Transtorno do Espectro Autista: vivências, práticas e conhecimento científico / ISBN: 978-65-284-0639-5
Camila Mugnai Vieira *et al*. (org.) / Editora De Castro, 2026 / DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0639-5CAP2

Capítulo 2

Dupla excepcionalidade: altas habilidades ou superdotação, TEA e educação inclusiva

Kátia Sandoval-Rodríguez
Clarissa Maria Marques Ogeda

Introdução

A Dupla Excepcionalidade (2e) configura-se como um dos fenômenos mais complexos e menos compreendidos no campo da Educação Inclusiva. De acordo com Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025), trata-se de uma interação dinâmica entre alto potencial e condições coexistentes do neurodesenvolvimento, capaz de produzir perfis comportamentais singulares e heterogêneos. Nessa mesma direção, Pfeiffer (2013) a define como a coexistência, em um mesmo indivíduo, de alta performance, habilidade, talento ou potencial com algum transtorno psiquiátrico, neurológico, comportamental, sensorial, físico ou educacional.

A sobreposição entre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura, especificamente, uma condição de 2e marcada por perfis cognitivos, comportamentais e socioemocionais altamente heterogêneos. Essa heterogeneidade torna os processos de identificação, diagnóstico e atendimento educacional particularmente desafiadores (Conejeros-Solar *et al.*, 2025). Em decorrência disso, essa população tende a permanecer invisibilizada nos contextos escolares, de saúde e sociais.

Essa invisibilidade resulta de mecanismos de mascaramento recíproco entre potencial e dificuldade, movimentos que resultam, com frequência, em intervenções parciais, tardias ou inadequadas (Neihart, 2008; Webb *et al.*, 2016). Para além das características individuais, contudo, essa invisibilidade também é sustentada pela dificuldade institucional das escolas em reconhecer perfis que escapam aos modelos normativos de de-

Como citar: SANDOVAL-RODRÍGUEZ, K.; OGEDA, C. M. M. Dupla excepcionalidade: altas habilidades ou superdotação, TEA e educação inclusiva. *In*: VIEIRA, C. M.; GATTO, P. A. S.; DAVID, G. P.; SOUZA, Y. M. V. de (org.). **Transtorno do Espectro Autista**: vivências, práticas e conhecimento científico. São Carlos: De Castro, 2026. p. 29-46. / Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

sempenho e comportamento. Sistemas educacionais organizados a partir de classificações padronizadas tendem a reconhecer apenas os estudantes cujas características correspondem aos perfis convencionalmente associados ao TEA ou à AHSD, tornando ilegíveis aqueles cujas potencialidades e dificuldades coexistem de maneira complexa.

Nesses contextos, a diferença é frequentemente interpretada como desvio em relação à norma, e não como expressão legítima da diversidade humana. Conforme argumenta Mantoan (2015), a perspectiva inclusiva exige justamente o rompimento com modelos escolares homogeneizadores, que classificam, hierarquizam e normalizam os sujeitos a partir de padrões fixos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo situar a 2e na interface específica entre AHSD e TEA, caracterizando esse perfil a partir da perspectiva da neurodiversidade e da coexistência entre potencialidades e barreiras que o define. Discutem-se, em seguida, os processos de identificação e avaliação multidimensional dessa população, considerando as barreiras ao reconhecimento e as limitações dos instrumentos psicométricos disponíveis, bem como as respostas educacionais centradas em potencialidades capazes de subsidiar sua implementação. Por fim, situam-se os desafios e as perspectivas para o campo, de modo a oferecer a profissionais da saúde e educação elementos para a construção de respostas educacionais inclusivas para esses estudantes.

Desenvolvimento

Compreender a origem conceitual da 2e exige situá-la, inicialmente, na evolução do construto de AHSD, um fenômeno complexo cuja definição se modificou ao longo do tempo e que permanece objeto de discussão acadêmica. As primeiras abordagens fundamentaram-se em critérios psicométricos, associando a AHSD à obtenção de pontuações elevadas em testes padronizados de inteligência. Um quociente intelectual igual ou superior a 130 (equivalente a dois desvios-padrão acima da média) consolidou-se como ponto de referência convencional para identificar capacidade cognitiva significativamente superior. Esse critério, contudo, não representa por si só toda a complexidade do construto, nem constitui limite universal aplicável a todos os contextos educacionais, clínicos ou de pesquisa (Gómez-León, 2022).

Em perspectiva mais ampla, a AHSD pode se expressar tanto como aptidão excepcional para raciocinar, aprender e resolver problemas quanto como desempenho excepcional em um ou mais domínios específicos, distinção que leva alguns autores a diferenciar aptidão (potencial para aprendizagens complexas) de competência (conquistas já demonstradas em determinado domínio), esta última identificada, em certos referenciais

teóricos, a partir de desempenho situado entre os 10% superiores de uma área de atividade (Gagné, 2021; Raoof *et al.*, 2024). A distinção é relevante porque uma pessoa pode possuir potencial elevado sem ter tido as oportunidades educacionais, familiares ou sociais necessárias para transformá-lo em desempenho observável.

O modelo dos três anéis de Renzulli (1978, 2005) propõe que os comportamentos associados à AHSD emergem da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; o potencial dependeria não só das habilidades cognitivas, mas também de variáveis motivacionais e da possibilidade de produzir respostas originais. De modo semelhante, o modelo triárquico de Sternberg (1985, 1988) propõe que os desempenhos excepcionais se fundamentam na combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas, capazes de compreender problemas, gerar soluções inovadoras e adaptar o conhecimento a situações concretas. Embora partam de pressupostos teóricos distintos, essas propostas compartilham a tentativa de superar uma compreensão unidimensional da inteligência e, em conjunto, ampliaram a atenção a expressões do talento nem sempre refletidas nos testes psicométricos tradicionais.

A AHSD pode manifestar-se precocemente na linguagem, no raciocínio, na memória, na curiosidade ou em aprendizagens específicas, embora sua expressão varie entre as pessoas e nem sempre se torne evidente. Mais do que possuir maior quantidade de conhecimentos, esses estudantes costumam apresentar formas particulares de processar informação, maior rapidez, profundidade, estabelecimento de relações complexas e pensamento divergente, além de sensibilidade ética ou preocupação com a justiça (Conejeros-Solar; Gómez-Arízaga; Sandoval-Rodríguez, 2025).

Em perspectiva evolutiva, a AHSD pode implicar assincronia entre o desenvolvimento intelectual e as dimensões emocional, social ou física, gerando frustração ou vulnerabilidade, razão pela qual deve ser compreendida como potencial diverso e dinâmico, influenciado por fatores cognitivos, emocionais, educacionais e contextuais. Por isso, uma capacidade elevada nem sempre se traduz em alto desempenho acadêmico, sobretudo diante de barreiras educacionais, falta de desafios, dificuldades socioemocionais ou outras condições que interferem na aprendizagem.

É nesse quadro ampliado de AHSD que se situa a 2e, como coexistência e interação entre uma capacidade elevada e uma ou mais deficiências, dificuldades de aprendizagem ou condições do neurodesenvolvimento. Dessa combinação resultam perfis incompreensíveis quando fortalezas e dificuldades são analisadas separadamente.

Historicamente, o conceito de "Dupla Excepcionalidade" foi construído ao longo do século XX, consolidando-se na literatura internacional a partir dos anos 2000, especialmente após a reautorização da Individuals with

Disabilities Education Act - IDEA (Estados Unidos, 2004), quando passou a receber maior reconhecimento nas políticas educacionais norte-americanas.

Os modelos contemporâneos da 2e passaram a compreendê-la como um fenômeno dinâmico, multifatorial e centrado na singularidade do indivíduo, integrando contribuições da neurociência, da psicologia cognitiva, das teorias do desenvolvimento e da educação. Em conjunto, esses referenciais ampliam a compreensão da interação entre potencialidades e dificuldades e oferecem subsídios para práticas de avaliação e intervenção mais abrangentes. O Quadro 1 sintetiza alguns dos principais modelos teóricos que fundamentam essa perspectiva.

Quadro 1 - Modelos contemporâneos da 2e

Modelo	Fundamento central	Compreensão da 2e	Implicações para a avaliação ou intervenção
Modelo do U invertido (Inverse-U Model) Sharkey e Nickl--Jockschat (2023)	Propõe que mecanismos neurobiológicos, como a conectividade neuronal ou os níveis de neurotransmissores, favorecem o desempenho cognitivo até um limiar crítico, após o qual o mesmo traço pode adquirir expressão patológica.	Pessoas com 2e estariam situadas no topo ou próximo ao ponto de inflexão da curva, onde as vantagens cognitivas atingem seu nível máximo e começam a coexistir com vulnerabilidades ou manifestações clínicas específicas.	Favorece uma compreensão neurobiológica da coexistência entre AHSD e condições do neurodesenvolvimento, e sugere evitar interpretações dicotômicas que separem estritamente talento e dificuldade.
Teoria da Sobreposição de Processos (Process Overlap Theory, POT)	Questiona a concepção do fator 'g' como causa única da inteligência, propondo que a inteligência geral emerge da sobreposição entre processos executivos de domínio geral e processos cognitivos específicos de cada tarefa.	Permite explicar os perfis heterogêneos ou 'dentados' característicos da 2e: um estudante pode apresentar raciocínio fluido excepcional e, simultaneamente, dificuldades na memória de trabalho, no controle atencional ou na velocidade de processamento.	Questiona a suficiência do QI Total para representar o funcionamento cognitivo da pessoa: índices diferenciados, como o Índice de Capacidade Geral (GAI), podem descrever com maior precisão determinadas fortalezas.
Modelo Dúplex da Superdotação Sternberg (2024)	Distingue entre as capacidades que o indivíduo possui (entrada) e a maneira como estas se manifestam em contribuições concretas (saída), considerando capacidades	Amplia a identificação da 2e ao reconhecer fortalezas não tradicionais, que podem não estar refletidas nos testes psicométricos convencionais, e valoriza a capacidade	Promove avaliações multidimensionais que considerem não apenas o desempenho em testes padronizados, mas também a criatividade, a resolução prática de

Continua

Conclusão

Quadro 1 - Modelos contemporâneos da 2e

	analíticas, práticas e criativas, bem como expressões do talento do tipo traço e do tipo estado.	de produzir soluções criativas ou contribuições significativas apesar de desafios diagnósticos.	problemas e as manifestações situacionais do talento.
Modelagem centrada na pessoa (Person--Centered Modeling) Burger-Veltmeijer e Minnaert (2023) e Woo et al. (2024)	Distancia-se da análise centrada exclusivamente em variáveis e médias grupais, examinando configurações particulares de fortalezas, dificuldades e padrões de funcionamento dentro de cada indivíduo.	Reconhece que a população 2e não constitui grupo homogêneo, permitindo identificar subgrupos com configurações funcionais compartilhadas sem perder de vista a variabilidade individual.	Facilita o planejamento de intervenções personalizadas e ajustadas aos perfis específicos e, metodologicamente, favorece o estudo de padrões intraindividuais e de subgrupos, em detrimento de generalizações baseadas unicamente em médias.
Modelo do Paradoxo e da Diferenciação Dual Reis, Baum e Burke (2014) e Baum, Schader e Owen (2017).	Propõe que a intervenção educacional deve atender simultaneamente fortalezas e dificuldades, opondo-se a uma visão exclusivamente médica ou centrada no déficit.	A 2e é compreendida como coexistência paradoxal entre capacidades excepcionais e necessidades de apoio: o talento deve ser desenvolvido por meio do enriquecimento, enquanto as dificuldades requerem apoios estruturados ou tecnologia assistiva.	Propõe intervenção bidirecional: potencializar o talento e compensar as áreas de dificuldade, considerando o desenvolvimento das fortalezas como um meio para favorecer a autoestima, a resiliência e o ajustamento socioemocional.
Perspectiva bioecológica aplicada à 2e Baseada em Bronfenbrenner (1979) e retomada em estudos contemporâneos sobre 2e e TEA	Situa o desenvolvimento do estudante dentro de sistemas ambientais inter-relacionados, considerando que as características individuais interagem de maneira contínua com a família, a escola e outras estruturas sociais.	A expressão do talento e das dificuldades depende da qualidade das interações entre o estudante e seu ambiente: o contexto pode ativar o potencial ou intensificar as barreiras associadas à deficiência.	No microssistema, o clima da sala de aula e a sensibilidade docente podem reduzir a ansiedade; no mesossistema, a colaboração entre família e escola permite integrar informações de diferentes contextos. O ambiente atua, como catalisador do potencial ou como fonte de barreiras para a identificação e aprendizagem.

Fonte: elaboração própria (2026).

Embora esses modelos ampliem significativamente a compreensão da 2e, permanecem fortemente fundamentados em populações norte-americanas e europeias, limitando sua generalização para contextos educacionais latino-americanos marcados por desigualdades estruturais.

A perspectiva da neurodiversidade, formulada por Singer (2017) e amplamente difundida no campo do TEA, oferece um enquadramento ético fundamental para a compreensão da 2e. Ao conceber o transtorno não como patologia a ser curada, mas como variação neurológica humana, desloca o foco do déficit para as diferenças, abrindo espaço para reconhecer e valorizar forças cognitivas que frequentemente acompanham o TEA, como pensamento sistemático, atenção a detalhes, memória para áreas de interesse e capacidade de hiperfoco. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar deixa de significar mera adaptação do sujeito às exigências institucionais, passando a exigir transformações estruturais nas práticas pedagógicas.

No movimento da neurodiversidade, há tensões internas relevantes, sobretudo quanto à sua aplicabilidade a pessoas com TEA com maiores necessidades de suporte, para quem a ênfase nas potencialidades pode obscurecer demandas legítimas de cuidado e intervenção clínica (Fletcher-Watson; Happé, 2019). Embora represente um avanço importante em relação aos modelos estritamente patologizantes, sua incorporação ao campo educacional não elimina a necessidade de suporte clínico, pedagógico e socioemocional para sujeitos que vivenciam sofrimento significativo decorrente de suas condições neurodesenvolvimentais.

No campo educacional, essa tensão se traduz no desafio de construir abordagens que valorizem simultaneamente as diferenças neurológicas e garantam o acesso aos recursos de que cada estudante necessita.

Reconhecidas e mobilizadas pedagogicamente, essas características constituem recursos potentes de aprendizagem e engajamento escolar; ignoradas ou interpretadas exclusivamente sob lógica patologizante, convertem-se em fontes de frustração, desmotivação, desengajamento e exclusão. O Quadro 2 apresenta, de modo sintético, um conjunto recorrente de forças e desafios associados ao perfil 2e com TEA.

Quadro 2 - Características frequentes em estudantes 2e com TEA

Área	Pontos fortes frequentes	Desafios frequentes
Cognitiva	Raciocínio abstrato, verbal, não verbal e fluido, com resolução de problemas complexos e pensamento lógico, criativo e divergente, além de intensa curiosidade intelectual, processos de pensamento flexíveis, rápida assimilação de informações, vocabulário avançado e habilidades metalinguísticas. Demonstra capacidade de hiperfoco em áreas de interesse, memória excepcional e atenção aos detalhes.	Discrepâncias significativas no perfil cognitivo, com dificuldades acentuadas nas funções executivas (controle inibitório, planejamento e organização), na memória de trabalho e na velocidade de processamento, além de assincronia no desenvolvimento, rigidez cognitiva, perfeccionismo, suscetibilidade ao tédio decorrente da ausência de desafios e dificuldade para compreender conceitos abstratos fora de sua área de domínio.
Socioemocional	Capacidade de estabelecer vínculos afetivos profundos e seguros com adultos ou mentores, aliada a elevada sensibilidade moral e ética e forte senso de justiça. Demonstra empatia profunda, resiliência, honestidade intelectual, elevada motivação intrínseca e senso de humor maduro, podendo utilizar o raciocínio para compensar dificuldades sociais ou recorrer à "camuflagem social".	Dificuldades persistentes na interação social recíproca, na pragmática da linguagem e na comunicação, associadas a risco elevado de ansiedade, depressão, isolamento social, baixa autoestima e sentimentos de inadequação (síndrome do impostor). Observam-se ainda vulnerabilidade ao bullying, dificuldades de autorregulação emocional, perfeccionismo desadaptativo e assincronia entre a maturidade intelectual e a emocional.
Sensorial /motora	Sensibilidade aguçada e grande capacidade de observação, que possibilitam percepção detalhada do ambiente, além de habilidades visuoespaciais, técnicas e artísticas superiores (como desenho e música) e potencial para elevado desempenho físico em esportes individuais ou atividades manuais específicas. Utiliza a acuidade visuoperceptiva como estratégia compensatória.	Hipersensibilidade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (ruídos, luzes e texturas), que podem provocar sobrecarga ou fadiga, além de dificuldades na motricidade fina, disgrafia, caligrafia pouco legível e coordenação motora desajeitada (dispraxia). Observam-se também movimentos estereotipados ou repetitivos, dificuldades de atenção seletiva, impulsividade e desconexão entre a atividade mental e a física.
Acadêmica	Potencial para desempenho excepcional em áreas específicas (STEM, artes e linguagem), aprendizagem rápida de conteúdos complexos e alto rendimento em tarefas que exigem raciocínio superior, além de capacidade de produção criativa, argumentação científica e envolvimento profundo em projetos significativos. Bom desempenho em ambientes enriquecidos e em turmas avançadas (honors/AP).	Desempenho acadêmico desigual e inconsistente, inferior ao esperado em relação ao potencial, já que o efeito de "mascaramento" pode ocultar tanto o talento quanto a deficiência. Observam-se dificuldades na organização de tarefas, na expressão escrita e no acompanhamento de instruções padronizadas, além de desinteresse por atividades rotineiras ou repetitivas, com risco de evasão escolar em razão da ausência de adaptações curriculares e de apoios específicos.

Fonte: elaboração própria (2026).

Estudantes que apresentam a coexistência de AHSD e TEA exibem perfis marcados por assincronias profundas, nas quais o desenvolvimento cognitivo pode ser muito superior à média em domínios como raciocínio lógico-matemático, memória de trabalho, vocabulário e pensamento abstrato, enquanto habilidades como comunicação social, regulação emocional, flexibilidade cognitiva e motricidade fina podem situar-se significativamente abaixo do esperado para a faixa etária (Webb *et al.*, 2016).

Estudos recentes identificam, em muitos estudantes 2e com TEA, um fenótipo cognitivo caracterizado por habilidades verbais superiores coexistindo com velocidade de processamento significativamente reduzida (Sharkey; Nickl-Jockschat, 2023; Casten *et al.*, 2023). Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025) reforçam essa compreensão ao destacar que estudantes 2e apresentam trajetórias desenvolvimentais marcadas por descompassos entre competências cognitivas, sociais, emocionais e adaptativas.

Nessa população, o fenômeno da camuflagem ou do mascaramento (masking) constitui um processo complexo e dinâmico, no qual a AHSD intelectual e as características do TEA interagem, ocultando-se mutuamente ou modificando sua apresentação clínica habitual (Reis *et al.*, 2014), resultando em um perfil que, frequentemente, não apenas apresenta desempenho médio nas avaliações (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), como também tende a não chamar a atenção no funcionamento cotidiano.

O mascaramento abrange componentes provenientes de ambos os fenômenos, cuja diferenciação e compreensão são necessárias para a elaboração de apoios pertinentes. Para Reis (2026), sob a perspectiva do TEA, a camuflagem é compreendida principalmente como mecanismo de sobrevivência social e adaptação, relacionado à necessidade de pertencimento: a pessoa 2e adota comportamentos estratégicos para demonstrar competência social e reduzir a distância percebida entre si e seus pares, buscando satisfazer essa necessidade de pertencer. Esse processo também se manifesta na supressão deliberada de comportamentos autistas menos aceitos socialmente, como movimentos estereotipados ou interesses altamente restritos, a fim de se adequar às normas do ambiente.

Por sua vez, a AHSD pode atuar como recurso cognitivo que possibilita o desenvolvimento de formas de camuflagem mais elaboradas e eficazes, observável no desenvolvimento de estratégias compensatórias autônomas, por meio das quais o estudante utiliza sua inteligência superior para elaborar métodos que lhe permitam contornar suas dificuldades (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), recorrendo à lógica e ao raciocínio fluido para aprender "roteiros sociais", ou a um vocabulário avançado para ocultar dificuldades de leitura ou de processamento. Essa influência também aparece na resolução de problemas no âmbito social. Conejeros-Solar *et al.* (2025) postulam que a elevada capacidade de resolução de problemas

pode compensar a dificuldade no reconhecimento espontâneo de expressões faciais, já que pessoas autistas com QI elevado podem ativar regiões cerebrais distintas das observadas em pessoas neurotípicas. Há, ainda, o mascaramento inverso, no qual, paradoxalmente, a dificuldade pode ocultar a AHSD; assim, os professores podem concentrar-se nos desafios comportamentais ou sociais e deixar de identificar o potencial intelectual do estudante (King, 2022).

Além desses mecanismos, a interação entre ambas as condições pode produzir formas específicas de mascaramento. Quando as fortalezas cognitivas e as dificuldades associadas ao TEA apresentam intensidade semelhante, pode ocorrer o que Hamzić e Bećirović (2021) descrevem como um "efeito de máscara perfeita", que compreende três processos principais.

O primeiro corresponde à anulação mútua, na qual as capacidades ocultam a deficiência e a deficiência oculta o potencial, resultando em desempenho acadêmico aparentemente médio. O segundo refere-se à identificação tardia, já que o estudante "consegue passar despercebido" ou "se virar" (get by), frequentemente não sendo identificado até que as demandas sociais ultrapassem suas capacidades de compensação, durante a adolescência ou a vida adulta. A identificação tardia deve ser compreendida como possibilidade resultante da interação entre características individuais, exigências do contexto, estratégias de compensação e a capacidade dos sistemas educacionais e clínicos de reconhecer apresentações menos evidentes do TEA e da AHSD.

Por fim, Casten *et al.* (2023) destacam o elevado custo para a saúde mental: o esforço constante para manter a máscara está associado à fadiga extrema, à ansiedade, à depressão e a um risco significativamente maior de ideação suicida, de modo que, na 2e com TEA, um QI elevado deixa de atuar como fator de proteção e passa a constituir fator de risco em razão do estresse crônico decorrente da camuflagem desadaptativa.

Esse efeito de mascaramento constitui um dos principais obstáculos à identificação da 2e (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), visto que esse perfil pode impedir tanto o acesso a oportunidades de enriquecimento curricular quanto a oferta de intervenções especializadas, além de aumentar o risco de desengajamento, sub-rendimento acadêmico e isolamento social; sobretudo em contextos educacionais incapazes de articular desafios intelectuais significativos com apoio estruturado (Freetage, 2025).

Outra dificuldade decorre da sobreposição entre características associadas à AHSD e manifestações relacionadas ao TEA, como interesses intensos e aprofundados, sensibilidade sensorial, perfeccionismo, preferência por atividades específicas e questionamento de regras ou autoridades, podem estar presentes em ambos os perfis, o que, sem avaliação abrangente, leva a que essas manifestações sejam interpretadas apenas

como características do TEA ou, em sentido inverso, como expressões da alta capacidade, reforçando a necessidade de analisar a função, a intensidade, a frequência e o contexto em que cada característica se manifesta.

As barreiras institucionais também contribuem para a identificação incompleta. Isso se traduz no reconhecimento apenas da condição que produz maior impacto visível, seja o elevado desempenho, seja a dificuldade comportamental, social ou acadêmica. Mullet e Rinn (2016) observam que os sistemas educacionais frequentemente priorizam a condição que gera maior demanda imediata, concentrando-se na gestão do sintoma em detrimento da compreensão global do estudante.

Essa fragmentação relaciona-se à separação histórica entre a educação especial e os programas destinados a estudantes com AHSD, tratados, em muitos sistemas educacionais, como categorias independentes ou mesmo incompatíveis, de modo que o estudante pode receber apoio para suas dificuldades sem acesso ao desenvolvimento de seus talentos, ou participar de programas de enriquecimento sem que suas necessidades sociais, emocionais, sensoriais e executivas sejam reconhecidas.

Também persistem estereótipos que dificultam a identificação: a ideia de que um estudante com alta capacidade deve apresentar desempenho elevado e homogêneo, autonomia constante e ausência de dificuldades pode gerar resistência ao reconhecimento de estudantes autistas em programas de AHSD, assim como levar profissionais, diante de comportamentos considerados problemáticos, a interpretar o estudante exclusivamente a partir do déficit, sem investigar suas áreas de potencial.

Intervenções centradas apenas nas dificuldades podem produzir efeitos secundários relevantes: quando as necessidades são atendidas sem que as potencialidades sejam reconhecidas, o estudante pode desenvolver identidade escolar predominantemente associada ao fracasso, à inadequação ou à deficiência, contribuindo para o enfraquecimento da motivação intrínseca e para o afastamento progressivo das experiências de aprendizagem (Neihart, 2008). Reconhecer as potencialidades, portanto, não representa elemento complementar da avaliação, mas condição necessária para o planejamento educacional.

As limitações das avaliações psicométricas constituem outro desafio significativo, decorrente do uso exclusivo do QI Total, que pode mascarar a heterogeneidade do funcionamento cognitivo em estudantes com 2e e TEA. Romano *et al.* (2024) criticam essa abordagem restritiva, que compreende a 2e a partir de perspectiva única e homogênea, sem reconhecer que esses estudantes podem apresentar perfis intraindividuais marcadamente desiguais, com altas pontuações em compreensão verbal e raciocínio associadas a menor desempenho na memória de trabalho ou na velocidade de processamento, o que pode reduzir a pontuação total pelas áreas de difi-

culdade e deixar de representar adequadamente as capacidades superiores do estudante. Por essa razão, a interpretação da avaliação cognitiva deve priorizar a análise do perfil intraindividual, em vez de depender exclusivamente de um ponto de corte ou de uma medida global.

A avaliação também deve considerar que o desempenho acadêmico aparente nem sempre corresponde ao potencial do estudante ou às suas necessidades de apoio. Por isso, a interpretação dos instrumentos deve ser articulada à trajetória escolar, às condições de realização das tarefas e às discrepâncias observadas entre os diferentes domínios do funcionamento cognitivo.

A discrepância entre informantes constitui outro desafio relevante. Famílias e professores podem observar comportamentos distintos porque o estudante responde de maneira diferente às demandas de cada contexto: dificuldades emocionais, comportamentais ou de autorregulação podem ser mais evidentes no ambiente familiar, enquanto, na escola, estratégias de camuflagem podem sustentar uma aparente adaptação. Essa adaptação, entretanto, frequentemente ocorre à custa de elevada fadiga e estresse. Assim, a ausência de dificuldades observáveis em determinado ambiente não comprova sua inexistência, e divergências entre relatos devem ser interpretadas como informações complementares sobre o funcionamento do estudante, e não como contradições.

Diante dessa variabilidade, a avaliação deve integrar múltiplos procedimentos e fontes de informação, incluindo avaliação psicológica abrangente, análise do perfil cognitivo, observação estruturada em diferentes contextos, entrevistas com familiares, professores e o próprio estudante, análise do desempenho acadêmico e uso criterioso de instrumentos específicos para o rastreamento do TEA.

Mais do que confirmar categorias diagnósticas, o processo avaliativo deve compreender como capacidades, dificuldades e fatores ambientais interagem na trajetória do estudante, deslocando-se de uma lógica classificatória e centrada no déficit para uma abordagem orientada pelas potencialidades e necessidades individuais.

Baum, Schader e Owen (2017) defendem que identificar as áreas de destaque é tão importante quanto compreender as dificuldades, abordagem que transforma a avaliação em recurso para o planejamento educacional, ao permitir definir oportunidades de enriquecimento, apoios específicos, adaptações e estratégias de participação compatíveis com o perfil singular do estudante.

Diante das complexidades do perfil 2e, a resposta educacional mais adequada parte das forças para atender às necessidades, e não o inverso, princípio central da pedagogia das potencialidades, proposta por Baum, Schader e Owen (2017) como modelo norteador para estudantes 2e, segundo a qual o desenvolvimento intencional das áreas de talento cria condições

favoráveis para o enfrentamento das dificuldades associadas, fortalecendo a autoestima, ampliando o senso de competência e sustentando o engajamento com a aprendizagem, e rompendo com a lógica medicalizante que historicamente orienta o atendimento a estudantes com necessidades especiais.

Na mesma direção, Reis e Renzulli (2025) defendem abordagens strength-based centradas nos interesses, talentos e áreas de excelência do estudante como estratégia para ampliar o engajamento acadêmico, reduzir comportamentos desadaptativos e favorecer a autodeterminação.

Do ponto de vista curricular, estudantes 2e com TEA beneficiam-se de práticas como o aprofundamento e o enriquecimento curricular nas áreas de interesse e habilidade, a flexibilização de tarefas e avaliações que reconheçam estilos diversos de demonstrar conhecimento, o uso de recursos tecnológicos assistivos e de comunicação alternativa quando necessário, e a criação de ambientes sensorialmente previsíveis e estruturados, capazes de reduzir a sobrecarga sensorial sem privar o estudante de experiências ricas e aprofundadas de aprendizagem.

Freetage (2025) acrescenta que práticas pedagógicas diferenciadas para estudantes 2e devem integrar suporte às funções executivas, tais como organização, planejamento e iniciação de tarefas, com apoio socioemocional e enriquecimento acadêmico.

No âmbito das relações interpessoais e do clima escolar, é fundamental que professores e equipes pedagógicas desenvolvam competências para reconhecer e nomear publicamente as forças do estudante, fortalecendo sua visibilidade positiva no grupo; mediar situações de conflito social com sensibilidade à diferença neurológica, evitando interpretações moralizantes do comportamento; envolver a família como parceira ativa na construção do projeto educativo individualizado; e articular redes de suporte interdisciplinar, sempre que as necessidades do estudante assim o demandarem.

Reis e Renzulli (2025) observam ainda que o manejo da ansiedade constitui componente central do trabalho educacional com estudantes 2e, sendo importante auxiliar explicitamente os estudantes na identificação de gatilhos emocionais e no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento diante das demandas acadêmicas e sociais.

A formação continuada de professores é condição indispensável para a implementação de respostas educacionais adequadas para estudantes 2e, sobretudo porque a maioria dos professores brasileiros não recebeu formação inicial sobre AHSD (Pérez; Freitas, 2011), muito menos sobre 2e. A oferta de formação continuada, a construção de redes de apoio entre profissionais e a sistematização de estudos de caso no contexto institucional constituem estratégias fundamentais para transformar a cultura escolar em direção à inclusão plena. Isso exige do professor, para além do domínio técnico, dis-

ponibilidade para reconhecer formas singulares de aprender e existir que frequentemente escapam às expectativas normativas da escola e para desenvolver respostas pedagógicas criativas e sensíveis a essa diversidade.

O campo da 2e demanda ações articuladas nos níveis macro (políticas públicas), meso (gestão escolar e formação docente) e micro (sala de aula e atendimento especializado). No nível macro, torna-se fundamental consolidar a implementação da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação – Lei nº 15.436 (Brasil, 2026), que passou a reconhecer expressamente a 2e como parte de seu escopo, estabelecendo sua definição legal e determinando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contemple, de forma integrada, tanto o desenvolvimento da AHSD quanto às necessidades decorrentes da condição associada. Embora esse marco normativo represente um avanço significativo para a Educação Especial brasileira, sua efetividade dependerá da regulamentação de procedimentos de identificação, da formação de profissionais, da produção de instrumentos validados e da consolidação de práticas educacionais capazes de responder à complexidade dos perfis duplamente excepcionais.

Estimativas internacionais indicam que entre 2% e 5% dos estudantes podem ser considerados duplamente excepcionais em sentido amplo (Webb *et al.*, 2016; Baum; Schader; Owen, 2017), embora dados específicos sobre a coexistência de AHSD e TEA ainda sejam escassos, sobretudo no contexto brasileiro, cuja ausência de dados epidemiológicos nacionais é, em si, um indicador da invisibilidade institucional desse grupo.

Além disso, Reis e Renzulli (2025) destacam que o sucesso de estudantes 2e na transição para contextos acadêmicos mais competitivos depende significativamente do fortalecimento da autodeterminação, do acesso a oportunidades de enriquecimento curricular e da participação em grupos organizados em torno de interesses compartilhados.

No nível meso, as escolas precisam desenvolver protocolos internos de identificação que contemplem a possibilidade da 2e, integrando as perspectivas da Educação Especial e das AHSD nos processos de triagem e acompanhamento, além de construir de forma colaborativa os Planos de AEE, envolvendo família, professores da turma regular, especialistas do AEE e profissionais da saúde quando disponíveis.

No nível micro, o professor de sala de aula ocupa posição central; é no cotidiano das interações pedagógicas que o reconhecimento das potencialidades se concretiza ou se frustra. Um olhar atento às formas singulares de compreender o mundo e relacionar-se com ele, aliado à flexibilidade metodológica e ao vínculo afetivo consistente, pode representar inflexão significativa na história de um estudante que, com frequência, aprendeu a dissimular quem é para ser aceito no espaço escolar.

Considerações finais

A 2e na interface entre AHSD e TEA constitui um fenômeno complexo que desafia modelos tradicionais de identificação, avaliação e atendimento educacional. Longe de representar a simples coexistência de duas categorias diagnósticas, esse perfil resulta da interação dinâmica entre potencialidades e barreiras, produzindo manifestações heterogêneas que frequentemente permanecem invisíveis aos sistemas educacionais e clínicos. O mascaramento recíproco entre capacidades e dificuldades, associado à persistência de modelos avaliativos centrados em desempenhos globais, contribui para o reconhecimento tardio ou incompleto desses estudantes.

Nesse contexto, a perspectiva da neurodiversidade, articulada aos modelos contemporâneos da dupla excepcionalidade, oferece bases teóricas para compreender a diversidade dos perfis cognitivos e desenvolvimentais sem reduzir o estudante às suas limitações. Tal perspectiva, entretanto, não elimina a necessidade de avaliações rigorosas, multidimensionais e culturalmente sensíveis, capazes de integrar diferentes fontes de informação e reconhecer a variabilidade intraindividual que caracteriza essa população.

As evidências discutidas ao longo do capítulo reforçam que respostas educacionais efetivas dependem de abordagens centradas nas potencialidades, sem negligenciar os apoios necessários às dificuldades decorrentes do TEA. Estratégias de enriquecimento curricular, flexibilização pedagógica, suporte às funções executivas e colaboração entre escola, família e profissionais especializados constituem dimensões complementares.

Embora o interesse científico pela 2e tenha crescido nas últimas décadas, o campo permanece pouco desenvolvido no contexto brasileiro. Persistem lacunas relacionadas à produção de evidências nacionais, à validação de instrumentos de avaliação, à formação de profissionais e à consolidação de políticas públicas específicas. O avanço desse campo requer investimentos articulados em pesquisa, formação docente e organização dos sistemas educacionais, de modo que a identificação da 2e deixe de representar uma exceção e passe a integrar as práticas regulares da Educação Especial.

Compreender a 2e implica adotar uma concepção de inclusão comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso significa construir contextos educacionais capazes de transformar diferenças em oportunidades de aprendizagem, assegurando que potencialidades e vulnerabilidades sejam consideradas de forma indissociável na promoção da participação, do bem-estar e do desenvolvimento humano.

Referências

BAUM, S. M.; SCHADER, R. M.; OWEN, S. V. Para ser dotado e com dificuldades de aprendizagem: estratégias baseadas em pontos fortes. *In*: BAUM, Susan M.; SCHADER, Robin M.; OWEN, Steven V. **To be gifted and learning disabled**: strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more. 3. ed. Waco: Prufrock Press, 2017.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 jun. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BURGER-VELTMEIJER, A.; MINNAERT, A. Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: the S&W-Heuristic. **Advances in Social Sciences Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 245-263, 2023.

CASTEN, L. G.; *et al.* The combination of autism and exceptional cognitive ability is associated with suicidal ideation. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 197, 107698, 2023.

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; GÓMEZ ARIZAGA, M. P.; SANDOVAL RODRÍGUEZ, K. **Orientaciones para políticas de atención integral a las altas capacidades**. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, 2025. (Série Propuestas para Políticas Inclusivas).

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; *et al.* Estudiantes con doble excepcionalidad: Conceptualización, identificación e intervención. *In*: VALADEZ SIERRA, M. de los D.; BETANCOURT MOREJÓN, J.; ZAVALA BERBENA, M. A. (Eds.). **Alumnos superdotados y talentosos**. Identificação, avaliação e intervenção. Uma perspectiva para docentes. 3. ed. Ciudad de México: El Manual Moderno, 2025. p. 215-238.

ESTADOS UNIDOS. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004**. Pub. L. No. 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq., 2004.

FLETCHER-WATSON, S.; HAPPÉ, F. **Autism**: a new introduction to psychological theory and current debate. 2. ed. London: Routledge, 2019.

FREETAGE, H. **Twice-exceptional students with autism spectrum disorder**: a differentiated instruction case study. 2025. Projeto Aplicado (EDU 593: Applied Project) – Arizona State University, Tempe, 2025.

GAGNÉ, F. **Differentiating giftedness from talent**: the DMGT perspective on talent development. New York: Routledge, 2021.

GÓMEZ-LEÓN, M. I. Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo? **Revista Española de Pedagogía**, v. 80, n. 283, p. 451-473, 2022.

HAMZIĆ, U; BEĆIROVIĆ, S. Twice-exceptional, half-noticed: The recognition issues of gifted students with learning disabilities. **MAP Social Sciences**, v. 1, n. 1, p. 13-34, 2021.

KING, S. The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 193, 107659, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MULLET, D. R.; RINN, A. N. What Parents Should Know About ADHD. **Parenting for High Potential**, Washington, v. 5, n. 2, p. 10-13, 23, 2016.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice-exceptional children. *In*: PFEIFFER, S. I. (Ed.). **Handbook of giftedness in children**: psychoeducational theory, research, and best practices. New York: Springer, 2008. p. 115-137.

PFEIFFER, S. I. **Serving the gifted**: evidence-based clinical and psychoeducational practice. New York: Routledge, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, 2011.

RAOOF, K.; *et al.* Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. **Heliyon**, v. 10, e36908, 2024.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014.

REIS, S. M.; RENZULLI, S. 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, 834, 2025.

REIS, S. M. Twice exceptional students with autism: Self-perceptions of talents and disabilities. **Education Sciences**, v. 16, n. 2, art. 275, 2026.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 217-245.

RIZZO, L.; PINNELLI, S.; MINNAERT, A. Twice-exceptional students: A systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens. **Frontiers in Education**, v. 10, 1696805, 2025.

ROMANO, S.; *et al.* Giftedness and twice-exceptionality in children suspected of ADHD or specific learning disorders: A retrospective study. **Sci**, v. 6, n. 2, 23, 2024.

SHARKEY, R. J.; NICKL-JOCKSCHAT, T. Exceptional ability and autism: Insights into cognitive divergence. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 200, 107740, 2023.

SINGER, J. **NeuroDiversity**: the birth of an idea. Sydney: Judy Singer, 2017.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ**: a triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Viking, 1988.

STERNBERG, R. J. A duplex model of giftedness. **Gifted Child Quarterly**, v. 68, n. 2, p. 91-106, 2024.

WEBB, J. T.; *et al.* **Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults**: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. 2. ed. Tucson: Great Potential Press, 2016.

WOO, S. E; *et al.* Person-centered modeling: techniques for studying associations between people rather than variables. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 11, p. 453-480, 2024.