

**DUPLA
EXCEPCIONALIDADE: UMA
REVISÃO CIENTÍFICA
SOBRE ESTUDANTES COM
AUTISMO E ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**TWICE-EXCEPTIONALITY: A SCIENTIFIC REVIEW OF STUDENTS WITH
AUTISM AND GIFTEDNESS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 28/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793077711](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793077711)

Olavo Igor Gomes Vieira¹

Gisele Sepúlveda da Silva²

Ricarda Ávila Cunha³

Francimar Pereira Ribeiro⁴

Sidiléia Chaves de Souza⁵

Maria Fabíola Vieira Caetano⁶

Graciana Trajano do Nascimento⁷

Dayserlenne de Oliveira Faustino Magalhães⁸

Elinda Alves Correia⁹

Natália Venâncio Bruno¹⁰

RESUMO

A coexistência de transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) desafia procedimentos de identificação e práticas escolares organizados a partir de classificações separadas de deficiência e talento. Este artigo analisa criticamente evidências científicas sobre a dupla excepcionalidade TEA-AH/SD, com atenção aos processos de reconhecimento, às experiências educacionais e aos suportes necessários à aprendizagem. Desenvolveu-se revisão narrativa crítica, de caráter teórico-documental, fundamentada em publicações científicas verificáveis, com prioridade para 2021–2026, e em normas brasileiras de Educação Especial. A análise foi organizada em cinco eixos: definições; identificação e mascaramento; aprendizagem e pertencimento; currículo e atendimento educacional; evidências de intervenção. A literatura descreve perfis heterogêneos, dificuldades de reconhecimento simultâneo de capacidades e barreiras, discrepâncias entre instrumentos de avaliação e insuficiência de intervenções especificamente investigadas para estudantes autistas com AH/SD. Revisão sistemática de 2026 localizou 51 estudos de intervenção, dos quais apenas três eram específicos para essa população, ressaltando a distância entre recomendações pedagógicas e avaliação de efetividade. Sustenta-se que enriquecimento curricular e apoios de acessibilidade não são medidas excludentes, devendo compor um planejamento integrado, centrado nas potencialidades e nas condições concretas de participação. O avanço científico exige estudos brasileiros com identificação multidimensional, acompanhamento longitudinal e avaliação de resultados educacionais e socioemocionais.

Palavras-chave: Dupla excepcionalidade; Autismo; Altas habilidades/superdotação; Educação inclusiva; Identificação educacional.

ABSTRACT

The coexistence of autism spectrum disorder (ASD) and giftedness challenges identification procedures and school practices that treat disability and talent as separate categories. This article critically examines scientific evidence on ASD–giftedness twice-exceptionality, focusing on identification, educational experiences, and supports for learning. A critical narrative review was conducted using verifiable scientific publications, prioritizing 2021–2026, alongside Brazilian special education regulations. The discussion addresses five interconnected dimensions: conceptual definitions; identification and masking; learning and belonging; curriculum and educational support; and intervention evidence. The literature describes heterogeneous profiles, difficulties in recognizing both strengths and barriers, discrepancies across assessment procedures, and a shortage of interventions specifically evaluated for gifted autistic learners. A 2026 systematic review retrieved 51 intervention studies, only three of which were designed specifically for this population, highlighting the gap between pedagogical recommendations and evidence of effectiveness. Curriculum enrichment and accessibility supports should not be treated as competing options; they require integrated planning that values student strengths while addressing concrete barriers to participation. Future research should prioritize multidimensional identification, longitudinal inquiry, and assessments of educational and socio-emotional outcomes, especially in Brazilian schools.

Keywords: Twice-exceptionality; Autism; Giftedness; Inclusive education; Educational identification.

1. INTRODUÇÃO

Um estudante pode resolver problemas matemáticos muito acima do esperado para sua série e, na mesma semana, deixar de concluir uma atividade escrita por causa de ruídos, alterações inesperadas na rotina ou dificuldades de organização. Na escola, essa combinação costuma suscitar explicações concorrentes: para alguns, o desempenho elevado demonstraria que não há necessidade de apoio; para outros, os obstáculos observados impediriam o reconhecimento de capacidades extraordinárias. As duas leituras partem do mesmo equívoco: tratam o potencial e as necessidades educacionais como dimensões que se anulam. A literatura sobre dupla excepcionalidade tem questionado justamente essa oposição (Gelbar *et al.*, 2022; Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025).

A expressão dupla excepcionalidade designa, em sentido amplo, a coexistência de altas habilidades, talento ou potencial elevado e uma deficiência, condição do neurodesenvolvimento ou dificuldade com repercussões sobre a escolarização. Seu emprego reúne populações distintas e, por isso, exige recortes explícitos. Neste artigo, o foco recai sobre estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). O TEA não pressupõe habilidade intelectual superior nem a impede; AH/SD, por sua vez, não elimina necessidades de apoio social, comunicacional, sensorial, executivo ou emocional. A combinação não constitui um diagnóstico clínico autônomo, mas uma descrição educacional e científica de características coexistentes (Coutinho-Souto; Fleith, 2022; Desvaux *et al.*, 2024).

Há razões para que o assunto seja tratado como problema científico, não apenas como tema de sensibilização. Gelbar *et al.* (2022), ao examinarem publicações de 1996 a 2019 sobre indivíduos academicamente talentosos no espectro autista, reuniram 32 artigos

e identificaram limitações importantes na definição dos participantes e na robustez dos desenhos empregados. Em revisão nacional e internacional mais recente, Fusaro et al. (2025) selecionaram 52 estudos empíricos sobre diversas configurações de dupla excepcionalidade; a associação entre AH/SD e TEA foi a combinação mais recorrente entre as investigadas. Esses quantitativos pertencem às revisões citadas, com critérios próprios, e não devem ser somados ou tomados como estimativa de prevalência.

A ampliação de publicações tampouco resolveu a questão pedagógica central. Radhakrishnan et al. (2026) analisaram 51 estudos de intervenção que incluíam estudantes autistas com indicadores de altas habilidades; somente três investigavam intervenções especificamente desenhadas para essa população. Identificar um estudante como duplamente excepcional é, portanto, apenas uma etapa: permanece a pergunta sobre que serviços, adaptações, desafios intelectuais e relações institucionais podem sustentar seu desenvolvimento sem reduzir o currículo à correção de dificuldades.

O problema que orienta este estudo consiste na persistência de práticas de identificação e escolarização que fragmentam o estudante entre “alto desempenho” e “deficiência”, limitando a visibilidade de uma condição ou da outra. Pergunta-se: como a produção científica recente caracteriza a coexistência de TEA e AH/SD e que implicações essa literatura oferece para a identificação, o planejamento curricular e o atendimento educacional inclusivo? O objetivo geral é analisar criticamente evidências científicas e normativas sobre a dupla excepcionalidade TEA–AH/SD, considerando definições, identificação, experiências escolares,

práticas de apoio e lacunas de investigação. A análise articula uma revisão narrativa crítica da literatura e a interpretação do marco legal brasileiro, sem coleta de dados com participantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho configura uma revisão narrativa crítica, de natureza teórico-documental. Essa opção decorre da heterogeneidade do objeto: estudos sobre estudantes autistas com altas habilidades diferem quanto aos critérios de identificação, à idade dos participantes, aos resultados avaliados e aos tipos de suporte oferecido. Buscou-se construir uma síntese interpretativa, confrontando conclusões e limites de estudos-chave, sem pretender estimar efeitos combinados nem apresentar exaustividade própria de revisão sistemática. A pergunta de revisão orientou a seleção da bibliografia e a organização de cinco eixos analíticos.

O levantamento dirigido foi desenvolvido em outubro de 2026, considerando publicações encontradas em páginas de periódicos científicos e indexadores acadêmicos abertos, como ERIC, *SciELO*, Revista Educação Especial, PubMed e portais editoriais de SAGE, Frontiers, *Wiley* e MDPI, além dos repositórios oficiais de legislação brasileira. Foram utilizados, isoladamente e em combinações, os termos “dupla excepcionalidade”, “altas habilidades/superdotação”, “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “twice exceptional”, “twice-exceptional”, “autism”, “giftedness”, “identification”, “strengths-based” e “intervention”. A consulta priorizou estudos de 2021 a outubro de 2026, mantendo trabalhos anteriores de caráter conceitual ou normativo quando relevantes.

Foram privilegiados artigos revisados por pares, revisões sistemáticas, investigações qualitativas e estudos de avaliação/intervenção cujo objeto incluísse TEA e AH/SD ou examinasse o problema mais amplo da dupla excepcionalidade com implicações pertinentes à combinação analisada. Textos sobre outras associações, como AH/SD e dislexia ou TDAH, foram utilizados apenas para discutir limites conceituais e de identificação, sem transferir automaticamente seus achados para o TEA. Excluíram-se fontes promocionais, textos sem indicação bibliográfica recuperável e afirmações baseadas exclusivamente em relatos não verificáveis.

A leitura e comparação do material ocorreram a partir de cinco perguntas orientadoras: (a) como as condições são conceituadas; (b) de que modo ocorre sua identificação; (c) que tensões atravessam a aprendizagem e a vida socioemocional; (d) quais suportes escolares aparecem na literatura; e (e) o que ainda carece de investigação. As categorias resultantes são interpretativas, não derivadas de codificação independente de um corpus exaustivo. Não foram criados fluxogramas PRISMA, números de registros rastreados ou cálculos de frequência referentes à presente revisão, pois tais procedimentos exigiriam protocolo sistemático não executado aqui.

Por consistir exclusivamente em revisão de literatura científica e documentos públicos, sem acesso a informações pessoais identificáveis nem participação humana, a investigação enquadra-se na hipótese de não registro e não avaliação pelo Sistema CEP/CONEP descrita no art. 1º, parágrafo único, inciso VI, da Resolução CNS n. 510/2016 (BRASIL, 2016). A dispensa de submissão ética do presente recorte não alcança pesquisas futuras que incluam entrevistas, testes, observações ou dados individualizados de estudantes.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE CRÍTICA

3.1. O Que Se Reconhece Quando Se Nomeia a Dupla Excepcionalidade?

A definição de dupla excepcionalidade é relativamente consensual em sua estrutura geral, mas não no modo de identificar cada componente. Reis, Baum e Burke (2014) propuseram uma definição operacional que reconhece tanto aptidões elevadas quanto demandas educacionais associadas a deficiências ou dificuldades de aprendizagem. O conceito ampliou a discussão ao rejeitar a ideia de que resultados escolares insuficientes invalidariam o potencial de um aluno. Sua aplicação, contudo, depende de concepções de superdotação que variam entre sistemas educacionais, instrumentos psicológicos e áreas de talento valorizadas pela escola.

A heterogeneidade aparece com especial nitidez no encontro entre TEA e AH/SD. Um estudante pode exibir conhecimento especializado, raciocínio original e elevada curiosidade científica sem apresentar desempenho homogêneo entre disciplinas. Outro pode comunicar-se com grande precisão verbal e encontrar dificuldades em situações de interação social não estruturada. Essas possibilidades não são marcadores universais nem substituem avaliação individualizada. Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025) mostram que o perfil da dupla excepcionalidade deve ser interpretado a partir de domínios diversos de funcionamento, evitando atribuir a toda a população um conjunto fixo de características.

Uma distinção adicional é necessária: interesse intenso, memória excepcional para fatos ou habilidade isolada não comprovam, isoladamente, AH/SD. Clark *et al.* (2023), ao investigarem

competências excepcionais em crianças autistas, encontraram diferenças relevantes entre relatos de informantes e avaliações clínicas; seus resultados reforçam a necessidade de critérios múltiplos e conceitualmente claros. Superdotação, habilidade específica, desempenho alto em tarefa restrita e fenômenos associados ao savantismo não são expressões intercambiáveis. Confundi-las contribui para falsos positivos e para o apagamento de talentos que não se manifestam na forma socialmente esperada.

A literatura brasileira oferece ainda uma advertência de ordem histórica. Coutinho-Souto e Fleith (2022) examinaram estudos anteriormente associados à denominação “transtorno de Asperger”, hoje não utilizada como categoria diagnóstica independente nos principais referenciais contemporâneos. O valor desses trabalhos está em registrar dificuldades de reconhecimento e implicações educacionais; sua interpretação atual deve respeitar a mudança terminológica e a diversidade de perfis autistas. O problema não é apenas atualizar uma palavra, mas evitar que rótulos históricos determinem, de maneira rígida, expectativas de autonomia ou desempenho.

3.2. Invisibilidade, Compensação e Processos de Identificação

O chamado mascaramento da dupla excepcionalidade ocorre quando características de um componente diminuem a probabilidade de reconhecimento do outro. Altos níveis de linguagem ou estratégias compensatórias podem atenuar manifestações percebidas de dificuldades em determinados contextos; na direção inversa, crises sensoriais, obstáculos na expressão escrita ou problemas de organização podem dominar as avaliações e ocultar um raciocínio avançado. Nenhuma dessas

possibilidades autoriza supor compensação completa. O mascaramento é uma hipótese explicativa situada, que necessita de documentação cuidadosa em cada caso (Maki et al., 2026; Ozturk; Tan, 2026).

As revisões recentes tornam visível uma contradição metodológica. Ozturk e Tan (2026) examinaram 22 estudos de identificação, encontrando estratégias baseadas somente em procedimentos formais e abordagens que combinam instrumentos formais e informais. Maki *et al.* (2026), por sua vez, observaram que a discussão do mascaramento nem sempre se traduz em procedimentos efetivos de avaliação. A simples presença do termo no referencial teórico não garante que um desenho investigativo seja capaz de captar o fenômeno. A identificação continua vulnerável quando o teste é tratado como sentença final e os registros pedagógicos, a produção criativa e as condições de aplicação recebem valor secundário.

A restrição da identificação a um quociente intelectual global é particularmente problemática quando há discrepâncias expressivas entre habilidades. Índices compostos podem agregar desempenhos fortes e fracos e resultar em uma média pouco representativa das capacidades do estudante. Isso não significa descartar testes padronizados nem adotar arbitrariamente pontos de corte inferiores. Significa examiná-los segundo parâmetros psicométricos, considerar perfis de subtestes, investigar outras formas de evidência e reconhecer que instrumentos clínicos e critérios educacionais respondem a perguntas diferentes (Desvaux et al., 2024; Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025).

Há também uma dimensão social da subidentificação. Jolly e Barnard-Brak (2024), em análise de base longitudinal norte-americana, identificaram indícios de que estudantes com deficiência e desempenho comparável ao de colegas reconhecidos como superdotados estavam sub-representados em programas para talentos. O achado não determina a magnitude do problema no Brasil, onde critérios, oferta e políticas variam. Seu valor reside em evidenciar que a identificação não é apenas uma operação de medida individual: depende de decisões institucionais, oportunidades de demonstração e portas de entrada aos serviços.

Uma prática de identificação com maior consistência deve integrar observação longitudinal, produções acadêmicas e criativas, entrevistas com o estudante e seus responsáveis quando pertinentes, avaliação do contexto escolar, instrumentos psicológicos utilizados por profissionais habilitados e investigação das necessidades de apoio. A ausência de diagnóstico clínico concluído não deve impedir a escola de registrar potencialidades observáveis e oferecer enriquecimento adequado; inversamente, bons resultados acadêmicos não afastam a necessidade de analisar barreiras relacionadas ao TEA. A participação da família e de profissionais do AEE contribui para construir uma leitura intersetorial, sem deslocar para a família a obrigação de provar continuamente as necessidades do estudante (Fleith, 2025; Antony; Ramnath, 2025).

3.3. Aprendizagem Avançada, Sofrimento Invisível e Pertencimento

O êxito escolar da pessoa autista com AH/SD não segue uma trajetória necessariamente linear. O estudante que aprende com

rapidez em uma área pode vivenciar exaustão diante de tarefas repetitivas, sobrecarga sensorial em ambientes imprevisíveis e dificuldades em atividades que exigem alternância de atenção, planejamento ou produção textual extensa. Ser capaz de realizar operações intelectuais complexas não assegura que todas as demandas da rotina escolar sejam igualmente acessíveis. A literatura descreve a coexistência de resultados acadêmicos expressivos e experiências subjetivas de frustração, ansiedade ou não pertencimento (Reis; Renzulli, 2025; Açar; Gül, 2025).

Em estudo de caso qualitativo, Açar e Gül (2025) examinaram a experiência de um aluno do oitavo ano identificado com AH/SD e TEA, com relatos do próprio estudante, da mãe e de professores. A investigação mostrou êxitos acadêmicos associados a contextos que valorizavam habilidades e consideravam necessidades sensoriais, mas seu desenho de caso único impede que as relações observadas sejam generalizadas como padrão. O estudo importa por apresentar a vida escolar como experiência negociada entre capacidades, organização ambiental e reconhecimento social, e não como soma abstrata de diagnósticos.

A pesquisa de Madaus et al. (2022), com 40 universitários academicamente talentosos e autistas, identificou a paixão pela aprendizagem e a autonomia como facilitadores relatados, ao mesmo tempo que registrou práticas de ensino como barreiras percebidas pelos participantes. Reis (2026), ao analisar autopercepções de universitários do mesmo campo de investigação, enfatizou que reconhecer simultaneamente talentos e necessidades pode influenciar a compreensão da própria trajetória. Os dois estudos, centrados em participantes de instituições seletivas, oferecem evidências sobre experiências possíveis, mas não

representam estudantes que abandonaram a escolarização, tiveram acesso precário a serviços ou não foram reconhecidos como talentosos.

Relatos retrospectivos de 17 adultos autistas com altas habilidades, analisados por Townend et al. (2026), associaram barreiras no desenvolvimento do talento a reconhecimento tardio, experiências de intimidação, dificuldades executivas e sobrecarga ambiental. Entre os facilitadores apareceram relações de apoio, aprendizagem autodirigida e aceitação social. Embora recordações de adultos estejam sujeitas a reconstruções biográficas e não estabeleçam relações causais, a investigação desloca o debate para os efeitos duradouros da experiência escolar. A pergunta pedagógica deixa de ser apenas “como o aluno pontua?” e passa a incluir “que relação com a aprendizagem e consigo mesmo a escola está produzindo?”.

A perspectiva centrada nas potencialidades não exige minimizar sofrimento ou necessidades de suporte. O risco está em transformar o discurso de valorização de talentos em outra forma de exigência de desempenho: a pessoa seria acolhida apenas enquanto demonstra excelência. O reconhecimento do potencial precisa caminhar com o direito ao descanso, à comunicação acessível, à participação sem exposição excessiva e à construção de vínculos seguros. Em formulação crítica, a superdotação não deve funcionar como justificativa para retirar apoios, nem o autismo como argumento para restringir experiências cognitivamente exigentes (Townend et al., 2024; Reis; Renzulli, 2025).

3.4. Acesso Ao Currículo e Articulação Entre AEE, Enriquecimento e Apoios

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de prever recursos, metodologias e organização específicos para necessidades educacionais distintas (BRASIL, 1996). A Lei n. 12.764/2012 reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para efeitos legais, e a Lei Brasileira de Inclusão estabelece o dever de eliminar barreiras e assegurar adaptações razoáveis (BRASIL, 2012; 2015). O Decreto n. 12.686/2025, em sua redação vigente, explicita a função complementar do AEE para estudantes com deficiência ou TEA e a função suplementar para aqueles com AH/SD, oferecendo base para pensar a coexistência das duas finalidades no planejamento do mesmo estudante (BRASIL, 2025).

Esse duplo reconhecimento não se resolve pela simples soma de atendimentos desvinculados. É possível que um aluno participe de atividades de enriquecimento e permaneça sem acessibilidade nas aulas regulares; também pode receber apoios para organização e interação sem qualquer oportunidade de desenvolver interesses avançados. A solução pedagógica requer corresponsabilização entre professor da classe comum, AEE, coordenação, família e, quando apropriado e consentido, profissionais externos. Um planejamento educacional individualizado pode documentar simultaneamente metas de aprofundamento, barreiras, recursos acessíveis e critérios de acompanhamento, sem reduzir o aluno a um inventário de déficits (Fleith, 2025; Reis et al., 2024).

Na prática, um currículo que reconhece a dupla excepcionalidade pode preservar objetivos de alta complexidade intelectual enquanto flexibiliza caminhos de acesso e expressão. Em Física, por exemplo, o

aprofundamento de uma investigação sobre astronomia pode coexistir com instruções fragmentadas, critérios antecipados de avaliação, possibilidade de apresentação por simulação digital e ambiente com menor carga sensorial. Em Língua Portuguesa, um estudante com argumentação oral sofisticada e dificuldades persistentes de produção manuscrita pode ser convidado a desenvolver um ensaio com recursos de escrita acessíveis, mantendo a exigência conceitual. Tais exemplos são aplicações pedagógicas inferidas da literatura, não intervenções empiricamente testadas pelo presente artigo.

Austermann, Reis e Delgado (2025), em estudo com dez professores que atuavam com estudantes autistas academicamente talentosos no ensino médio, descreveram práticas pedagógicas e recomendações para a transição ao ensino superior. Reis e Renzulli (2025) sintetizaram diferentes investigações para defender estratégias baseadas em forças, enriquecimento e suporte socioemocional. As recomendações convergem na exigência de não escolher entre estímulo intelectual e acomodação de dificuldades. Entretanto, a plausibilidade pedagógica dessas estratégias não equivale a evidência experimental definitiva: o campo ainda necessita de delineamentos comparativos, avaliações de implementação e acompanhamento em diferentes redes de ensino.

No Brasil, Fleith (2025) investigou percepções de sete psicólogos escolares atuantes no atendimento a estudantes com dupla excepcionalidade, identificando ações de avaliação de indicadores de superdotação, suporte socioemocional e orientação às famílias. A pesquisa ajuda a compreender possibilidades de atuação interdisciplinar, mas igualmente indica que a articulação entre avaliação, apoio e escolarização cotidiana deve ser explicitamente

organizada. A responsabilidade pela inclusão não pode ser terceirizada ao consultório, ao serviço especializado ou ao esforço excepcional de um único professor.

3.5. O Que é Evidência de Intervenção e o Que Permanece Recomendação?

A distância entre a relevância do tema e a disponibilidade de estratégias testadas é um dos achados mais críticos da produção recente. Radhakrishnan et al. (2026), em revisão sistemática de intervenções, identificaram 51 estudos com estudantes autistas que atendiam aos critérios de seu levantamento. Quarenta e oito incluíam participantes com dupla excepcionalidade em amostras autistas mais amplas, e somente três tratavam de intervenções específicas para autistas com altas habilidades. O resultado não significa que as outras intervenções sejam inúteis; evidencia que a descrição dos perfis e as análises por subgrupo frequentemente são insuficientes para concluir quais resultados são particularmente aplicáveis aos estudantes duplamente excepcionais.

Há, aqui, um problema de inferência que costuma ser pouco discutido. Se uma intervenção melhora certo resultado médio em uma amostra heterogênea de estudantes autistas, não é possível pressupor que produzirá efeitos idênticos entre participantes com AH/SD. Tampouco um programa de enriquecimento bem avaliado entre estudantes superdotados pode ser transferido sem ajustes às necessidades sensoriais, comunicacionais e executivas de autistas. Investigar a dupla excepcionalidade significa reconhecer a pertinência dos estudos de cada campo, mas recusar generalizações automáticas entre populações.

O estudo de Kuhlmann e Foley-Nicpon (2026), sobre um programa universitário de apoio à transição voltado a estudantes com dupla excepcionalidade, amplia o repertório de intervenções investigadas, com foco em funções executivas e comunicação social. O trabalho fornece pistas úteis sobre suporte contextualizado, mas envolve ensino superior, não autoriza generalização direta para a educação básica brasileira e não substitui estudos longitudinais em contextos escolares diversos. Entre o reconhecimento de uma experiência promissora e sua incorporação como política generalizada, ainda existe a tarefa da avaliação rigorosa.

O conjunto permite uma posição equilibrada: professores não precisam aguardar a produção de ensaios perfeitos para oferecer acessibilidade e oportunidades de enriquecimento; ao mesmo tempo, pesquisadores e gestores devem nomear com precisão o estatuto de cada proposta. Princípios de ensino acessível, práticas relatadas, recomendações de especialistas, estudos de caso e intervenções com avaliação de resultados constituem evidências de naturezas distintas. Tratá-las como equivalentes enfraquece decisões que deveriam ser ajustadas a objetivos, contextos, preferências do estudante e indicadores de acompanhamento (Austermann; Reis; Delgado, 2025; Radhakrishnan et al., 2026).

4. SÍNTESE DOS ESTUDOS E DISCUSSÃO

Quadro 1. Estudos e revisões centrais para a compreensão da dupla excepcionalidade TEA–AH/SD

Estudo	Desenho / foco	Contribuição e limite
--------	----------------	-----------------------

Gelbar <i>et al.</i> (2022)	Revisão sistemática de 32 artigos (1996–2019)	Demonstra fragilidade histórica do campo; definições e desenhos pouco uniformes.
Clark <i>et al.</i> (2023)	Estudo de habilidades excepcionais em crianças autistas	Mostra divergência entre fontes de informação; habilidade excepcional não equivale automaticamente a AH/SD.
Madaus <i>et al.</i> (2022)	Estudo qualitativo com 40 universitários autistas academicamente talentosos	Expõe facilitadores e barreiras percebidos; amostra de instituições seletivas.
Fusaro <i>et al.</i> (2025)	Revisão de 52 estudos empíricos sobre diferentes duplas	Traz panorama brasileiro/internacional; escopo mais amplo que TEA–AH/SD.
Rizzo <i>et al.</i> (2025)	Revisão sistemática multidimensional	Recusa perfil homogêneo e destaca interação complexa entre potencial e dificuldades.
Austermann <i>et al.</i> (2025)	Estudo qualitativo com dez docentes do ensino médio	Discute práticas instrucionais; número limitado de professores.
Maki <i>et al.</i> (2026)	Revisão sistemática de métodos de identificação	Aponta distância entre mencionar mascaramento e incorporá-lo ao método de identificação.
Radhakrishnan <i>et al.</i> (2026)	Revisão de 51 estudos de intervenção	Somente três intervenções específicas; evidência de efetividade própria ainda restrita.

Fonte: elaboração própria a partir dos estudos citados. Os números apresentados são dos trabalhos originais, não resultados de uma revisão sistemática realizada neste artigo.

O Quadro 1 evidencia três movimentos do campo. Primeiro, há avanço na caracterização conceitual e nas formas de identificação. Segundo, pesquisas qualitativas têm recuperado a experiência de estudantes, famílias e docentes, tornando visível aquilo que não aparece em escores agregados. Terceiro, o volume de recomendações educativas cresceu mais rapidamente que o número de investigações de intervenção destinadas especificamente à dupla excepcionalidade TEA-AH/SD. Trata-se de um descompasso entre reconhecer a complexidade do estudante e demonstrar, sob condições verificáveis, como responder a ela.

A pesquisa brasileira ainda encontra obstáculos próprios. Fusaro et al. (2025) observaram concentração internacional das publicações e predomínio de pesquisas no ambiente educacional, enquanto o exame nacional de Pereira e Rangni (2021) já apontava limites na produção sobre dupla excepcionalidade. Embora o Brasil disponha de normas que reconhecem tanto o TEA quanto as AH/SD no público da Educação Especial, a existência de uma garantia jurídica não informa, por si só, se as redes conseguem identificar a coexistência das condições, organizar a atuação conjunta do AEE e da sala comum ou avaliar resultados de enriquecimento com acessibilidade. Essa lacuna precisa ser investigada, e não preenchida com generalizações de estudos estrangeiros.

O ponto de tensão mais produtivo pode ser formulado nos termos de uma dupla inadequação curricular. Quando a escola interpreta a condição autista apenas pela lógica do déficit, empobrece o percurso de quem necessita de maior aprofundamento. Quando interpreta a superdotação exclusivamente pela excelência, desconsidera obstáculos que limitam participação, autonomia e bem-estar. O currículo é inadequado em ambos os cenários, ainda

que por razões diferentes. Reconhecer a dupla excepcionalidade exige ampliar o entendimento de desempenho: o que o estudante demonstra depende tanto de sua capacidade quanto das oportunidades de acesso, da organização da tarefa e das condições de expressão (Townend *et al.*, 2024; Reis; Renzulli, 2025).

Quadro 2. Matriz de decisões pedagógicas para estudantes com TEA e AH/SD

Dimensão	Pergunta para a equipe	Possível encaminhamento
Reconhecimento de potencial	Em quais situações aparecem raciocínio, criatividade ou conhecimento avançado?	Registrar produções em diferentes contextos; ofertar desafios progressivos.
Acessibilidade	Que barreiras sensoriais, comunicacionais, executivas ou sociais interferem?	Antecipar rotinas, flexibilizar meios de expressão e organizar apoios proporcionais.
Planejamento curricular	O estudante tem acesso a tarefas de complexidade compatível com seu potencial?	Articular enriquecimento, aprofundamento e objetivos de aprendizagem.
Participação e bem-estar	O estudante consegue participar sem desgaste excessivo ou exposição forçada?	Escutar preferências, ajustar condições ambientais e acompanhar pertencimento.
Articulação institucional	Quem planeja, executa e revisa os suportes e o enriquecimento?	Estabelecer responsabilidades compartilhadas entre docentes, AEE e coordenação.
Avaliação contínua	Quais evidências mostram avanço intelectual e	Monitorar progressos multidimensionais e

	redução de barreiras?	revisar o plano com o estudante.
--	-----------------------	----------------------------------

Fonte: proposição analítica deste artigo, fundamentada em Fleith (2025), Reis e Renzulli (2025), Radhakrishnan et al. (2026) e na legislação brasileira. Não constitui protocolo clínico validado.

A matriz apresentada no Quadro 2 é uma contribuição proposicional, não instrumento diagnóstico ou escala com validade estabelecida. Seu interesse reside em obrigar a equipe escolar a manter duas perguntas simultâneas: “que possibilidades de desenvolvimento estão sendo restringidas?” e “que barreiras precisam ser removidas?”. A primeira evita reduzir a escolarização a adaptações compensatórias; a segunda impede que o estudante seja pressionado a demonstrar talento sem condições de participação. Essa articulação é coerente com a função complementar e suplementar do AEE prevista no marco normativo brasileiro (BRASIL, 2025).

5. CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A contribuição teórica consiste em deslocar a leitura da dupla excepcionalidade de uma combinação estática de atributos individuais para uma relação dinâmica entre potencial, barreiras e oportunidades. A coexistência de TEA e AH/SD não deve ser apresentada como paradoxo humano, como se fosse surpreendente alguém manifestar capacidades elevadas e necessitar de apoio. O paradoxo é sobretudo institucional: sistemas escolares frequentemente organizados em trajetórias separadas de deficiência e talento têm dificuldade de reconhecer quem transita entre ambas.

No plano metodológico, a revisão propõe distinguir cinco tipos de proposição frequentemente confundidos: definição conceitual, perfil descrito, relato de experiência, intervenção examinada e orientação normativa. Essa distinção evita que a presença de muitos textos seja interpretada como prova de efetividade de práticas específicas. A comparação entre revisões recentes mostra que avanço bibliográfico não dispensa desenhos de avaliação mais consistentes, sobretudo quando a população é pequena, heterogênea e de difícil identificação.

A contribuição prática está na formulação de perguntas que podem orientar o trabalho conjunto de professores da classe comum, AEE e gestão pedagógica. Em vez de esperar um perfil “típico” de aluno autista superdotado, recomenda-se registrar barreiras observadas, tarefas que revelam potencial, estratégias preferidas pelo estudante e evidências de progresso. Essa abordagem não substitui avaliação psicológica ou diagnóstica, mas pode diminuir o intervalo entre reconhecer uma necessidade e assegurar uma resposta pedagógica proporcional.

Para a Educação Inclusiva, o artigo sustenta que a acessibilidade e o enriquecimento não são concessões concorrentes. São componentes que podem coexistir no percurso individual de um estudante. Pesquisas futuras precisam investigar instrumentos de identificação em contexto brasileiro, condições reais de implementação de planos de apoio, gênero e desigualdades sociais na subidentificação, experiência do estudante e efeitos de intervenções no desenvolvimento intelectual, na participação e no bem-estar.

6. LIMITAÇÕES

O estudo apresenta limitações inerentes à revisão narrativa. A seleção bibliográfica foi orientada pela pertinência e pela possibilidade de verificação pública das referências, sem protocolo pré-registrado, sem busca exaustiva em todas as bases pagas e sem triagem independente por revisores. Não cabe atribuir representatividade estatística ao conjunto discutido, calcular prevalências de dupla excepcionalidade ou estimar efeitos de intervenções com base nesta síntese. Os dados numéricos mencionados são resultados publicados nos trabalhos citados e conservam os critérios e as restrições dos respectivos autores.

Uma segunda limitação deriva da concentração de estudos norte-americanos e europeus, muitos envolvendo adolescentes e universitários bem-sucedidos ou previamente reconhecidos como talentosos. A experiência de alunos não identificados, em escolas rurais, de menor nível socioeconômico, pertencentes a grupos raciais sub-representados ou em contextos de acesso restrito a especialistas pode ser muito distinta. Outro limite diz respeito à pluralidade dos conceitos de AH/SD: resultados definidos por inteligência global, talento acadêmico ou avaliação multidimensional não devem ser comparados sem cautela. A síntese é relevante para fundamentar decisões e formular hipóteses; não se propõe como evidência de que determinada intervenção funcionará indistintamente em todas as realidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu examinar o que a literatura científica informa sobre estudantes com TEA e AH/SD e que implicações decorrem para sua escolarização. As evidências convergem na compreensão de que a dupla excepcionalidade reúne perfis heterogêneos,

demanda identificação com múltiplas fontes e requer articulação entre enriquecimento curricular e suportes educacionais. Os estudos também mostram que a qualidade da experiência escolar não pode ser inferida exclusivamente a partir de notas, desempenho em testes ou presença formal em serviços especializados.

A pergunta norteadora encontra resposta em três afirmações. A primeira é que o reconhecimento de potencial e de necessidades de apoio precisa ocorrer de modo simultâneo, porque um componente pode obscurecer o outro. A segunda é que práticas centradas nas forças do estudante devem preservar a exigência intelectual sem impor barreiras desnecessárias à sua expressão. A terceira é que a produção científica, embora mais ampla e diversificada, ainda oferece evidência limitada sobre intervenções especificamente desenvolvidas e avaliadas para autistas com AH/SD. A consequência não é imobilizar as escolas, mas combinar compromisso pedagógico imediato e acompanhamento criterioso dos resultados.

No Brasil, a legislação permite reconhecer os dois conjuntos de necessidades no âmbito da Educação Especial; o desafio é transformar esse reconhecimento em colaboração real entre docentes, AEE, famílias e estudantes, sem substituir escuta e avaliação individualizada por estereótipos diagnósticos. A continuidade da pesquisa exige olhar para quem permanece invisível aos processos seletivos de talento, para os efeitos subjetivos da escolarização e para intervenções que unam acesso, aprofundamento e pertencimento. Uma escola não reconhece plenamente a dupla excepcionalidade quando identifica dois rótulos no mesmo aluno; reconhece-a quando nenhum deles serve de justificativa para reduzir suas oportunidades de aprender.

8. DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Declaro que foi adotado ferramentas de inteligência artificial exclusivamente para auxiliar na organização, padronização e formatação das referências conforme as normas da ABNT. O uso da ferramenta restringiu-se a ajustes formais de apresentação, ordem, pontuação, padronização de elementos referenciais e conferência estrutural das referências, sem substituição da responsabilidade autoral, acadêmica e científica sobre a seleção das fontes, a verificação das informações e o conteúdo final do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇAR, Davut; GÜL, Muhammet Davut. Academic and Socio-Emotional Experiences of a Twice-Exceptional Student. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 10, art. 1349, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15101349>.

ANTONY, Soniya; RAMNATH, R. Critical Issues in the Identification of Twice-exceptional Children: A Systematic Review with Qualitative Synthesis. **Indian Educational Review**, v. 61, n. 1, p. 9-32, 2025. Disponível em: <https://ejournals.ncert.gov.in/index.php/ier/article/view/4952>. Acesso em: 13 out. 2026.

AUSTERMANN, Quinn; REIS, Sally M.; DELGADO, Julie. Evidence-Based Instructional Practices for Twice-Exceptional Students With Autism. **Gifted Child Quarterly**, v. 69, n. 1, p. 34-48, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/00169862241285151>.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

CLARK, Trevor et al. The identification of exceptional skills in school-age autistic children: Prevalence, misconceptions and the alignment of informant perspectives. **Journal of Applied Research in**

Intellectual Disabilities, v. 36, n. 5, p. 1034-1045, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.13113>.

COUTINHO-SOUTO, Waleska Karinne Soares; FLEITH, Denise de Souza. Superdotação e transtorno de Asperger: características, educação e estudos empíricos. **Revista Educação Especial**, v. 35, art. e18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X68618>.

DESVAUX, Tatiana; DANNA, J.; VELAY, J.-L.; FREY, A. From gifted to high potential and twice exceptional: A state-of-the-art meta-review. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 13, n. 2, p. 165-179, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/21622965.2023.2252950>.

FLEITH, Denise de Souza. Atendimento psicoeducacional a estudantes com dupla excepcionalidade: vozes dos psicólogos escolares. **Revista Educação Especial**, v. 38, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X90824>.

FUSARO, Luana Hillary; NAKANO, Tatiana de Cassia; NEGREIROS, Julia Reis; CHNAIDER, Janaina. Dupla excepcionalidade: revisão da produção científica nacional e internacional. **Revista Educação Especial**, v. 38, art. e71, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X93567>.

GELBAR, Nicholas W.; CASCIO, Alexandra A.; MADDAUS, Joseph W.; REIS, Sally M. A Systematic Review of the Research on Gifted Individuals With Autism Spectrum Disorder. **Gifted Child Quarterly**, v. 66, n. 4, p. 266-276, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>.

JOLLY, Jennifer L.; BARNARD-BRAK, Lucy. Special Education Status and Underidentification of Twice-Exceptional Students: Insights

from ECLS-K Data. **Education Sciences**, v. 14, n. 10, art. 1048, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14101048>.

KUHLMANN, Emily H.; FOLEY-NICPON, Megan. "Autism Isn't a Spectrum, It's a Kaleidoscope": The Impact of a Support Program for Twice-Exceptional University Students. **Education Sciences**, v. 16, n. 7, art. 1155, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16071155>.

MADAUS, Joseph W.; REIS, Sally M.; GELBAR, Nicholas W.; DELGADO, Julie; CASCIO, Alexandra A. Perceptions of factors that facilitate and impede learning among twice-exceptional college students with autism spectrum disorder. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 193, art. 107627, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107627>.

MAKI, Kathrin E.; DOUGÉ, Marie; RUBENSTEIN, Lisa DaVia; RIDGLEY, Lisa M.; DESHON, Lillian. Seeing Both Sides: A Systematic Review of Identification Methods for Twice-Exceptional Learners. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 49, n. 3, p. 246-273, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/01623532261459140>.

OZTURK, Belgin; TAN, Sema. Identifying Twice-Exceptional Students: A Systematic Research Review. **Journal of Advanced Academics**, v. 37, n. 2, p. 393-420, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X251387416>.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 2, p. 1084-1105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 13 out. 2026.

RADHAKRISHNAN, Aiswarya; BUCKLEY, Ciara; O'REILLY, Colm; PAGKRATIDOU, Marianna; STACK, Niamh; BORAN, Lorraine. Systematic Review of Interventions for Twice-Exceptional Autistic Learners. **Education Sciences**, v. 16, n. 6, art. 941, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16060941>.

REIS, Sally M. Twice Exceptional Students with Autism: Self-Perceptions of Talents and Disabilities. **Education Sciences**, v. 16, n. 2, art. 275, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16020275>.

REIS, Sally M.; BAUM, Susan M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>.

REIS, Sally M.; MADDAUS, Joseph W.; GELBAR, Nicholas W.; MILLER, Lawrence J. Strength-Based Strategies for Twice-Exceptional High School Students With Autism Spectrum Disorder. **TEACHING Exceptional Children**, v. 57, n. 1, p. 24-33, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/00400599221108899>.

REIS, Sally M.; RENZULLI, Sara J. Research-Based Strength-Based Teaching and Support Strategies for Twice-Exceptional High School Students with Autism Spectrum Disorder. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 6, art. 834, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15060834>.

RIZZO, Ludovica; PINNELLI, Stefania; MINNAERT, Alexander. Twice-exceptional students: a systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens. **Frontiers in Education**, v. 10, art. 1696805, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1696805>.

TOWNEND, Geraldine; MCGREGOR, Marie; ALONZO, Dennis; NGUYEN, Hoa T. M. What would it take? Enhancing outcomes for high-ability students with disability. **Frontiers in Education**, v. 9, art. 1322872, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1322872>.

TOWNEND, Geraldine; MCGREGOR, Marie; JUNG, Jae Yup; MERRINGTON, Heidi; ROBINSON, Ainslie; CLARK, Trevor. Looking Back: Twice-Exceptional Adults' Perspectives on Their Educational Experiences. **Education Sciences**, v. 16, n. 8, art. 1254, 2026. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci16081254>.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Florida Assembly of God University. Especialista em Neuropsicopedagogia e mestrando em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Paracuru. Professor de Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e neuropsicopedagogo efetivo da Rede Municipal de Ipaporanga, Ceará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, com formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), e mestranda em Educação Especial Inclusiva. Atua como professora da Educação Básica. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

(PROFEI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Paracuru. Possui experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública municipal de Fortaleza, Ceará. Desenvolve pesquisas relacionadas à escolarização de estudantes autistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduada em Pedagogia (2015) e Matemática (2016) pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Alfabetização e Letramento de Crianças, Jovens e Adultos pelo Centro Universitário Claretiano (2017), Ensino da Matemática para o Ensino Médio pelo Instituto Federal de Roraima (IFRR, 2021) e Matemática e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2022). Atua como professora do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Indígena Professora Leonilia Cordeiro e do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Indígena Índio Anísio Pedrosa Lima. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁵ Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Anhanguera-Uniderp (2012) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2017). Cursa segunda licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista em Pedagogia Empresarial pela UNINTER, Neuropsicopedagogia Institucional pela UniSerra e Análise do Comportamento Aplicada na Educação de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Aplicador ABA. Professora efetiva de Educação Especial – Deficiência Intelectual da Prefeitura Municipal

de Primavera do Leste, Mato Grosso. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁶ Bacharela em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2019). Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA, 2007) e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2017). Professora temporária da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), lotada na Escola de Ensino Médio Ana Bezerra de Sá, no município de Eusébio, Ceará. Atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala de Recursos Multifuncionais.

⁷ Graduada em Ciências Humanas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2006) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar (2022), com formação complementar pela Universidade Anhanguera. Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Professora da Educação Básica, com experiência na rede pública de ensino, incluindo atuação na Secretaria de Educação (SEDUC) e na Escola Indígena Conrado Teixeira, no município de Caucaia, Ceará. Possui experiência em educação indígena, ensino de Sociologia e atuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Desenvolve estudos relacionados à Educação Inclusiva.

⁸ Mestranda em Educação Inclusiva. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

⁹ Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI).

Vinculada ao Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE), localizado em Fortaleza, Ceará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

¹⁰ Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Paracuru. Professora da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).