorno de leitura e escrita) há na escola/universidade? E quais as áreas específicas em que o aluno(a) apresenta altas habilidades/superdotação?	
3.	Como é desenvolvido o atendimento aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia (na sala de aula e/ou sala de recursos, etc.), no contexto escolar/universidade?	
4.	Como é o desenvolvimento/desempenho do aluno(a) nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação?	
5.	Dentre os alunos(as) com altas habilidades/superdotação há algum que apresenta dislexia (transtorno específico de leitura e escrita) e/ou em qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco sobre essa dificuldade e quais estratégias	

	são utilizadas para suprir as necessidades educacionais especiais desses alunos(as).	
6.	Caso tenha algum aluno(a) com indicadores de altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia, fale um pouco sobre a interação do aluno(a) no âmbito social, cognitivo e afetivo no espaço escolar/universidade.	

AUTORA: (TAUCEI, 2023)

APÊNDICE G – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(Profissionais multidisciplinares)

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....
 Grau de instrução/formação:.....Cursos:.....
 Instituição de formação:.....Tempo de formação:.....
 Instituição em que trabalha:.....Tempo de experiência:.....
 Aluno(a) com qual trabalha:.....Idade:.....
 Telefone....., E-mail.....

DESENVOLVIMENTO HUMANO: INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE		
1.	Você poderia falar um pouco sobre a sua trajetória profissional, e há quanto tempo atua no atendimento e/ou pesquisa com pessoas com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia (transtorno específico de leitura e escrita) e/ou com outra dificuldade específica?	
2.	a) O que você compreende em relação as altas habilidades/superdotação? b) O que você compreende em relação a dislexia? Como você vê a possibilidade de encontrar/atender uma pessoa com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou outra dificuldade específica?	
3.	c) Qual o método você adota em seus atendimentos em seu trabalho? Como é desenvolvido o atendimento as pessoas com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou com outra dificuldade específica?	
4.	Dentre os estudantes com altas habilidades/superdotação atendidos, há algum que apresenta transtorno específico em leitura e escrita e/ou em	

	qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco sobre essa dificuldade e quais estratégias são utilizadas para auxiliar/suprir as necessidades especiais desse aluno (a)?	
5.	Como você identifica ou quais características do desenvolvimento/desempenho do aluno(a) nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação?	
6.	Fale um pouco sobre a interação do aluno(a) no âmbito social, cognitivo e afetivo no Centro de Atendimento Especializado (consultório) e/ou no ambiente escolar/acadêmico.	
7.	Quais outros profissionais você considera necessários para desenvolver um atendimento adequado para indivíduos com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou outras dificuldades específicas? E em especial para esse aluno(a)?	
8.	Quais as principais dificuldades você enfrentou e quais estratégias foram/são utilizadas para trabalhar com pessoas com as características mencionadas e com o aluno(a) em especial?	
9.	Em que área (s) o aluno(a) apresenta altas habilidade/superdotação? E quais são as maiores dificuldades em relação à dislexia no contexto social, familiar e escolar?	
10.	Quais as orientações você indica para os professores que trabalham com um aluno(a) com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou com dificuldades específicas de aprendizagem?	
11.	Dentre os alunos(as) com altas habilidades/superdotação atendidos(as), há algum que apresenta dislexia específica em leitura e escrita	

	e/ou em qualquer outra área? Em caso positivo, fale um pouco sobre essa dificuldade e quais estratégias são utilizadas para auxiliar/suprir as necessidades educacionais especiais desse aluno(a).	
12.	Como é o desenvolvimento/desempenho do aluno(a) nas áreas em que não apresenta altas habilidades/superdotação?	
13.	Fale um pouco sobre a interação do aluno(a) no âmbito social, cognitivo e afetivo no Centro de Atendimento Especializado ou no consultório e/ou no espaço escolar.	
14.	Quais os outros profissionais você considera necessários para desenvolver um atendimento adequado para indivíduos com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou outras dificuldades específicas? E em especial para esse aluno(a)?	
15.	Quais as principais dificuldades você enfrentou e quais estratégias foram/são utilizadas para trabalhar com pessoas com as características mencionadas e com o aluno(a) em especial?	
16.	Em que área(s) o aluno(a) apresenta alta habilidades/superdotação? E quais são as maiores dificuldades em relação à dislexia no contexto social, familiar e escolar?	
17.	Quais as orientações você indica para os professores que trabalham com um aluno(a) com altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia e/ou com outras dificuldades específicas de aprendizagem?	

AUTORA: (TAUCEI, 2023)

APÊNDICE H – INSTRUMENTO/ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
(colegas/amigos)

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....
 Nome (estudo de caso):.....Idade:.....
 Grau de parentesco/relação:.....
 Onde estuda/trabalha:.....
 Grau de instrução:.....
 Instituição de formação.....
 Profissão:.....
 Telefone....., E-mail:.....

DESENVOLVIMENTO HUMANO		
1.	Quando, onde e como conheceu o participante do estudo (estudo de caso)?	
2.	O que você conhece (informações) sobre: altas habilidades/superdotação? Dislexia? E sobre dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia)?	
3.	Você sabe como é realizado em sua escola/universidade os atendimentos pedagógicos aos alunos (as) com necessidades educacionais especiais, especialmente com altas habilidades/superdotação, dislexia ou com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia) e/ou com outra dificuldade específica?	
4.	Você observa ou já observou alguma característica de indicadores de altas habilidades/superdotação, dislexia ou ambas especificidades em seu colega/amigo (a)? Descreva quais?	
5.	Quais áreas do conhecimento ou disciplinas você observa que seu (a) colega/amigo ou parente possui mais facilidades, no contexto escolar/acadêmico?	
6.	Quais áreas do conhecimento ou disciplinas você observa que seu (a) colega/amigo ou parente possui mais dificuldades, no contexto escolar/acadêmico?	
7.	Como você descreveria o seu amigo(a) ou parente em relação a personalidade/temperamento,	

	características no âmbito social, cognitivo e afetivo no contexto escolar/acadêmico? E no contexto social?	
8.	Fale um pouco sobre a vida social do seu amigo(a) ou parente (ambientes que frequenta, relações de amizades na escola/universidade e fora da escola/universidade, atividades culturais e esportivas, etc.).	
9.	Você sabe se o seu amigo (a) já precisou resolver algum problema no ambiente familiar? Qual problema? Como resolveu?	
10.	Você sabe se o seu amigo (a) já precisou resolver algum problema no ambiente escolar/acadêmico? Qual problema? Como resolveu?	
11.	Você sabe se o seu amigo (a) ou parente já precisou resolver algum problema no ambiente social? Qual problema? Como resolveu?	
12.	Como é ou era a sua relação com o seu amigo (a) ou parente, participante da pesquisa (estudo de caso)? No contexto escolar e social?	
13.	O que poderia destacar de positivo na relação de vocês? E se for o caso, o que poderia identificar como negativo?	
14.	Descreva algum fato que tenha ocorrido com o seu amigo (a) ou parente, ou com vocês nas interações sociais, afetivas e cognitivas que você considera marcante na relação de amizade, escolar/acadêmica e/ou profissional.	

AUTORA: (TAUCEI, 2023)

APÊNDICE I – INSTRUMENTO/OBSERVAÇÃO

Dados sociodemográficos

Nome:.....Idade:.....

Nome (estudo de caso):.....Idade:.....

Grau de parentesco/relação:.....

Onde estuda/trabalha:.....

Grau de instrução:.....

Instituição de formação:.....

Profissão:.....

Telefone....., E-mail:.....

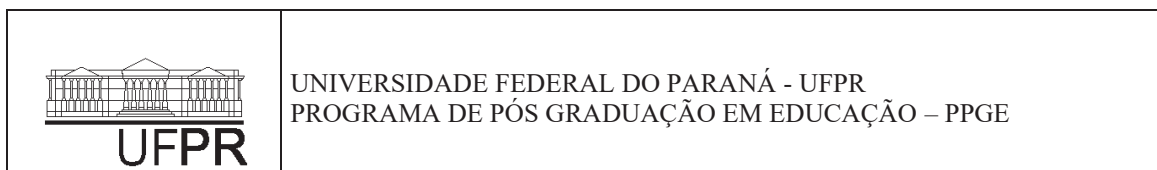
Contexto:.....

1. Observação descritiva.

2. Observação reflexiva.

AUTORA: (TAUCEI, 2023)

APÊNDICE J – CARTA DE APRESENTAÇÃO



CARTA de APRESENTAÇÃO

Curitiba, ____ de _____ de _____

À Instituição coparticipante

Eu, Joulilda dos Reis Taucei, professora doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sob a orientação da Profa. Dra. Tania Stoltz, solicito autorização para a realização de etapas do Projeto de pesquisa intitulado: “Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico Cultural e da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano”. O estudo visa investigar a trajetória de desenvolvimento de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia).

Trata-se de uma pesquisa longitudinal envolvendo estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades/superdotação em coexistência com dislexia), participantes de pesquisas exploratórias realizadas em outros períodos de tempo. A referida proposta é pré-requisito parcial para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação, Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do PPGE/UFPR.

A etapa necessária a ser realizada nas instalações da instituição..... se concentra na observação de eventos, oficinas e realização de entrevista semiestruturada com gestores, coordenadores, supervisores e professores. Para tanto, solicito ainda, que seja assinada a declaração em anexo, conforme critérios da UFPR. Asseguro-lhes, que não serão realizadas entrevistas com os estudantes, tendo em vista que essa etapa específica será

realizada em outro ambiente, em comum acordo com as famílias e com o participante (estudo de caso).

Todas as informações, incluindo as respostas às questões, nomes dos participantes e quaisquer outros dados, serão tratados com a mais completa discrição, sem expor os entrevistados à identificação pública em nenhum momento no decorrer da pesquisa. Após a finalização do estudo serão publicados os resultados em forma de tese e em forma de artigo em revistas científicas nacionais e internacionais; sendo que as publicações serão feitas sob forma codificada visando preservar e manter a confidencialidade.

Agradeço antecipadamente pela atenção e coloco-me à disposição para, se for o caso, proceder a esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Profa. Ma. Joulilda dos Reis Taucei - Doutoranda em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Tânia Stoltz – Professora Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE
Universidade Federal do Paraná - UFPR

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

DECLARAÇÃO

Declaramos que nós da _____, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Trajetória de Desenvolvimento de Estudantes com Dupla Excepcionalidade: estudo longitudinal a partir da Teoria Histórico cultural e da Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano” sob a responsabilidade de Joulilda dos Reis Taucei, nas nossas dependências até o seu final em ____ de _____ de ____.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão: gestores, coordenadores, supervisores, professores e profissionais envolvidos no atendimento educacional especializado as necessidades educacionais especiais, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Sendo o que se apresenta para o momento, enviamos nossas cordiais saudações.

Atenciosamente,

Assinatura do Responsável pela Instituição
Nome da Instituição