

INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO

INDICATORS OF HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN STUDENT WITH
ASPERGER SYNDROME: A CASE STUDY

Sarah Carolina Furucho Silva

Graduada em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
São Carlos, São Paulo - Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2341-8616>
sarah_furucho@hotmail.com

Rosemeire de Araújo Rangni

Professora Adjunta IV, Departamento de Psicologia, Curso de Licenciatura
em Educação Especial e do Programa de Pós Graduação em Educação Especial
(PPGEEs), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.
São Carlos, São Paulo - Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-9745>
rose.rangni@uol.com.br

RESUMO: Pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação são público-alvo da Educação Especial, respaldadas pela legislação brasileira. Essas pessoas necessitam de atendimento complementar e suplementar para desenvolverem suas potencialidades, inclusive as que possuem dupla excepcionalidade, ou seja, altas habilidades/superdotação, associada a outra especificidade. O objetivo geral da pesquisa foi o de verificar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em um aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger; como objetivo específico, verificou se a professora de Arte do aluno, seu responsável (pai) e o próprio aluno reconheciam seus potenciais artísticos. A pesquisa caracterizou-se como Estudo de Caso, utilizando-se de três instrumentos para identificação de tais indicadores. As respostas obtidas com a aplicação dos instrumentos aos três participantes foram convergentes na indicação de altas habilidades/superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação; Síndrome de Asperger; Dupla Excepcionalidade; Identificação.

ABSTRACT: People with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness are the target audience of Special Education supported by Brazilian legislation. These people need complementary and supplementary services to develop their potentialities, including those with twice exceptionality, that is, high abilities/giftedness, associated with other specificity. With this, the general objective of the research was

to verify High Abilities/Giftedness indicators in a student diagnosed with Asperger Syndrome and as a specific objective it was verified that the Art teacher of the student, as well as his father and the student, recognized his artistic potential. This way, the research was characterized as a Case Study, using three instruments to identify indicators of High Abilities/Giftedness. The answers obtained by the instruments applied to the three participants, Art teacher, student and his father, demonstrated convergent for indicators of high skills/giftedness.

KEYWORDS: Special Education; High Abilities/Giftedness; Asperger's syndrome; Twice Exceptionality; Identification.

Introdução

Altas Habilidades/Superdotação¹ (AH/SD) existem “desde que o homem é homem” (PÉREZ, 2012, p.347), portanto, não representam assunto novo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), alunos com AH/SD são aqueles que demonstram, de forma isolada ou mesmo combinada, um potencial elevado nas seguintes áreas: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008, p.9)

No Brasil, em 1929, houve a primeira referência legislativa prevenindo atendimento aos então chamados ‘super-normais’. No mesmo ano, Helena Antipoff veio ao país e fundou a Sociedade Pestalozzi e, mais tarde, em 1945, iniciou o atendimento às crianças denominadas ‘dotadas’ em pequenos grupos, desenvolvendo estudos nas áreas de literatura, teatro e música (DELOU, 2012). Sobre a identificação do aluno com AH/SD, Renzulli (1994) assinala que ela deve se iniciar com o professor, em sala de aula, realizando observações e anotações sobre os alunos que se destacam, além da necessária participação da família e de outros profissionais, como o psicólogo, mediando todo o processo avaliativo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e a PNEEPEI (BRASIL, 2008), o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) são alunos com deficiências, altas habilidades ou superdotação² e transtornos globais do desenvolvimento. Nesse sentido, ainda no âmbito das políticas públicas brasileiras, o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) estabelece que o atendimento educacional deve ocorrer

de forma complementar e suplementar, aos alunos PAEE, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Diante da breve contextualização, algumas questões nortearam a presente pesquisa: um aluno dos anos finais do Ensino Fundamental diagnosticado com Síndrome de Asperger (SA) pode apresentar indicadores de AH/SD? Os professores e responsáveis do aluno reconhecem suas potencialidades? Para responder aos questionamentos, utilizaram-se os estudos teóricos de Joseph Renzulli (1986, 1996).

Dupla Excepcionalidade: Altas Habilidades/ Superdotação e Síndrome de Asperger

O teórico norte americano Joseph Renzulli (2004) faz importante distinção de duas categorias de superdotação: i) acadêmica ou escolar e ii) a produtiva-criativa. A categoria acadêmica representa o aluno que tende a ter boas notas, a ser estável no decorrer do tempo, os quais “nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa.” (RENZULLI, 2004, p.83) Nessa direção, Virgolim (2007) postula que os alunos normalmente gostam de ler livros e desenvolvem habilidade de leitura de modo autônomo ou com pouca instrução, todavia, podem ter dificuldades em elaborar ideias originais ou responder a situações incomuns, em relação ao que estão condicionados. De outro modo, os alunos que se encaixam na categoria de superdotação produtiva-criativa são aqueles que apresentam, sobretudo, ideias originais (VIRGOLIM, 2014). Tais pessoas, de acordo com Renzulli (2004), têm altos e baixos no rendimento de alto nível, sendo essa característica importante e até mesmo necessária no desenvolvimento, dado que permite análises, reflexões e regeneração para iniciar um novo trabalho. Ressalte-se que os indivíduos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo nem sempre se destacam por suas notas ou habilidades acadêmicas.

Renzulli (2014) aponta a inter-relação de três componentes ou três agrupamentos básicos de traços humanos na qual a composição se faz necessária para que um indivíduo possa ser considerado superdotado, quais sejam: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento

com a tarefa e elevados níveis de criatividade - denominado modelo dos Três Anéis. Criado simultaneamente ao Modelo dos Três Anéis, com intuito de serem interativos, o Modelo Triádico de Enriquecimento foi implementado, inicialmente, para alunos academicamente superdotados. Foi constituído com a intenção de incentivar a produtividade criativa, colocando os alunos em situações de exposição a “vários temas, áreas de interesse e campos de estudo.” (RENZULLI, 2014, p.545) Posteriormente, o mesmo autor propôs os tipos de enriquecimento: Enriquecimento do Tipo I, Enriquecimento do Tipo II e Enriquecimento do Tipo III, que deveriam acontecer para mais alunos. No Enriquecimento do Tipo I, há exposição a uma variedade ampla de disciplinas, temas, profissões, *hobbies*, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular. No Enriquecimento do Tipo II estimulam-se novos interesses que podem levar ao seguimento do Tipo III, que consiste em demonstração de interesse de alto nível e incomum, podendo aprofundar sua área de interesse.

Em relação à Síndrome de Asperger (SA), os primeiros estudos estão ligados ao pediatra Hans Asperger e ao psiquiatra Leo Kanner, ambos austríacos. Asperger publicou um texto, em 1944, sobre autismo, entretanto, foi ignorado por mais de três décadas até que um resumo de seu trabalho foi publicado pela psiquiatra Lorna Wing, em 1976 (DIAS, 2015). Mesmo assim, a SA só foi reconhecida oficialmente em meados da década de 90, como afirma Klin (2006, p. 9): “A AS³ não recebeu um reconhecimento oficial antes da publicação do Código Internacional de Doenças - CID-10 e do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - DSM-IV⁴, ainda que tenha sido relatada pela primeira vez na literatura da Alemanha em 1944.”

No DSM-IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002) a SA distingue-se do autismo, dado que não existem atrasos significativos na linguagem, no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de autoajuda, destacando-se, principalmente, pelo comportamento adaptativo, exceto na interação social, e curiosidade sobre o ambiente na infância. A SA apresenta diferenças significativas em relação ao autismo clássico e possui critérios diagnósticos também apontados por Alves e Nakano (2015, p. 349):

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

Na versão V do Manual, mais recente, de 2014, a nomenclatura Síndrome de Asperger foi substituída por Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵, sem comprometimento linguístico ou intelectual. No que tange à dupla excepcionalidade, ela pode ser caracterizada quando um indivíduo apresenta “alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física” (ALVES; NAKANO, 2015, p.347), ou seja, compreende-se que uma pessoa pode apresentar capacidades elevadas em uma ou mais áreas do conhecimento e deficiência em outras áreas ao mesmo tempo. A Figura 1 ilustra a confluência de duas condições, sendo as AH/SD em conjunto com uma deficiência ou um transtorno.

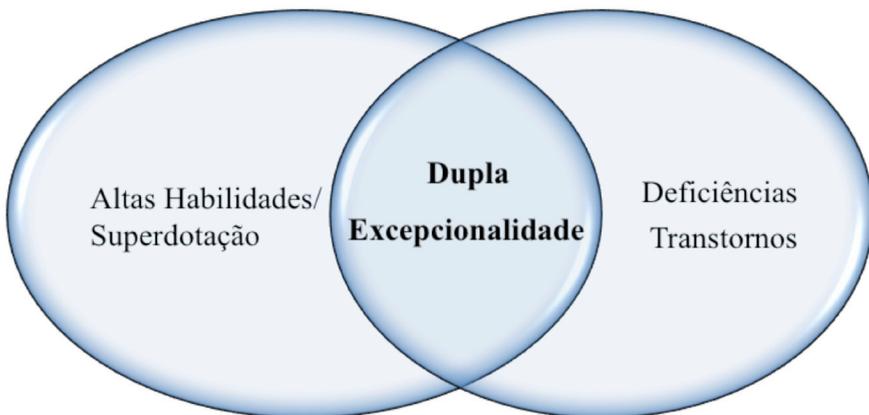


Figura 1: Confluência: dupla excepcionalidade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Levanta-se a hipótese de que a condição de Dupla Excepcionalidade pode manifestar características únicas em um indivíduo eventualmente causando embates no processo de identificação e, como consequência, no acesso educacional. Nesse sentido, Ourofino (2007, p. 51) assinala que estudiosos da área procuram compreender indivíduos com AH/SD que apresentam diferenças no seu processo de desenvolvimento como “dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, Síndrome de Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de altas habilidades.”

Muitos alunos com dupla excepcionalidade não são atendidos pela Educação Especial de modo a trabalhar com sua alta capacidade. Gerlach (2008) cita que muitos educandos com dupla excepcionalidade são deixados à margem em programas especiais, mesmo diante de sua força e capacidade para compensar suas dificuldades. Estudos comprovam que o diagnóstico da dupla excepcionalidade costuma ser de difícil obtenção, sendo que é preciso um olhar multidisciplinar sobre o fenômeno, pois tanto indivíduos com SA quanto aqueles com AH/SD se diferenciam dos indivíduos com desenvolvimento típico e as especificidades, quando juntas, se combinam e se chocam de uma maneira complexa, podendo inclusive anular-se. (BENITO, 2009; ALENCAR; GUIMARÃES, 2013; ALENCAR; FLEITH, 2016)

Desse modo, é importante que se estude e se discuta a temática no âmbito escolar.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o Estudo de Caso, o qual visa investigar um fenômeno em seu contexto real e com a intenção de projetar um bom estudo (‘BOM’ ESTUDO?), da coleta à apresentação e análise dos dados, no uso de várias fontes de evidência, para garantir significância aos resultados. (YIN, 2001, 2015)

Participaram deste estudo: i. um aluno de 14 anos de idade matriculado no 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de cidade do interior de São Paulo com diagnóstico de Síndrome de Asperger; uma professora da disciplina de Arte e o pai do referido aluno. A professora

é identificada como P, o aluno como A e o pai como R. Os cuidados éticos foram respeitados e a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Seres Humanos sob parecer favorável nº 28013114.0.0000.5504.

Fez-se uso do questionário como instrumento de coleta de dados, abarcando os seguintes aspectos e sujeitos: a) para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação (QIAHSD-R) – Responsáveis; b) para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação nas áreas artísticas e esportivas (QCCAE) – Professores; c) para identificação de indicadores de altas habilidades/ superdotação (QIAHSD-A) – Aluno (PÉREZ; FREITAS, 2016). A aplicação do instrumento de pesquisa com a professora de Arte ocorreu na própria escola, fora do horário de aula, em aproximadamente 40 minutos, e com o pai e o aluno, em uma única etapa de preenchimento e ao longo de cerca de uma hora cada um, no mesmo dia e horário.

Os dados do instrumento QCCAE, QIAHSD-R e QIAHSD-A foram analisados de acordo com as orientações de interpretação e do quadro “Respostas mais comuns em adolescentes com AH/SD”, de Pérez e Freitas (2016). De acordo com essas autoras, não existe um gabarito que possa ser adotado, pois devem ser considerados aspectos que podem camuflar as AH/SD, seja em razão de fatores individuais, familiares, sociais ou educacionais.

Para melhor orientação, os dados foram distribuídos da seguinte forma: a) Características gerais (idade que o aluno começou a ler, assuntos de interesse, padrões éticos, entre outros) e b) Habilidades (habilidade acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa, liderança, área específica).

Resultados e Discussão

Características gerais do aluno

P. atuava com o aluno há mais de um ano e considerava que em sua disciplina (Arte) ele tinha habilidades especiais e se destacava dos demais, conseqüentemente, suas notas eram altas (questões 1, 2 e 3 - QCCAE); já em relação às outras disciplinas escolares, as notas e conceitos não eram

melhores que as dos demais colegas (Questão 4 - QCCAE). Pérez e Freitas (2016) consideram tais aspectos como resposta comum para o tipo de aluno produtivo-criativo. Foi indicado, ainda, que o aluno costumava ser distraído e parecia estar no “mundo da lua” durante as aulas (Questão 5 - QCCAE). Nessa perspectiva, Renzulli (2014) assinala que as pessoas com superdotação produtivo-criativa na sociedade são as que verdadeiramente produziram conhecimento e tiveram reconhecimento na história, pois são esses indivíduos que desenvolvem materiais e produtos originais que causam impacto no mundo.

Sobre os quatro assuntos que o aluno mais gostava de conversar / estudar ou atividades que mais gostava de fazer (Questão 7 - QCCAE), a professora sinalizou para o desenho, as maquetes, o teatro de bonecos e os recortes de dobradura. Observou-se que todos os interesses estavam relacionados com a própria área de Arte. P apontou que, frequentemente, o aluno mostrava elevados padrões éticos e morais em suas atividades (Questão 9 - QCCAE). Segundo Pérez (2008, p. 122), esses padrões em adultos com AH/SD funcionam como um filtro de valores e atributos morais e éticos, dado que são elevados e rígidos “é (problemas nessa ligação. constante como modificador do pensamento, do sentimento e das ações”, como indicado pela professora na questão de número 9 do QCCAE.

Para P., frequentemente, o aluno apresentava preferência em trabalhar sozinho (Questão 11- QCCAE) e, às vezes, era independente e fazia as tarefas sozinho (Questão 13 - QCCAE). Pérez (2008, p. 134) assinala a preferência de pessoas com AH/SD por trabalhar sozinhos, o que “muitas vezes é um indicador que talvez decorra da forma particular de organização que eles têm e, em alguns casos, é vista como um defeito, como individualismo, ou como uma intolerância.” Outro aspecto assinalado foi que o aluno, em alguns momentos, era perfeccionista (Questão 16 - QCCAE) e, frequentemente, era mais perceptivo e observador que seus colegas (Questão 17 - QCCAE). Por fim, P. pontuou que o aluno, frequentemente, tinha grande curiosidade sobre assuntos incomuns e diferentes dos que interessavam aos seus colegas. (Questão 18 - QCCAE)

O pai do aluno apontou que seu filho começou a ler não só seu nome, mas frases aos sete anos de idade (Questão 5 - QIIAHS-D-R) e que lia por interesse próprio, fora das exigências da escola, cerca de sete horas por semana (Questão 6 - QIIAHS-D-R). Os mesmos dados foram indicados pelo aluno.

Vale ressaltar que P. não lembrou exatamente a idade em que o filho começou a ler, mas lembrou-se que o filho estava na antiga 1ª série. No quadro de respostas mais comuns em adolescentes com AH/SD, os alunos começam a ler antes dos 6 anos e leem mais de sete horas por semana.

R. elencou os quatro assuntos que mais interessavam ao filho (questão 7 - QIIAHSD-R) na respectiva ordem: Arte, desenho, escultura e arte plástica. A respeito das áreas que o filho apareceu como um dos melhores da turma (Questão 9 - QIIAHSD-R), considerando as quatro primeiras, por ordem de importância, o pai assinalou em 1º lugar o nº 27 - 'Outra' - e escreveu manualmente "desenhar", em 2º a pintura, em 3º a música e em 4º a criatividade. Foi indicado por R. que, às vezes, o filho demonstrava preferência em trabalhar sozinho (Questão 11 - QIIAHSD-R) e que frequentemente era independente e fazia as coisas sozinho (Questão 13 - QIIAHSD-R). Além disso, apontou que, com frequência, o filho era perfeccionista (Questão 16 - QIIAHSD-R). Do ponto de vista do perfeccionismo, Pérez (2008) menciona que pessoas com AH/SD apresentam tal tendência, pois o nível de autoexigência é muito elevado. Sendo assim, por vezes preferem destruir ou não mostrar suas produções se as consideram fora de suas expectativas.

A resposta de A. para a Questão 7 do QIIAHSD-A foi praticamente idêntica à de R., exceto pela ordem apresentada: Arte, desenho, arte plástica e escultura. O Gráfico 1 ilustra as respostas obtidas pelos participantes sobre as atividades que A mais apreciava.

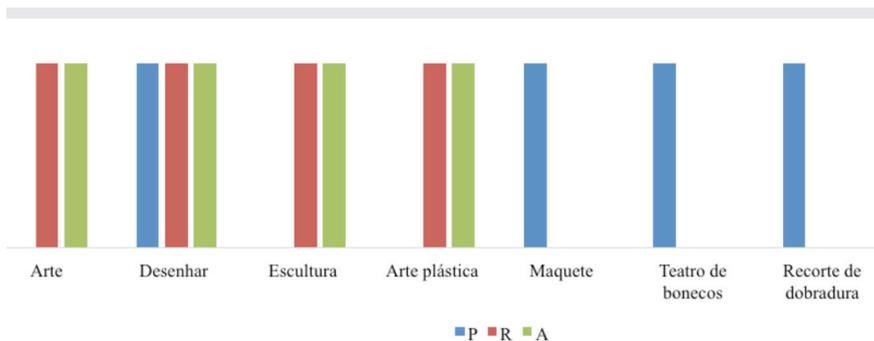


Gráfico 1: Atividades do aluno

Fonte: elaborado pelas autoras.

Pode-se observar que todas as respostas apontaram para a área de maior interesse de A., as Artes. O ato de desenhar foi indicado por todos os respondentes, sendo a atividade que o aluno mais apreciava. No tocante às quatro áreas que considerava ser um dos melhores da turma (Questão 9 - QIIAHS-D-A), as quatro primeiras por ordem de importância foram: “desenho”, seguido, respectivamente, de música, pintura e escultura. Tais respostas também foram apontadas por R. Segue-se que A. respondeu identicamente ao pai a Questão 11 e 13, sendo que, às vezes, ele preferia trabalhar sozinho e, geralmente, era independente e agia por conta própria. Além disso, era perfeccionista (Questão 16 - QIIAHS-D-A) e, às vezes, mais observador que os colegas. (Questão 17 - QIIAHS-D-A)

Baseando-se no estudo realizado por Pérez (2008), alunos com AH/SD percebem-se muito à frente nas disciplinas ou com interesses incomuns se comparado aos pares, assim, sentem-se discriminados pelos colegas. Na revisão realizada por Renzulli (2004), sobre estudos de pessoas com feitos incomuns, há menções de que tais alunos teriam sido negligenciados, não identificados e tão pouco atendidos em programas especiais, se fossem utilizados somente escores de testes cognitivos.

Os três participantes responderam que frequentemente o aluno tem preferência por trabalhar sozinho, era perfeccionista, tinha grande curiosidade, memória destacável e aprendia rapidamente, sendo que todas as questões foram respondidas considerando o aluno em relação aos pares. Ressalta-se que tais aspectos são características de pessoas com indicadores de AH/SD.

Habilidades

No Quadro 1 são expostas as respostas dos participantes em relação às características do aluno na área de habilidade acima da média.

P. e A. assinalaram, na Questão 19 do QCCAE e QIIASD-A, que, frequentemente, o aluno apresentava uma memória destacável, em especial nos assuntos de seu interesse. A memória destacável é uma característica que parece ser comum tanto as pessoas com AH/SD do tipo acadêmico quanto produtivo-criativo (PÉREZ, 2008).

| Respostas ao QIIAHS – A, QIIAHS-R e QCCA | | | | |
|--|--|----------------|----------------|-----------|
| Perguntas | Participantes | A | R | P |
| | 19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse? | | Frequentemente | Raramente |
| 20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse? | | Às vezes | Raramente | Às vezes |
| 21. normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade? | | Às vezes | Raramente | Raramente |
| 22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte? | | Às vezes | Às vezes | Às vezes |
| 23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas? | | Às vezes | Frequentemente | Às vezes |
| 24. Percebe rapidamente as relações entre as partes e o todo? | | Frequentemente | Frequentemente | Raramente |
| 25. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem? | | Às vezes | Às vezes | Raramente |
| 26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes? | | Raramente | Frequentemente | Raramente |
| 27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma? | | Frequentemente | Sempre | Raramente |
| 28. Aprende mais rápido que seus colegas? | | Frequentemente | Sempre | Raramente |
| 29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica? | | Às vezes | Raramente | Raramente |
| 30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido? | | Sempre | Sempre | Às vezes |

Quadro 1: Respostas referentes à habilidade acima da média

Fonte: Elaborado pelas autoras.

R., por sua vez, confirmou que seu filho frequentemente aprendia rapidamente coisas de seu interesse e as usava em outras áreas (questão 23 - QIIASD-R). Também percebia, facilmente, as relações entre as partes e o todo (questão 24 – QIIASD-R) e tentava descobrir o ‘como’ e o ‘porquê’ das coisas, fazendo perguntas inteligentes (Questão 26 -QIIASD-R). Ainda acrescentou que seu filho sempre era um dos melhores da turma (Questão 27 - QIIASD-R), pois aprendia mais rápido que os colegas (Questão 28 - QIIASD-R) e tinha um pensamento abstrato muito desenvolvido (Questão 30 - QIIASD-R).

A. respondeu que frequentemente suas notas eram melhores que as dos demais colegas da turma (Questão 27 - QIIASD-A) porque aprendia mais rápido que eles (Questão 28 - QIIASD-A). Além disso, o aluno indicou que sempre tinha um pensamento abstrato muito desenvolvido (Questão 30 - QIIASD-A). De acordo com Pérez (2008), o aluno com AH/SD procura conhecimentos por meio de perguntas inteligentes, as quais, entre tantas características, demonstram grande capacidade de abstração, de generalização e de domínio de informações sobre temas de seu interesse. Sobre as notas, Pérez (2008) elenca que alunos com altas habilidades do tipo acadêmico costumam ter notas altas na escola e fora dela, superando as expectativas do ambiente em que estão inseridos. Vale lembrar que, nesse caso, as notas das áreas de interesse foram consideradas.

Com o cruzamento das respostas mostradas no Quadro 1, obteve-se o resultado apontado no Gráfico 2.

Observa-se que metade das questões (seis, de doze) foram respondidas conforme o quadro de respostas mais comuns a pessoas com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016), considerando que ao menos um participante respondeu de acordo com as respostas mais comuns, pois considerou-se uma vez cada questão, sem repetição.

O Quadro 2 apresenta as respostas dos três participantes em relação à criatividade do aluno.

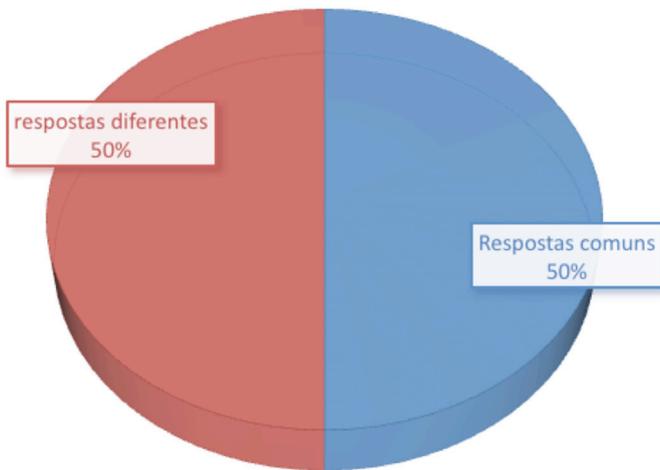


Gráfico 2: Respostas: Habilidades acima da média

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- A. assinalou que frequentemente era muito curioso (Questão 32 - QIIASD-A), tinha muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes (Questão 33 - QIIASD-A), e se considerava muito imaginativo, inventivo (Questão 36 - QIIASD-A) e sensível às coisas bonitas (Questão 37 - QIIASD-A). A. acrescentou que sempre era inconformista, não se importava em ser diferente (Questão 38 - QIIASD-A) e que seus cadernos sempre estavam completos e organizados (Questão 44). Além disso, frequentemente gostava de cumprir regras (Questão 45 - QIIASD-A). R. pontuou que seu filho era frequentemente muito curioso (Questão 32 - QIIASD-R), sempre muito imaginativo e inventivo (Questão 36 - QIIASD-R) e sensível às coisas bonitas (Questão 37 - QIIASD-R), aspectos também confirmados por P. Nesse sentido, Renzulli (1986) explicita que as pessoas criativas são sensíveis a detalhes e características estéticas das ideias e das coisas, além de terem disposição para agir e reagir aos estímulos externos e às suas próprias ideias e sentimentos.

| Respostas do QIIASD-A, QIIASD-R e QCCAE | | | | |
|---|---|----------------|----------------|----------------|
| Perguntas | Participantes | A | R | P |
| | 31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais? | | Às vezes | Às vezes |
| 32. É muito curioso/a? | | Frequentemente | Frequentemente | Às vezes |
| 33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes? | | Frequentemente | Frequentemente | Raramente |
| 34. Gosta de arriscar-se para conseguir algo que quer? | | Raramente | Raramente | Raramente |
| 35. Gosta de enfrentar desafios? | | Às vezes | Às vezes | Raramente |
| 36. É muito imaginativo/a e inventivo/a? | | Frequentemente | Sempre | Frequentemente |
| 37. É sensível às coisas bonitas? | | Frequentemente | Sempre | Frequentemente |
| 38. É inconformista e não se importa em ser diferente? | | Sempre | Às vezes | Às vezes |
| 39. Sabe compreender ideias diferentes das suas? | | Às vezes | Às vezes | Raramente |
| 40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício ou uma tarefa relacionada a algo que já sabe? | | Nunca | Raramente | Frequentemente |
| 41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas? | | Raramente | Raramente | Raramente |
| 42. É questionador quando algum adulto fala algo com o qual não concorda? | | Às vezes | Raramente | Raramente |
| 43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse? | | Frequentemente | Às vezes | Às vezes |
| 44. Seus cadernos escolares são completos e organizados? | | Sempre | Frequentemente | Às vezes |
| 45. Gosta de cumprir regras? | | Frequentemente | Frequentemente | Frequentemente |

Quadro 2: Respostas referentes à criatividade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

P. respondeu que o aluno frequentemente ficava chateado quando tinha que repetir um exercício de algo que já sabia (Questão 40

- QCCAÉ), mas que, por outro lado, gostava de cumprir regras (Questão 45 - QCCAÉ).

Observou-se que nas questões 43, 44 e 45 as respostas mais comuns foram ‘nunca’/‘raramente’ (FREITAS; PÉREZ, 2016), entretanto, é pertinente lembrar que o aluno era diagnosticado com SA e que o questionário é próprio para alunos com AH/SD. Nota-se que cinco respostas de quinze estavam de acordo com o quadro de respostas mais comuns às pessoas com AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016). Sob esse panorama, o Gráfico 3 ilustra as respostas obtidas.

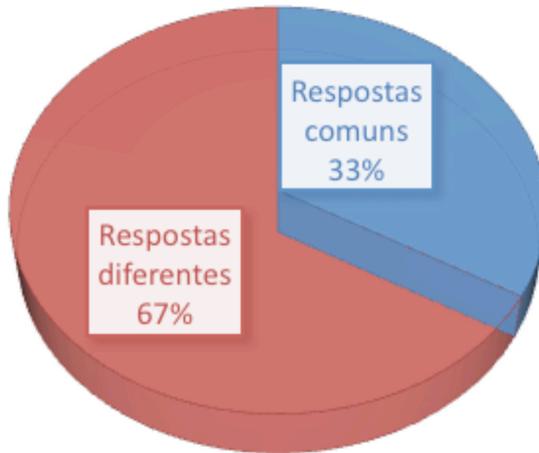


Gráfico 3: Respostas: criatividade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação ao comprometimento com a tarefa, o Quadro 3 mostra as respostas dos questionários.

Os itens dos instrumentos que estabelecem questões para respostas quanto ao comprometimento com a tarefa foram respondidos com ‘Nunca’, ‘Raramente’, ‘Às vezes’, ‘Frequentemente’, ‘Sempre’. Desse modo, ficou explícito que o aluno sempre/frequentemente dedicava muito mais

| Respostas do QIIASD-A, QIIASD-R e QCCAE | | | | |
|--|--|----------------|----------------|----------------|
| Perguntas | Participantes | A | R | P |
| | 46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa? | | Sempre | Sempre |
| 47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz? | | Sempre | Raramente | Raramente |
| 48. Insiste em buscar soluções para os problemas? | | Frequentemente | Raramente | Às vezes |
| 49. Tem sua própria organização? | | Frequentemente | Às vezes | Frequentemente |
| 50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções? | | Às vezes | Às vezes | Às vezes |
| 51. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa? | | Frequentemente | Nunca | Raramente |
| 52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa? | | Às vezes | Sempre | Frequentemente |
| 53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade? | | Raramente | Raramente | Raramente |
| 54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade? | | Frequentemente | Às vezes | Às vezes |
| 55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade? | | Frequentemente | Raramente | Às vezes |
| 56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir tarefas? | | Frequentemente | Frequentemente | Às vezes |
| 57. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas? | | Às vezes | Às vezes | Às vezes |
| 58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações? | | Sempre | Frequentemente | Às vezes |

Quadro 3: Respostas referentes ao comprometimento com a tarefa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

tempo e energia a algum tema ou atividade que gostava ou lhe interessava (Questão 46 - QIIASD-A, QIIASD-R e QCCAE), mostrou que tinha sua própria organização (Questão 49 - QIIASD-A, QIIASD-R e QCCAE) e deixava de fazer outras coisas para envolver-se em uma atividade que lhe interessava mais (Questão 52 - QCCAE). E ainda, o aluno raramente precisava de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessava. (Questão 51 - QCCAE)

O comprometimento com a tarefa ou envolvimento com a tarefa é um dos três anéis da Teoria de Renzulli e refere-se à energia exercida em uma área ou problema específico, perseverança, dedicação ou mesmo fascinação na atividade a ser desenvolvida que torna o trabalho original (VIRGOLIM, 2014). A frequência de respostas está ilustrada no Gráfico 4.

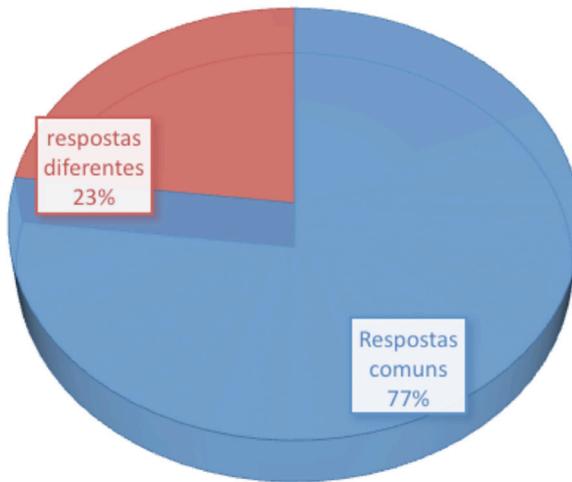


Gráfico 4: Respostas: comprometimento com a tarefa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pode-se encontrar, entre as treze questões, dez respostas que estavam de acordo com as mais comuns apontadas pelas autoras do instrumento, o que equivale a 77% (PÉREZ; FREITAS, 2016). O Quadro 4 traz as respostas do e sobre o aluno na área de Liderança.

| Respostas ao QIIAHS – A, QIIAHS-R e QCCA | | | | |
|--|---|-----------|----------------|-----------|
| Liderança | Participantes | A | R | P |
| | Perguntas | | | |
| | 59. É autossuficiente? | Sempre | Sempre | Às vezes |
| | 60. É escolhido/a ou preferido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador)? | Raramente | Raramente | Raramente |
| | 61. É cooperativo/a com os demais? | Às vezes | Frequentemente | Raramente |
| | 62. Tende a organizar o grupo? | Raramente | Raramente | Nunca |
| | 63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? | Às vezes | Às vezes | Nunca |

Quadro 4: Respostas referentes a Liderança

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Foi possível observar, como exposto no Quadro 4, que foram respondidas duas de cinco respostas mais comuns apontadas no instrumento de Pérez e Freitas (2016) no que se refere a Liderança. O Gráfico 5 ilustra, em porcentagem, a frequência das respostas comuns e diferentes, 40% e 60%, respectivamente.

Na área de Liderança, foi assinalado que o aluno apresentava mais dificuldades no âmbito das relações sociais, considerando sua condição sindrômica. Pérez e Freitas (2016) salientam que a liderança nem sempre está presente nas pessoas com AH/SD, dado que esse traço é influenciado pelas habilidades sociais do aluno ou pelo grau de rejeição da turma com ele. Assim, ressalta-se que as questões 59, 60 e 62 no QIIAHS-A podem resultar em respostas diferentes, caso a liderança não seja um traço presente no indivíduo.

Stogdill (1974), citado em *Newfoundland and Labrador/Department of Education* (2013), comenta que a liderança é o resultado de uma interação com inúmeras variáveis como a personalidade, o *status*, a realização, a inteligência do líder, as características de seus seguidores e a situação em que se encontram. Entre as características de liderança, encontram-se habilidades intrapessoais, autoconhecimento e habilidades interpessoais. Salienta, sobretudo, que a habilidade de um líder é difícil de ser identificada.

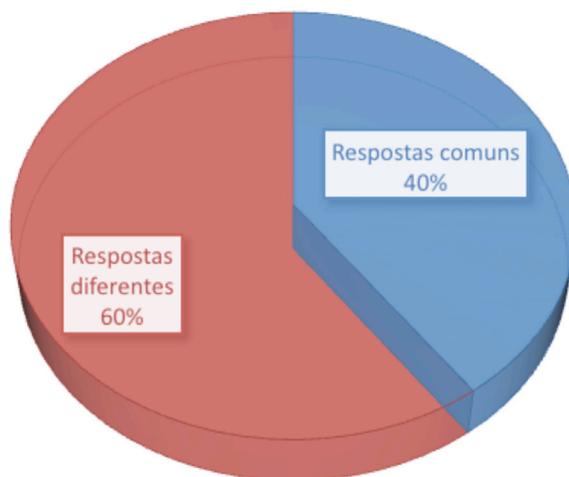


Gráfico 5: Respostas: Liderança

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Liderança, como área da capacidade humana, não foi muito vislumbrada no aluno. Uma hipótese seria que sua condição síndrome tenha se sobressaído nessa área, considerando que pessoas nessa condição, normalmente, apresentam prejuízos na interação social, como mencionado anteriormente.

Seguindo a sequência das questões do instrumento, em habilidade acima da média em área específica (Questão 64 - QCCA) o aluno mostrou potencial elevado na área de artes (Tópico 8 - QCCA), pois na escala de Excelente – Muito Bom – Bom – Regular – Ruim, ele teve todos os itens nas duas melhores classificações, sendo dois itens classificados como Muito Bom e o restante, Excelente, como apresentado no Quadro 5.

Os professores costumam responder entre excelente e muito bom para as áreas mais destacadas (PÉREZ; FREITAS, 2016). A. e R. apontaram respostas idênticas na área Artística, inclusive, quanto ao tempo de dedicação. A resposta mais comum considerada é de 10 a 20 horas ou mais de 20 horas semanais (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Considerando as respostas dos três participantes em relação à área específica Artística, sendo nove da professora, cinco do aluno e quatro do responsável, ficou evidente a potencialidade na área artística, po-

endo hipotetizar a condição de dupla excepcionalidade do aluno. O Gráfico 6 sintetiza as respostas dadas, seguindo a ordem de apresentação do questionário.

| Tópico | Habilidade | Muito Bom | Excelente |
|--------|---|-----------|-----------|
| 8.1 | Percebe e produz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes; | | x |
| 8.2 | Gosta de rabiscar, desenhar, pintar ou reproduzir objetos em formas visíveis; | | x |
| 8.3 | Constrói imagens em tridimensão, modelando, esculpindo ou agregando formas com volume (sucatas); | | x |
| 8.4 | Cria representação concreta ou visual da informação; | x | |
| 8.5 | Faz caricaturas, cartazes espirituosos e capas elaboradas de trabalhos; | x | |
| 8.6 | Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte; | | x |
| 8.7 | Reproduz com exatidão e características próprias, grafismos, imagens e/ou objetos tridimensionais em superfícies planas; | | x |
| 8.8 | Desenvolve suas próprias soluções para o desenho, pintura, ou escultura, sem cópias; | | x |
| 8.9 | Cria efeitos de tridimensão em espaços bidimensionais fazendo uso de recursos de perspectiva de forma espontânea, sem o conhecimento técnico. | | x |

Quadro 5: Resultados: QCCAE

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Comparando as respostas dos participantes com o quadro do instrumento de Pérez e Freitas (2016), obteve-se as seguintes porcentagens de compatibilidade: Habilidade acima da média, 50%; Criatividade, 33%; Comprometimento com a tarefa, 78%; Liderança, 40%; Área Específica,

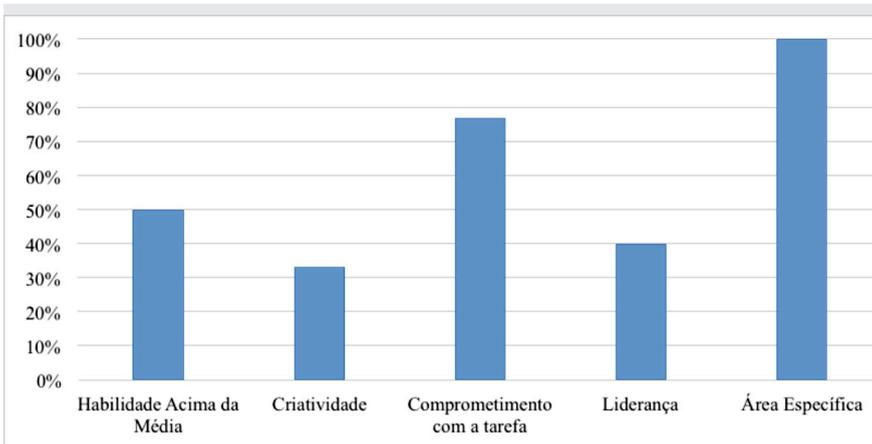


Gráfico 6: Síntese das Respostas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

100%. Em ordem de concordância, o aluno apresentou indicadores de alto potencial na área específica de Arte, seguido de um grande comprometimento com a tarefa.

Considerações Finais

No contexto geral, considerando que não se tem um gabarito dos questionários aplicados e sim um manual para a análise dos dados dos instrumentos utilizados na pesquisa, entende-se que muitas características da dupla excepcionalidade podem ser camufladas. Sendo assim, destaca-se a importância de instrumentos para a identificação de indicadores na (OU: da?) dupla excepcionalidade, como os aplicados neste estudo, que se mostrem eficazes e de fácil uso, podendo ser adequados ou adaptados a diversas necessidades, além de contemplar áreas como a esportiva e artística, dando visibilidade aos alunos que não se encaixam no tipo acadêmico. É imperioso acentuar que há extrema necessidade de conhecer características apresentadas por indivíduos com dupla excepcionalidade para que se possa analisar precisamente os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos.

Nesse sentido, pode-se dizer que A. apresentou indicadores de AH/SD na área Artística, pois houve 100% de compatibilidade com as respostas mais comuns nos três instrumentos aplicados. Também se constatou grande comprometimento com a tarefa.

Ainda foi possível notar que, apesar do diagnóstico de SA, a professora e o pai do aluno reconheceram o talento de A. na área Artística. Observou-se também que alguns aspectos são característicos das duas condições combinadas - SA e possível AH/SD. Vale lembrar a extrema importância da identificação da dupla excepcionalidade, a fim de garantir o atendimento educacional especializado, que é direito legal. Tal atendimento é essencial para que se possa oportunizar o desenvolvimento das potencialidades, considerando que eles são indivíduos que contribuem de maneira significativa e inovadora para e com a sociedade.

A presente pesquisa poderia ser mais relevante e obter resultados mais consistentes se fosse possível a aplicação dos questionários com todos os professores que ministravam aulas ao aluno participante e com a aplicação, também, com os pares (colegas de turma). Além disso, a observação de como se dá o atendimento educacional na sala regular e de como o aluno se relaciona com os pares e professores não pode ser viabilizado em decorrência do tempo e da disponibilidade dos participantes.

Assim, sugere-se que a identificação de AH/SD associada à SA de A. necessita de prosseguimento avaliativo, com uso de mais vias de procedimentos, além de um parecer pedagógico para que o aluno possa entrar no censo escolar e receber o atendimento educacional especializado e a devida resposta educativa ao seu talento.

Notas

- 1 Este estudo utilizou-se do termo “altas habilidades/superdotação”, conforme designado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, manteve as nomenclaturas originais usadas por autores e documentos oficiais.
- 2 A nomenclatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é “altas habilidades” ou “superdotação”.
- 3 Neste estudo foi utilizada a terminologia do DSM-IV (2002) – Síndrome de Asperger.
- 4 Asperger Syndrome – AS (Sigla em inglês).
- 5 “Denominaram-se os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) para se referir a uma parte dos TGD: o Autismo; a Síndrome de Asperger; e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, portanto não incluindo Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.” (BRASIL, 2013, p.14)

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; REZENDE, D. V. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. *Revista de Psicologia*, v. 34, n.1, p. 61-84, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/14558>>. Acesso em: 30 nov. 2016.
- ALENCAR, E. M. L. S.; GUIMARÃES, T. G. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de Asperger. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEIT, D. S. (Orgs.) *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá Psicologia, 2013. p.109-120.
- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Washington: Artmed; 2002. Disponível em:< <https://justines2010blog.files.wordpress.com/2011/03/dsm-iv.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-V-TR)*. Washington: Artmed; 2014. 948p. Disponível em: <<http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.
- BENITO, Y. *Superdotacion y Asperger*. Madrid: Eos Gabinete de Orientacion Psicologica, 2009. 226p.
- BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de Agosto de 1971. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 ago. 2017.
- _____. *Lei nº 9.394*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 86 p. Acesso em: 1 dez. 2017.

DELOU, C. M. C. A Formação de Professores Para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p. 333-345.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 18, n. 2, p. 307-313, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141547142015000200307&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2017.

GERLACH, J. Brilliant chaos: understand twice exceptional students. *Tempo*, v. XXVIII, n. 4, 2008.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. S3-s11, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago. 2017.

NEWFOUNDLAND; L. **Teaching students of gifted and talented**. A handbook for teachers. St. John's, NL, Canada, 2013. Disponível em: <<http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/studentssupportservices/publications/TeachingStudentsGiftedTalented.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.51-66.

PÉREZ, S. G. P. B. *Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade da Pessoa com Altas habilidades Superdotação adulta*. 230f. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Políticas públicas para altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.) *Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p.347-362.

_____; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016. 121p.

RENZULLI, J. S. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds). *The Triad Reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Mansfield: Creative Learning, 1994.

_____. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, v.27, n.50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. Contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v.27, n.50, p. 581-610, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

_____. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=EtOyBQAAQBAJ&hl=ptBR&source=gbs_navlinks_s>. Acesso em: 1 dez. 2016.

Recebido em 6 fev. 2018 / Aprovado em 19 dez. 2019

Para referenciar este texto:

SILVA, S. C. F.; RANGNI, R. A. Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de asperger: um estudo de caso. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 51, e8334, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.8334>.