

**ALUNOS COM DUPLA EXCECIONALIDADE NO ENSINO PORTUGUÊS: ALUNOS  
(IN)VISÍVEIS?**

**TWICE EXCEPTIONAL STUDENTS IN THE PORTUGUESE EDUCATION:  
(IN)VISIBLE STUDENTS?**

**Ana P. Antunes**

**Universidade da Madeira, Portugal**

**Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal**

Correo de correspondencia: [aantunes@uma.pt](mailto:aantunes@uma.pt)

## Alunos com dupla exceccionalidade no ensino português: Alunos (in)visíveis?

### Resumo

Os alunos com dupla exceccionalidade caracterizam-se por apresentarem duas condições, ou seja, altas capacidades e algum (ou mais do que um) tipo de dificuldade. Com este trabalho pretende-se contribuir para a reflexão e intervenção, em Portugal, junto dos alunos com dupla exceccionalidade. As participantes no estudo foram duas técnicas superiores, ambas detentoras de licenciatura e mestrado na área da Psicologia, com experiência profissional em serviços educativos de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais e/ou altas capacidades. Os dados foram recolhidos, via email, através de um questionário, sendo posteriormente analisados e comparados. Os resultados sugerem a necessidade de atendimento e reconhecimento destes alunos, bem como formação específica sobre a temática aos educadores envolvidos no seu atendimento. Apesar de os resultados serem incipientes permitem verificar pontos de convergência com a literatura no que respeita à vulnerabilidade deste grupo de alunos. Tratando-se de um estudo piloto e pioneiro no nosso país, discutem-se e apontam-se sugestões para trabalhos futuros.

**Palavras-chave:** *Alunos com dupla exceccionalidade, Altas capacidades, Necessidades educativas especiais, Inclusão.*

### Twice exceptional students in the Portuguese education: (In)visible students?

Twice exceptional students are characterized by two conditions, i. e., high abilities and some (or more than one) type of disability. This work intends to contribute to the reflection and intervention about twice exceptional students in Portugal. The participants were two superior technicians, both holders of a degree and a master's degree in the field of Psychology, with professional experience in educational services for students with special educational needs and/or high abilities. Data were collected, via email, through a survey. When collected, the data were analysed and compared. The results suggest the need for attention and recognition of these students as well as specific training for educators involved in the twice exceptional students' education. Although the results are incipient, they allow us to identify points of convergence with the literature regarding the vulnerability of this group of students. As this is a pilot and pioneering study in our country, suggestions for future work are discussed and pointed out.

**Keywords:** *Twice exceptional students, High abilities, Special educational needs, Inclusion.*

Os alunos com dupla exceccionalidade (também designados pela abreviatura 2e) são aqueles alunos que se caracterizam por apresentar, cumulativamente, alta(s) capacidade(s)<sup>1</sup> e alguma(s) dificuldade(s)<sup>2</sup> (Reis et al., 2014). King (2022) descreve o seu caso, que transcrevemos, pois ajuda à compreensão da definição destes alunos:

I was diagnosed with a specific learning disability (SLD) in writing in 1992, when I was a third grader. My issues with oral expression and pragmatic language provided the basis of the diagnosis. The battery of tests I completed over the previous year revealed specific problems related to communication, writing, and motor coordination. (...) In addition to characteristics indicative of a disability, I also performed well on a range of academic and cognitive tests. This included high scores on tests of expressive vocabulary as well as full-scale and verbal IQ scores between 1 and 2 standard

deviations above average. (...) In other words, my evaluation suggested that I was what would now be considered twice exceptional (2e), (...). (King, 2022, p. 1)

King, como outros alunos 2e, situa-se estatisticamente no limite superior em termos cognitivos e no limite inferior quanto ao diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem (Beckmann & Minnaert, 2018). Efetivamente, constituem um grupo de alunos muito diverso que, além das características de sobredotação (altas capacidades), manifestam características de uma ou mais deficiências físicas, cognitivas, comportamentais e/ou socioemocionais (King, 2022). A existência combinada de altas capacidades e dificuldades pode implicar uma ausência de alto desempenho académico ou de dificuldades específicas, pois as altas capacidades por vezes mascaram as dificuldades e as dificuldades mascaram as habilidades (Reis et al., 2014).

Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos a nível internacional e, nesse sentido, quanto à sua caracterização, Reis et al. (2014) referem a definição ampla, apresentada nos Estados Unidos por uma comissão específica na área (National Commission on Twice Exceptional

<sup>1</sup> Ao longo do texto utilizamos a designação de altas capacidades, podendo aparecer equiparada à designação de sobredotação.

<sup>2</sup> Para efeitos deste texto, a designação de dificuldade pode equiparar-se a défice ou, num sentido

mais lato, à referência de Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais condicente com a terminologia utilizada em Portugal que, em geral, só contempla as situações de dificuldade e não de altas capacidades (com exceção da Região Autónoma da Madeira).

Students). Assim, os alunos 2e são caracterizados como alunos que demonstram um potencial de alto desempenho ou produtividade criativa num ou mais domínios, como matemática, ciências, tecnologia, artes sociais, visuais, espaciais ou cênicas, ou outras áreas de realização, e manifestam uma ou mais dificuldades, conforme definido pelos critérios de elegibilidade da região onde estão inseridos (Reis et al., 2014). Esta definição acrescenta, ainda, que as dificuldades podem incluir dificuldades específicas de aprendizagem, distúrbios da fala e da linguagem, distúrbios emocionais/comportamentais, deficiências físicas, transtornos do espectro do autismo, ou outras dificuldades de saúde, como perturbação de hiperatividade/déficite de atenção (Reis et al., 2014).

A realidade demonstra, por um lado, que alunos com altas capacidades também podem apresentar uma necessidade especial ou deficiência e, por outro lado, que os alunos com necessidade especial ou deficiência também podem ser alunos com altas capacidades, factos que nem sempre são reconhecidos e compreendidos (Davidson Institute, 2021).

No caso concreto de King (2022) podemos, mais uma vez, testemunhar a dificuldade atrás referida, pois após o seu diagnóstico dois aspetos foram motivo de discórdia entre a mãe e a equipe de técnicos que o avaliou. Concretamente, sugeriram, num primeiro momento, a retirada da sala de aula regular, concordando posteriormente, após contestação, que mais tempo na sala de aula regular representaria

um ambiente menos restritivo, onde teria oportunidade de interagir com crianças sem necessidades especiais e receber formação escolar. Além disso, a equipe de avaliação estava reticente em indicá-lo para frequência do programa para alunos com altas capacidades existente na escola, sendo que também não havia técnicos representantes desse programa na equipa de avaliação (King, 2022). Mais uma vez, vale a pena ler as suas palavras:

The committee insisted that, whatever my scores on other tests, a child identified as requiring special education services could not, by definition, be gifted. In addition, my full-scale IQ score—though high and potentially deflated due to my disability—was a few points short of the score required for entry. The gifted program was an all-or-nothing affair, where students who met criteria took all of their classes away from the rest of the school. (King, 2022, p. 2)

Após contestação, King foi aceite no programa para alunos com altas capacidades e conseqüentemente, deixou de ter tanto apoio em termos de educação especial, tendo diversas oportunidades de aprender matérias que talvez não tivesse se apenas tive ficado com o apoio da educação especial (King, 2022). Esta situação ilustra

mais uma vez o facto de que os alunos 2e se encontram entre os alunos menos identificados e atendidos nas escolas, pois a maioria das escolas não define estratégias para os identificar, sendo que a falta de identificação conduz à falta de atendimento educativo adequado (Davidson Institute, 2021).

Segundo o Davidson Institute (2021) as características mais frequentes dos alunos 2e são: a) excelente capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas; b) sensibilidade acima da média, o que os leva a reagir mais fortemente, por exemplo, a sons, sabores ou cheiros; grande curiosidade; c) baixa autoestima devido ao perfeccionismo; d) poucas habilidades sociais; grande capacidade de se concentrar profundamente em áreas de interesse; e) dificuldades na leitura e escrita devido a deficiências no processamento cognitivo; e f) problemas de comportamento devido ao estresse subjacente, tédio e falta de motivação.

Assim se compreende que os alunos 2e são alunos em risco de manifestar dificuldades socioemocionais e baixo rendimento académico quando não atendidos nas suas necessidades e especificidades, pois não se trata apenas de alunos com altas capacidades e necessidades especiais, mas de alunos que expressam uma combinação complexa de ambas as condições (Reis et al., 2014). Então, o papel dos profissionais que os acompanham revela-se crucial e, socorrendo-nos mais uma vez do caso de King (2022), verificamos essa importância quando refere “Leaving aside their

inexperience with 2e children, my evaluation committee realized my pattern of high scores in some areas and low scores in others could lead to significant difficulties in an academic setting” (p. 1), remetendo-nos para a necessidade de formação específica dos técnicos envolvidos.

Efetivamente, a vivência escolar dos alunos 2e depende de fatores diversos e do tipo de necessidade especial. No entanto, revela-se crucial a preparação do professor, o uso de estratégias baseadas em evidência, o foco no desenvolvimento dos pontos fortes dos alunos e na remediação das dificuldades e a oferta de um continuum de possibilidades de intervenção em educação especial (Gierczyk & Hornby, 2021).

Numa revisão da literatura, Gierczyk e Hornby (2021) referem os seguintes fatores de sucesso para a formação dos alunos 2e: a) Compreensão dos professores sobre as necessidades específicas dos alunos; b) conhecimento das habilidades, estratégias e programas nas áreas de educação especial e educação de superdotados que são mais eficazes para facilitar o seu desenvolvimento; c) foco principal no desenvolvimento das capacidades dos alunos e dos seus pontos fortes; d) melhorar as competências profissionais dos professores e tomada de consciência acerca da importância da cultura escolar e do ambiente em que trabalham; e e) colaboração necessário entre professores de educação especial, professores de educação para alunos com altas capacidades e pais.

Todavia, as políticas e medidas de apoio para alunos 2e não existem de forma

generalizada, apesar da necessidade da sua existência para enquadramento da atenção a estes alunos (Foley-Nicpon & Teriba, 2022). As escolas devem proporcionar ambientes de suporte e aprendizagem, fomentando a inclusão e a resposta à diversidade de alunos, incluindo-se os alunos 2e (Gierczyk & Hornby, 2021). Para Foley-Nicpon e Teriba (2022) importaria, como primeiro passo ao desenvolvimento de medidas orientadoras, especificar como implementar a melhor forma de identificação. Seguidamente, após identificação, seria necessária uma intervenção adequada às necessidades dos alunos 2e.

Na literatura encontram-se algumas medidas de apoio aos alunos 2e, sendo que Josephson et al. (2018) apontam seguintes: a) avaliar os pontos fortes dos alunos primeiro 2e (criando assim oportunidades para a escolha do aluno e permitindo ao aluno várias maneiras de responder ao novo conteúdo); b) tender às necessidades dos alunos 2e (vincular explicitamente o novo conteúdo ao aprendizado anterior; ensinar habilidades organizacionais e métodos de estudo); c) apoiar as necessidades socioemocionais dos alunos 2e (permitir tempo extra para fazer o trabalho de casa para aliviar a ansiedade; ajudar os alunos 2e a desenvolver autodeterminação; ensinar técnicas de gerenciamento de estresse); d) reconhecer a diferença entre alunos 2e e alunos superdotados (fornecendo suporte(s) apropriado(s), incluindo aconselhamento, suporte de aprendizado e/ou desenvolvimento de talentos); e e) colaborar e comunicar para promover o apoio

adequado ao aluno 2e (convidar técnicos de apoio ao talento e técnicos de apoio às necessidades especiais para reuniões de trabalho; criar um equilíbrio de atividades que permita o desafio e a remediação).

Nesse sentido, para que melhores políticas e práticas possam ser propostas e adotadas é necessária investigação que as fundamente. No contexto internacional alguns trabalhos têm sido publicados no âmbito dos alunos 2e (e.g., Amiri, 2020; Baldwin et al., 2015; Sosland, 2022), referindo-se ainda o contexto brasileiro (e.g., Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Pereira & Rangni, 2021; Silva & Rangni, 2019; Tentes et al., 2016; Zaia et al., 2021), contrapondo-se ao português onde, no momento, os estudos são deveras escassos, sendo que apenas encontramos a referência a estes alunos em duas dissertações de mestrado (Rocha, 2018, 2020), mas que compreendem uma revisão da literatura e não estudo sobre a realidade portuguesa.

Também no que se refere a Portugal, a legislação é omissa em relação aos alunos 2e. Atualmente, está em vigor o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que regulamenta o desenvolvimento de uma educação, sendo o seu objeto e âmbito, definidos no artigo 1.º:

1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da

participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 - O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 - O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas. (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919)

Assim, não se encontram referências específicas à tipologia de alunos, pois as assunções do referido Decreto-lei:

“assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. (...) e

na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919)

Todavia, na Região Autónoma da Madeira, na sequência da tradição dessa região no apoio aos alunos com altas capacidades (Antunes et al., 2020), continua a existir um gabinete específico de atenção aos alunos com altas capacidades, designado por Gabinete de Apoio às Altas Capacidades, regulamentado pelo Despacho n.º 141/2020, de 9 de abril, onde também se explicitam gabinetes de apoios aos alunos com necessidades especiais (NEE). Mas também aqui, bem como no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho de 2020, que adapta à Região Autónoma da Madeira (RAM) o regime referido anteriormente a nível nacional, não aparece alusão aos alunos 2e, não obstante o reconhecimento de “alunos com altas capacidades” (alínea a, artigo 4.º) e fazendo referência às “necessidades de saúde especiais”



(definidas na alínea h do artigo 2.º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Face ao exposto, surge este trabalho, de âmbito exploratório e descritivo, que pode ser considerado, no contexto português, um estudo piloto (pois ensaia-se a abordagem ao estudo por questionário para abordar o tema junto de profissionais) e pioneiro (tanto quanto foi possível aos autores conhecer não encontraram estudos desta índole no país). Os principais objetivos são:

a) contribuir para a visibilidade dos alunos com dupla exceccionalidade e para a necessidade de atenção educacional específica que requerem; e

b) constituir a base para um estudo posterior e mais alargado.

## MÉTODO

### Participantes

Como se pretendia uma primeira indagação sobre a realidade portuguesa era necessária a participação de profissionais com experiência de trabalho, por um lado, com alunos com NEE e, por outro lado, com alunos com altas capacidades. Então, foram selecionadas, por conveniência, duas participantes, sendo técnicas superiores (psicólogas de formação e ambas com mestrado na área científica de Psicologia). Ambas, cumpriam o critério de na atividade profissional exercerem funções em serviços de apoio educativos especializados de instituições educativas públicas e relacionados com alunos com NEE e/ou alunos com altas capacidades. Uma apresentava 24 anos de experiência profissional com alunos com NEE (em Portugal continental) e a outra apresentava

17 anos de experiência profissional com alunos com NEE e sete anos de experiência com alunos com altas capacidades (na RAM).

A escolha destas duas técnicas superiores foi intencional, dada a sua larga experiência profissional, pois interessava ter um primeiro contraste da realidade portuguesa entre profissionais que trabalham em serviços de apoio às NEE, que não englobam as altas capacidades (como tem acontecido em Portugal continental) e profissionais que trabalham em serviços de apoio às altas capacidades, que podem ser enquadradas ao nível da educação especial (como tem acontecido na RAM).

### Instrumentos

Para a recolha de dados foi construído um questionário, formado por perguntas abertas e fechadas, e organizado em duas partes: A primeira de caracterização da profissional e a segunda sobre o tema em estudo. As perguntas desta segunda parte estavam agrupadas por três tópicos:

a) Experiência profissional (e.g., ao longo da sua atividade profissional já contactou com alunos com dupla exceccionalidade? Em caso afirmativo em que circunstâncias e que característica(s) apresentava(m) o(s) caso(s)?);

b) Avaliação e Intervenção (e.g., tem conhecimento como se processa a avaliação e identificação destes casos? No seu entender parece-lhe necessária alguma alteração? Qual?); e

c) Perceção pessoal (e.g., gostaria de dar a sua opinião sobre esta questão?).



## Procedimentos

O projeto do estudo e o convite à participação foram apresentados às participantes através de contacto telefónico, bem como os cuidados éticos de participação voluntária, anonimato e confidencialidade e possibilidade de desistência a qualquer momento. Assim, após a aceitação das participantes, mediante consentimento informado, o questionário foi-lhes enviado via email, em Setembro de 2021, e solicitada a resposta via email também. Posteriormente, as respostas foram analisadas no seu conteúdo e comparadas (Bardin, 2013).

Os resultados são apresentados numa lógica descritiva e com recurso a extratos do texto das respostas aos questionários pelas participantes. Esses extratos são identificados com P1, quando alusivos à participante 1, e P2, se alusivos à participante 2, mantendo-se assim o anonimato das mesmas.

## RESULTADOS

Nesta secção apresentamos os resultados para cada uma das questões do questionário sobre a dupla exceccionalidade agrupadas pelos 3 tópicos organizadores do mesmo:

- a) Experiência profissional;
- b) Avaliação e Intervenção; e
- c) Perceção pessoal.

### Experiência profissional

No que se refere à *prática profissional* registaram-se respostas diferenciadas, ou seja, uma das participantes nunca tinha ouvida falar em alunos 2e, enquanto a outra, sim,

nomeadamente ao nível da presença de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas capacidades [“A primeira vez que ouvi falar sobre um aluno com dupla exceccionalidade foi por uma psicóloga de uma escola que o descreveu como apresentando capacidades superiores em algumas áreas, bem como características no âmbito do espectro do autismo.” - P2].

No entanto, quando se perguntou se ao longo da sua *atividade profissional já tinham contactado* com alunos 2e, uma das respostas foi um sim afirmativo, enquanto a outra foi um sim mais hesitante, ou seja, a profissional pensa que sim, apesar de não haver esse diagnóstico no aluno em questão [“Creio que sim, mas sem essa identificação formal.” - P1]. Os casos tidos em conta nas respostas das participantes remetem para situações onde a situação de dificuldade se associava a “características da perturbação do espectro do autismo” (P2), a “características da perturbação de hiperatividade com défice de atenção” (P2), bem como a “paralisia cerebral, com incapacidades múltiplas (mobilidade, cuidado pessoal, escrita e oralidade)” (P1).

### Avaliação e Intervenção

Ao considerar o *conhecimento sobre o processo de avaliação e identificação* dos alunos 2e, uma das participantes refere desconhecer o seu desenrolar [“Não conheço e não vi acontecer.” - P1] enquanto a outra participante releva conhecimento sobre o processo em questão:

Normalmente, o motivo do pedido para a avaliação relaciona-se com as dificuldades

apresentadas pelo aluno e não por indicadores de um desempenho elevado em alguma área. Esta primeira observação é seguida da realização de uma avaliação multidisciplinar (psicólogos, docentes de educação especial, outros profissionais, se se considerar necessário) centrada nos contextos, ou seja, uma avaliação que permita recolher informação sobre as características individuais do aluno, bem como sobre os fatores dos contextos familiar e escolar que configurem barreiras ou facilitadores da aprendizagem. (P2)

Quando questionadas sobre a *necessidade de alguma alteração no processo de avaliação* são unânimes ao referir a necessidade de formação dos profissionais envolvidos [“formação dos técnicos que trabalham com estes casos.- P1] e

grande necessidade de reforçar os conhecimentos e as competências dos profissionais de educação sobre as altas capacidades, pois os processos de avaliação

são maioritariamente despoletados pela apresentação de alguma dificuldade pelo aluno e não com o intuito de despistar as altas capacidades. (P2)

No que se refere ao *conhecimento sobre o processo de intervenção* dos alunos com dupla exceccionalidade, verifica-se que uma das participantes o desconhece, contrapondo-se a resposta da outra participante:

De uma forma geral, o que se procura na intervenção é a resposta quer aos talentos e interesses do aluno, quer às suas áreas identificadas como dificuldades. É fundamental a definição de um plano de intervenção que contemple medidas educativas diferenciadas que favoreçam oportunidades educativas enriquecidas.

Dependendo da dupla exceccionalidade em causa, são também necessárias intervenções especializadas que concorram para a diminuição ou eliminação das barreiras à aprendizagem. (P2).

Quanto à *necessidade de alguma alteração no processo de intervenção*, uma vez mais se constata unanimidade nas respostas, ao mencionarem a formação dos intervenientes [“O mesmo da questão anterior.” - P1; e “Tal como na questão da avaliação, considero que é necessária formação nesta área e um contínuo desenvolvimento profissional.” - P2], salientando-se ainda a referência à necessidade de uma identificação pronta e atenta [“A identificação correta e o mais atempada possível da dupla exceccionalidade é a variável que permitirá um planeamento adequado da intervenção e a mobilização de respostas aos alunos e às suas famílias. - P2], bem como uma intervenção que não se restrinja às dificuldades [“As intervenções ainda são maioritariamente direcionadas para as dificuldades, sendo necessário, por exemplo a articulação de programas de intervenção que promovam os talentos, interesses e respondam às áreas de dificuldade.” - P2].

### **Perceção pessoal**

Face à temática em estudo as participantes tiveram oportunidade de expressar a sua *opinião sobre a questão da dupla exceccionalidade*. Então, uma das participantes revela a sua vivência no âmbito pessoal [“Parece-me ter vivido na primeira pessoa esta experiência, sem qualquer identificação nem intervenção. - P1], sendo que a outra participante expressa a sua vivência no âmbito profissional:

A temática das altas capacidades e mais especificamente da dupla exceccionalidade é uma

área na qual prevalecem mitos associados que constituem entraves à implementação de respostas educativas diferenciadas. Junto das escolas trata-se de uma área que ainda é um pouco desvalorizada e na qual existe pouco conhecimento. Estes fatores fazem com que o foco seja maioritariamente direcionado para as dificuldades dos alunos, enquadradas em perturbações e não concetualizadas no âmbito das altas capacidades. (P2)

Ao finalizar o questionário, perante a oportunidade de exporem alguma *sugestão ou comentário sobre o tema ou o questionário*, as participantes retomam a temática da formação e do desenvolvimento do conhecimento [“É necessária formação, informação, sensibilização.” - P1; “Gostaria apenas de felicitar a iniciativa, pois necessitamos de recolher mais conhecimento nesta área e partilhá-lo com as comunidades educativas.” - P2].

### **DISCUSSÃO**

Este trabalho, ainda que exploratório e incipiente, parece-nos constituir um contributo à chamada de atenção para esta população específica, indiciando também o

que pode ser a realidade portuguesa ao considerar-se a perspetiva das profissionais participantes.

Concretamente, as participantes, trabalhando em contextos educativos diferenciados, revelem um conhecimento sobre os alunos 2e diferenciado também. À participante que trabalha em contexto das altas capacidades o conceito não é estranho, sendo que a participante com experiência apenas nas NEE nunca se deparou com esta questão. Estes dados parecem transparecer o que a literatura vem revelando de os profissionais se fixarem apenas numa das características dos alunos 2e e de não reconhecerem a coexistência da outra (Reis et al., 2024).

Quanto ao nível do contacto com alunos 2e as respostas revelam também diferenças, pois a participante ligada a serviço de atendimento a alunos com altas capacidades já o teve, enquanto a outra participante pensa que sim, mas por intuição sua e não por conhecimento de diagnóstico. Aliás, uma das participantes refere que diversas vezes o processo de avaliação é iniciado pelas dificuldades que o aluno apresenta e não pela suspeita de altas capacidades. Podemos, pois, estar perante o efeito de mascaração e a centração dos profissionais apenas numa das características e, neste caso, nas necessidades especiais (Davidson Institute, 2021; Reis et al., 2014).

Quanto à avaliação e à intervenção a diferenciação das respostas das participantes vai no mesmo sentido da apontada anteriormente, revelando familiaridade com o processo de avaliação e

de intervenção a participante que exerce funções relacionadas com o atendimento a alunos com altas capacidades. No entanto, ambas são unânimes em reconhecer a importância e necessidade de formação dos agentes educativos envolvidos no caso dos alunos 2e. Efetivamente, a literatura também refere essa necessidade, bem como a existência de medidas estruturadas e protocolos a seguir nos processos de avaliação e intervenção (Foley-Nicpon & Teriba, 2022; Gierczyk & Hornby, 2021). Vemos ainda patente o reconhecimento de uma intervenção que não se foque apenas no défice dos alunos 2e, mas que estimule também o desenvolvimento das altas capacidades, perspetiva suportada pela literatura (Gierczyk & Hornby, 2021; Josephson et al., 2018) e, concretamente, pelo testemunho na primeira pessoa de King (2022), quando menciona o benéfico que foi para o próprio a participação nos programas para alunos com altas capacidades na sua escola. Atualmente, face à legislação vigente à data em Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em Portugal continental, e Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho de 2020, na RAM), que não defende a necessidade de categorização dos alunos para intervir, mas de atender a todos mediante diferentes níveis de intervenção, considerando as respetivas potencialidades e interesses, poderá ser um momento favorável também à inclusão dos alunos 2e ao procurar responder não só às suas necessidades, mas também às suas potencialidades. Importante sobretudo a nível de Portugal continental, onde o reconhecimento e atendimento dos

alunos com altas capacidades não acontece no sistema educativo como na RAM. Aqui, e como a participante que trabalha nessa região, o sistema educativo procura responder aos alunos com altas capacidades, tendo-os já contemplado anteriormente no âmbito da legislação da educação inclusiva.

Os estudos de caso e o relato de partilha de experiências de alunos com 2e, como aliás uma das participantes referiu a vivência pessoal, permitem mais conhecimento e reflexão sobre os processos e vivências dos sujeitos, conduzindo também a mais reflexão e conhecimento sobre as melhores práticas a adotar (e.g., Foley-Nicpon & Teriba, 2022; King, 2022; Silva & Rangni, 2019). De facto, a investigação na temática é fulcral, para o desenvolvimento e adoção de práticas baseadas em evidência, e ambas as participantes pareceram conscientes disso ao defenderem a necessidade de formação e de mais conhecimento.

Apesar do trabalho haver cumprido os objetivos propostos, alertando para a possível presença dos alunos com dupla exceccionalidade no quotidiano escolar português e para a necessidade de formação dos profissionais da Educação sobre a temática, algumas limitações podem ser referidas. Desde logo, o número limitado de participantes e a não representatividade de

outros profissionais, nomeadamente professores, pelo que não é possível a generalização dos resultados à realidade portuguesa. O questionário para recolha de dados, com respostas abertas e fechadas, pareceu-nos adequado, ainda que apenas com duas participantes se pudesse ter realizado uma entrevista. No entanto, o objetivo era também analisar a adequabilidade do questionário a ser aplicado a um maior número de participantes. Assim, cumprindo também um outro objetivo do trabalho como base para um estudo posterior e mais alargado, pretendemos a sua continuidade, alargando não só o número de participantes, mas também a sua especificidade profissional no contexto escolar.

Não obstante, acreditamos que um primeiro passo foi já dado, com o presente trabalho, para vislumbrar a existência dos alunos com dupla exceccionalidade ao longo do percurso educativo, que se quer facilitador do seu desenvolvimento e inclusão.

#### **FUNDOS**

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

## REFERÊNCIAS

- Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1420389>
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 121-136. <http://doi.org/10.21814/rpe.18654>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo. Edições 70.*
- Coutinho-Souto, W. K. S., e Fleith, D. S. (2021). Inclusão educacional: Estudo de caso de um aluno com dupla exceccionalidade. *Revista de Psicologia*, 39(1), 339-381. <https://doi.org/10.18800/psico.202101.014>
- Davidson Institute (2021, May 31). *Twice exceptional: Definition, characteristics & identification.* Davidson Institute. <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/twice-exceptional-definition-characteristics-identification/>
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, 29 de julho de 2020, Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa, Diário da República n.º 146, Série I, pp. 6-30. <https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República n.º 129/2018, Série I, pp. 2918-2928. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Despacho n.º 141/2020, de 9 de abril, Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série II, n.º 70, pp. 2-9. <https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202020/IIserie-070-2020-04-09.pdf>
- Foley-Nicpon, M., & Teriba, A. (2022). Policy considerations for twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 45(4), 212-219. <https://doi.org/10.1177/10762175221110943>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Educ. Sci.*, 11, 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), Article 8. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol7/iss2/8/>
- King, S. (2022). The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. *Neurobiology of Learning and Memory*, 193, 107659. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107659>



- 107659  
Pereira, J. D. S., & Rangni, R. A. (2021). Produções brasileiras sobre dupla exceccionalidade: Estado de conhecimento de 2014 a 2020. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 25(2), 1084-1105.  
<https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15104>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 717-727.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice- exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.  
<https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Rocha, F. Q. D. (2018). *Superdotação e dupla exceccionalidade: Fenómenos a serem desmistificados*. Dissertação de mestrado. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113369/2/275364.pdf>
- Rocha, F. Q. D. (2020). *Superdotação e dupla exceccionalidade: Fenómenos observados em adultos*. Dissertação de mestrado. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131781/2/438939.pdf>
- Silva, S. C. F., & Rangni, R. A. (2019). Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de Asperger: Um estudo de caso. *ECCOS-Rev. Cient.*, 51, e8334.  
<https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.8334>
- Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and intervention for twice and thrice exceptional students*. Rowman & Littlefield Publishers.  
<https://rowman.com/ISBN/9781475864298/A-Call-to-Action-Identification-and-Intervention-for-Twice-and-Thrice-Exceptional-Students>
- Tentes, V. T. A., Fleith, D. de S., & Almeida, L. S. (2016). Novos paradigmas para a educação dos superdotados: A questão dos estudantes underachievers e com dupla exceccionalidade (pp. 137-155). In A. M. R. Virgolim, & E. C. K. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora.
- Zaia, P., Campos, C., Oliveira, K., & Nakano, T. (2021). Dupla-exceccionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 62-75.  
<https://doi.org/10.15309/21psd220107>