



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**SUPERDOTAÇÃO E TDAH: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DE
ATENDIMENTO A ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Waleska Karinne Soares Coutinho Souto

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, 14 de setembro de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**SUPERDOTAÇÃO E TDAH: PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DE
ATENDIMENTO A ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

Waleska Karinne Soares Coutinho Souto

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, 14 de setembro de 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS728s

Soares Coutinho Souto, Waleska Karinne

Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio / Waleska Karinne Soares Coutinho Souto; orientador Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2023.

267 p.

1. Práticas Educacionais. 2. Inclusão. 3. Dupla Excepcionalidade. 4. Superdotação. 5. TDAH. I. Fleith, Denise de Souza, orient. II. Título.

Esta pesquisa recebe apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio de afastamento remunerado para estudos publicados no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) de 18/09/2020 (processo SEI nº 00080-00156972/2020-11) e no Boletim de Serviço Eletrônico do INEP de 10/02/2021 na Portaria de Pessoal Nº 14 (processo SEI nº 23036.004699/2020-27).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni – Membro
Universidade Federal de São Carlos

Profa. Dra. Ema Patrícia de Lima Oliveira – Membro
Universidade Beira Interior

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto – Membro
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Suplente
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

Brasília, 14 de setembro de 2023

Rather than merely being sources for the acquisition of information, schools can and should be places for developing the talents of all students.

Joseph Renzulli

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me vida e saúde para atingir esse grande sonho: ser Doutora em Psicologia.

À Nossa Senhora, por proteger a minha vida, a minha família e o meu lar.

Ao meu esposo, Vanilson, companheiro inseparável e amor da minha vida ao longo de 32 anos. Muito obrigada por todo o seu carinho durante esse trajeto. Sem o seu apoio incondicional, a concretização desse sonho não seria possível. Você é um exemplo de dedicação aos estudos e de perseverança. Conte sempre comigo para apoiá-lo em suas conquistas. Juntos já realizamos grandes sonhos e, certamente, ainda atingiremos grandes voos! Obrigada pela nossa linda família e por nossa história de amor e união.

Aos nossos filhos, Maria Vitória e João Gabriel, nossos maiores tesouros. Amamos vocês imensamente e incondicionalmente. Eu e seu pai sempre procuramos conduzi-los no caminho do amor ao conhecimento, da honestidade, da humildade, da perseverança e do trabalho sério. Contem sempre conosco para apoiá-los a alcançar seus sonhos e seus objetivos. O amor e a presença de vocês nos fortalecem.

Aos meus pais Adelmo e Dalva, por sempre terem me incentivado a estudar e a trabalhar com afinco. Aprendi com vocês a importância da dedicação à família, do respeito ao próximo e do suporte aos filhos. O amor e o carinho de vocês me deixaram mais resistente no decorrer desse percurso.

À minha irmã, Weruska, pelo compartilhamento de momentos inesquecíveis de troca de conhecimento durante essa jornada. Você é mais que uma irmã, é uma grande amiga. Obrigada por todo o seu carinho e o seu amor.

Aos meus avós, Jacy (*In memoriam*) e Mera (*In memoriam*) e Antônio e Norvinda, pela linda família que vocês construíram ao longo dos seus mais de 90 anos de vida e 70 anos de

união. Aprendi com vocês a importância da fé, do afeto, da caridade, da gratidão e do valor incomensurável da família. Obrigada por abençoarem a minha vida com suas orações.

À minha querida orientadora Denise Fleith, pelo suporte na realização do sonho de ser Mestre e Doutora em Psicologia. Exemplo de pesquisadora brilhante e de professora dedicada aos estudantes. Agradeço por todas as suas preciosas orientações e pela leitura atenciosa e dedicada de todos os meus textos. Aprendi com você a enxergar o talento e o potencial humano. Muito obrigada por sempre ter me incentivado a superar os meus limites. Sua parceria e sua amizade me fortaleceram ao longo desses seis anos de trabalho produtivo.

À querida professora Eunice Alencar, aprendi com você a importância do apreço à pesquisa e do valor da escrita primorosa. Exemplo de pesquisadora extraordinária, de esposa, mãe, avó e amiga dedicada. Certamente, a Psicologia brasileira não seria a mesma sem a grandeza do seu trabalho e de seu empenho. Seus estudos, sua presença e suas sábias palavras acolhem todos que estão ao seu redor.

Às professoras Rosemeire Rangni, Vanessa Tentes, Ema Patrícia, Gabriela Mietto e Jane Chagas-Ferreira pela leitura cuidadosa deste estudo e pelas importantes reflexões para o seu aperfeiçoamento.

À professora Fabrícia Borges, pelo primeiro ano de orientação do Doutorado e pelos conhecimentos partilhados. Aprendi muito com você sobre métodos qualitativos de pesquisa.

Às queridas companheiras de Doutorado, Rhaíssa, Dominique, Edileusa, Marina Bicalho e Suellen, por terem compartilhado comigo suas conquistas e seus estudos. À Marina Porto, em especial, pela troca de ideias e de conhecimentos.

Aos(Às) participantes da pesquisa, por colaborarem substancialmente para a realização deste estudo e para o aprimoramento científico. A colaboração de cada um(a) de vocês trouxe importantes reflexões para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para o desenvolvimento das potencialidades de todos(as) os(as) estudantes.

À querida Clara, pela amizade verdadeira, pelo estímulo constante aos meus estudos e pela troca enriquecedora de experiências profissionais.

À Universidade de Brasília, berço de todo o meu conhecimento. Obrigada pela oportunidade de ter sido estudante de graduação em Pedagogia e de Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Realmente, minha trajetória mudou após essa incrível experiência de aprendizagem em uma instituição de excelência no desenvolvimento da ciência brasileira.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela oportunidade de afastamento do trabalho ao longo do Doutorado e pelo incentivo à realização desta pesquisa.

À professora Ema Patrícia, pela visita técnica realizada à Universidade da Beira Interior em Portugal. Sua acolhida e sua disponibilidade em trocar experiências e conhecimentos enriqueceram muito a minha formação como pesquisadora.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), pelo apoio financeiro fornecido à realização da visita técnica à Universidade da Beira Interior em Portugal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, pelo incentivo financeiro concedido à produção de artigo científico a ser elaborado a partir deste estudo.

A pesquisadores(as), gestores(as), professores(as) e familiares que lerão este estudo. Espero que os conhecimentos aqui compartilhados possam contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo, visando o desenvolvimento do potencial humano, a promoção da diversidade e a edificação de uma sociedade mais democrática e cidadã.

Após percorrer todo o caminho e superar os obstáculos, ficará sempre a lição: “Quando você se cansar, aprenda a descansar, mas não a desistir de lutar pelos seus sonhos!”

RESUMO

Escolas com orientação inclusiva podem ser consideradas um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias. Elas possibilitam a criação de ambientes educativos plurais que valorizam a diversidade, os interesses e as habilidades individuais. Nas últimas décadas, tem-se observado um interesse crescente por parte de pesquisadores e educadores por estudantes superdotados que apresentam, simultaneamente às habilidades superiores, dificuldades comportamentais, emocionais e de aprendizagem. A sobreposição dessas características aparentemente antagônicas é denominada dupla excepcionalidade. O objetivo deste estudo é analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos—estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e estudantes superdotados(as) com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes. Trata-se de uma investigação com abordagem qualitativa de estudo de caso múltiplo. Participaram da pesquisa seis estudantes matriculados(as) em classes comuns inclusivas da rede pública de ensino do Distrito Federal, com idade entre 12 e 17 anos, e que frequentavam a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação ou a sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos, sendo duas superdotadas, dois com TDAH, um superdotado com TDAH e uma superdotada com TDAH. Contribuíram para a elucidação dos casos: gestoras escolares, professores(as) e familiares, totalizando 20 participantes. As informações de pesquisa foram construídas a partir de entrevistas semiestruturadas com todos(as) os(as) participantes, bem como por entrevistas mediadas pela produção de desenho livre com os(as) estudantes. Além disso, foi promovida uma análise documental da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes com a intenção de caracterizá-los(las). O método de análise de informações empregado foi a análise

de conteúdo qualitativa. Os resultados indicam que a adoção de práticas educacionais inclusivas (promovidas em prol dos três grupos de estudantes) é um processo de natureza complexa que depende de uma multiplicidade de fatores para a sua concretização: (a) implementação de políticas públicas, (b) oferta de atendimento educacional especializado, (c) suporte acadêmico e socioemocional ao(a) estudante superdotado(a) com TDAH e estudante com TDAH, (d) adoção da avaliação formativa e de práticas compensatórias para o(a) estudante superdotado(a) com TDAH e estudante com TDAH, (e) formação continuada de professores, e (f) envolvimento de toda a comunidade escolar e da família. Ademais, verificou-se que a sala de recursos de altas habilidades/superdotação favorece o desenvolvimento do potencial superior dos dois grupos de superdotados(as) investigado(as), assim como oferece apoio às suas necessidades socioemocionais. Observou-se ainda que o estudante com TDAH apresenta limitações mais intensas e persistentes do que o(a) superdotado(a) com TDAH quanto ao desempenho acadêmico, às funções executivas e às questões socioemocionais. Espera-se que esse estudo desperte o interesse de pesquisadores, professores, profissionais de apoio e familiares quanto ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas destinadas ao atendimento de estudantes com tais características, ofereça subsídios para a implementação de serviços de atendimento educacional especializado a esses(as) estudantes, bem como colabore com a elaboração de políticas públicas voltadas à sua inclusão na classe comum, particularmente de superdotados(as) com TDAH.

Palavras-chave: práticas educacionais, inclusão, dupla excepcionalidade, superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

ABSTRACT

Schools with an inclusive orientation can be considered as an effective way of preventing discriminatory attitudes. They provide plural educational environments that value diversity, individual interests, and skills. Over the last decades, there has been a growing interest by researchers and educators regarding gifted students who present behavioral, emotional, learning difficulties and high ability—simultaneously. The overlap of these apparently antagonistic characteristics is named twice exceptionality. The purpose of this study is to analyze educational practices used in the inclusion process of three groups of students—gifted students, ADHD students, and gifted students with ADHD—of elementary and secondary school, according to school principals, teachers, family members and the students themselves. This is an investigation with a qualitative approach of multiple case study. Six students enrolled in inclusive common classes of the public education network of the Federal District (aged between 12 and 17 years), who attend specialized educational services for gifted students or students with specific functional disorders, participated in the research: two gifted female students, two ADHD male students, and two twice-exceptional students, being one female ADHD gifted student and one male gifted ADHD student. School principals, teachers and family members, totaling 20 participants, contributed to the elucidation of cases. Research information was built through semi-structured interviews with all participants, as well as interviews mediated by the production of free drawings with students. In addition, a documentary analysis of the school trajectory and development of students was carried out with the purpose of characterizing them. Qualitative content analysis was used to analyze the data. The results indicate that the adoption of inclusive educational practices (promoted in favor of the three groups of students) is a complex process that depends on multiple factors for its implementation: (a) public policies, (b) offer of specialized educational service, (c) academic

and socio-emotional support for both gifted students with ADHD and ADHD students, (d) adoption of formative assessment and compensatory practices for both gifted students with ADHD and ADHD students, (e) teacher training, and (f) involvement of the entire school community and family. In addition, it was found that specialized educational services favor the development of the high potential of gifted students and gifted students with ADHD, as well as offering support to their socio-emotional needs. It was also observed that ADHD students have more intense and persistent limitations than gifted students with ADHD with respect to academic performance, executive functions and socio-emotional issues. This study intends to contribute to the engagement of researchers, teachers, support professionals and family members regarding the development of inclusive educational practices aimed at assisting students with such characteristics. Furthermore, we hope that this research offers subsidies for the implementation of specialized educational assistance services to these students, as well as guide the implementation of public policies aimed at the inclusion of these students in common classes, particularly the ones who are gifted with ADHD.

Keywords: educational practices, inclusion, twice exceptionality, giftedness and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE TABELAS	xviii

CAPÍTULOS

1 – INTRODUÇÃO.....	1
2 – REVISÃO DE LITERATURA.....	10
Modelo Teórico de Superdotação.....	10
A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano.....	11
Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	12
Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar.....	15
Subteoria 3: Operação <i>Houndstooth</i>	17
Subteoria 4: Liderança Para o Mundo de Transformação.....	18
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.....	20
Superdotado com TDAH: Estudos Empíricos.....	28
Práticas Educacionais Inclusivas.....	62
Estudante Superdotado.....	63
Aceleração de Ensino.....	64
Enriquecimento Escolar.....	66
Diferenciação Curricular.....	68
Mentoria.....	69
Estudante com TDAH	70
Estudante Superdotado com TDAH.....	73

3 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	75
4 – METODOLOGIA.....	79
Referencial Teórico-Metodológico.....	79
Método.....	80
Contexto de Pesquisa.....	80
Participantes.....	83
Instrumentos.....	91
Procedimentos.....	92
Análise de Informações.....	96
5 – RESULTADOS.....	98
Questão de Pesquisa 1.....	100
Questão de Pesquisa 2.....	110
Questão de Pesquisa 3.....	122
Desafios.....	122
Avanços.....	145
6 – DISCUSSÃO.....	170
7 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	189
Implicações Educacionais.....	193
Sugestões para Estudos Futuros.....	197
REFERÊNCIAS.....	200
ANEXOS.....	233
1 - Roteiro de Entrevista com Gestores(as) Escolares.....	234
2 - Roteiro de Entrevista com Professores(as).....	236
3 - Roteiro de Entrevista com Familiares.....	239
4 - Roteiro de Entrevista com Estudantes.....	243

5 - Roteiro de Entrevista com Estudantes Mediado pela Produção de Desenho	
Livre.....	244
6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores(as) Escolares e	
Professores(as).....	245
7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Familiares.....	246
8 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	247
9 - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de	
Pesquisa.....	248
10 - Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos para	
Fins de Pesquisa.....	249

LISTA DE FIGURAS

1. Representação Gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano.....	12
2. Representação Gráfica do Modelo dos Três Anéis da Superdotação.....	13
3. Desenho da Estudante M. (E1-AHSD) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação.....	114
4. Desenho da Estudante N. (E2-AHSD) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação.....	115
5. Desenho do Estudante F. (E1-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação.....	117
6. Desenho da Estudante S. (E2-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação.....	118
7. Desenho do Estudante P. (E1-TDAH) Sobre a Participação na Sala de Apoio à Aprendizagem.....	121
8. Desenho da Estudante M. (E1-AHSD) Sobre a Participação na Escola.....	127
9. Desenho da Estudante N. (E2-AHSD) Sobre a Participação na Escola.....	128
10. Desenho da Estudante S. (E2-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Escola.....	134
11. Desenho do Estudante W. (E2-TDAH) Sobre a Participação na Escola.....	153
12. Desenho do Estudante F. (E1-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Escola.....	161
13. Desenho do Estudante P. (E1-TDAH) Sobre a Participação na Escola.....	169

LISTA DE TABELAS

1. Distribuição de Frequência e Porcentagem dos Artigos em Função do Ano de Publicação.....	31
2. Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre Superdotação, TDAH e Aspectos Socioemocionais.....	36
3. Descrição dos Artigos Considerando as Relações Interpessoais do Superdotado com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade.....	41
4. Descrição dos Artigos Considerando a Identificação do Superdotado com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade.....	45
5. Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre Superdotação, Desatenção e Hiperatividade.....	49
6. Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre TDAH e QI.....	52
7. Descrição dos Artigos Considerando as Práticas Educacionais de Atendimento ao Estudante Superdotado com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade.....	55
8. Caracterização dos(as) Estudantes.....	87
9. Caracterização das Gestoras Escolares e dos(as) Professores(as).....	90
10. Caracterização das Familiares.....	91
11. Participantes e Iniciais Empregadas para Representá-los(las).....	99

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O contexto internacional de concretização de direitos humanos abrange um movimento que reforça a relevância da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948). No Brasil, o marco legal—consubstanciado na Constituição Federal e em diversos tratados internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990, 1994, 2007; Organização dos Estados Americanos, 1999; Presidência da República, 1988)—garantiu ao público-alvo da educação especial atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com base nos princípios fundamentais da igualdade de condições e da equidade de oportunidades. Assim, busca-se identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras para a plena participação de todos os estudantes na classe comum inclusiva, levando-se em consideração o respeito às especificidades individuais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), publicada em 2008, estabeleceu a educação inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Ministério da Educação, 2008, p. 1). Reconheceu-se, por conseguinte, que a educação especial deveria atuar de forma articulada com o ensino regular para orientar a organização de redes de apoio, a formação continuada de professores, a identificação de recursos e serviços, bem como o desenvolvimento de práticas colaborativas em prol do melhor atendimento a esse público. Nesse sentido, escolas com tal orientação foram consideradas um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias na medida em que possibilitam a criação de ambientes educativos

plurais que valorizam e reconhecem os interesses, as habilidades e as particularidades de cada um.

A partir desse entendimento, a PNEE, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Presidência da República, 1996), definiu que os estudantes com necessidades educacionais especiais são aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (atual transtorno do espectro autista [TEA]) e altas habilidades/superdotação. Os estudantes com deficiência apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua plena e efetiva participação na escola e na sociedade. Já os estudantes com TEA manifestam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, bem como um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Por sua vez, os estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado e grande envolvimento nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes—isoladas ou combinadas—, além de grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Ministério da Educação, 2008).

Com relação aos estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), dislexia ou outros transtornos de aprendizagem, em 2021, a Lei nº 14.254 (Presidência da República, 2021) determinou que as escolas de Educação Básica das redes pública e privada de todo o país, com o apoio da família e dos serviços de saúde, garantam o seu pleno desenvolvimento físico, mental e social por meio do acompanhamento específico direcionado às suas dificuldades. Ademais, foi salientado que os sistemas de ensino asseverem aos professores da Educação Básica amplo acesso à informação sobre tais transtornos, assim como formação continuada para capacitá-los quanto à identificação precoce dos seus sinais.

Especificamente no Distrito Federal, contexto no qual o presente estudo foi realizado, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF, 2010), em consonância com a PNEE (2008),

assegura acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns inclusivas. De acordo com os fundamentos legais dispostos pela SEEDF (2010, 2022b), esse público engloba os estudantes com deficiência (intelectual, sensorial, múltipla ou física), TEA e também aqueles com comportamento de altas habilidades/superdotação. No caso específico dos estudantes superdotados, a SEEDF (2010) conta a presença do atendimento educacional especializado das salas de recursos de altas habilidades/superdotação, realizado em escolas-polo, para apoiá-los no desenvolvimento de seu potencial superior, seja na área acadêmica ou de talento artístico. No que concerne aos estudantes com transtornos funcionais específicos (TDAH, transtorno do processamento auditivo central [TPAC], dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno opositor desafiador [TOD] e transtorno de conduta), a SEEDF (2014, 2022a) dispõe das salas de apoio à aprendizagem, organizadas em polos de atendimento para o Ensino Fundamental e Médio, com a intenção de atendê-los em suas especificidades de desenvolvimento e de oferecer-lhes suporte às suas dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento ocasionadas em virtude do transtorno.

Estudos revelam que a consolidação das práticas educacionais inclusivas depende, fundamentalmente, da colaboração dos diversos atores envolvidos no contexto escolar: gestores, professores, profissionais de apoio, funcionários, familiares, estudantes e, em última instância, de toda a sociedade (Baum et al., 2014; Conejeros-Solar et al., 2021; Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Foley-Nicpon et al., 2017; Fugate & Gentry, 2016; Granemann & Gricoli, 2011; Lima & Legnani, 2020; Neumeister et al., 2013; Muega, 2016; Olszewski-Kubilius, 2018; Pereira & Rangni, 2021; Pimentel & Nascimento, 2016; Wang & Neihart, 2015). Pimentel e Nascimento (2016) sublinham que o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar são considerados fatores essenciais para o reconhecimento, a valorização e o respeito a todos os estudantes, haja vista que apenas os aspectos legais não são suficientes

para garantir o desenvolvimento e o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas. Por esse motivo, é imprescindível que toda a instituição escolar participe ativamente do processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais e também daqueles com transtornos funcionais específicos, dado que essa tarefa não é realizada por um único indivíduo isoladamente, mas por toda a coletividade (Conejeros-Solar et al., 2021; Foley-Nicpon et al., 2017, Lima & Legnani, 2020; Neumeister et al., 2013; Pereira & Rangni, 2021; Wang & Neihart, 2015).

Nas últimas duas décadas, tem-se observado um aumento no número de estudos empíricos envolvendo a investigação de indivíduos superdotados que apresentam, simultaneamente às habilidades superiores, dificuldades comportamentais, emocionais e de aprendizagem, dentre elas: TDAH, TEA, TPAC e dislexia. Na literatura, a sobreposição dessas características, aparentemente antagônicas, tem sido denominada dupla excepcionalidade (Al-Hroub, 2020; Arizaga et al., 2016; Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Gomez et al., 2020; Mullet & Rinn, 2015; Pereira & Rangni, 2021; Pfeiffer & Prado, 2021; Reis et al., 2021, Tentes et al., 2016). Segundo Ourofino (2007), estudiosos da área de superdotação têm buscado compreender os processos diferenciados de desenvolvimento dos estudantes com dupla excepcionalidade pelo fato da combinação entre alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis transtornos comportamentais e/ou emocionais constituir um achado, muitas vezes, paradoxal nas pesquisas com superdotados.

Pfeiffer e Prado (2021) argumentam que existem concepções diferentes de superdotação e, por conseguinte, diversas maneiras de se conceber o fenômeno. No contexto contemporâneo, diversos autores têm entendido que a superdotação é um processo em desenvolvimento que depende de uma multiplicidade de fatores para sua manifestação, pois surge das inter-relações entre o indivíduo e o ambiente (Gagné, 2004; Renzulli, 2016b; Renzulli & Reis, 2021; Subotnik et al., 2011, 2012). O Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2016c;

Renzulli & Reis, 2021), por exemplo, considera que a superdotação é fruto da interação dinâmica e não homogênea entre três dimensões: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Para o autor, existem dois tipos de superdotação que podem acontecer de maneira simultânea: acadêmico e criativo-produtivo. O primeiro tipo é identificado mais facilmente por meio de testes padronizados ou de instrumentos que avaliem habilidades cognitivas, sendo habitualmente relacionado às situações tradicionais de aprendizagem. Já o segundo descreve aspectos da atividade humana que dizem respeito ao surgimento de ideias e/ou produtos novos, inusitados ou originais que, geralmente, são avaliados por juízes ou pares qualificados. Trata-se, portanto, de um fenômeno flexível que emerge em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias (Renzulli, 2016c).

O TDAH, por sua vez, tem sido compreendido na literatura como uma condição neurobiológica caracterizada por movimento excessivo, dificuldade em controlar os impulsos e/ou um padrão persistente de desatenção que afeta o desenvolvimento global do indivíduo (Drechsler et al., 2020; Oufino, 2007; Padilla et al., 2018; Planton et al., 2021; Soroa et al., 2014). Refere-se a uma condição heterogênea e multifacetada resultante não apenas de fatores biológicos, mas também da relação do indivíduo com o meio ao seu redor: família, escola, trabalho e amigos (Oufino, 2007; Hinshaw, 2018). De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2020), sua taxa de prevalência global é estimada em 7,2% (embora existam grandes variações entre os países e dentro deles), sendo um dos transtornos mais frequentes na psiquiatria infantil e adolescente (Drechsler et al., 2020; Padilla et al., 2018). Na vida adulta, há persistência de sintomas relativos a alto nível de distração e baixo nível de concentração para tarefas que envolvem comportamento direcionado a objetivos, bem como capacidade reduzida de manutenção em uma mesma atividade, especialmente em tarefas que envolvem baixa recompensa. O transtorno pode levar a

problemas acadêmicos e limitações nas realizações profissionais, além de causar dificuldades nas relações sociais e familiares e na autoestima (Planton et al., 2021).

No caso específico dos superdotados com TDAH, a identificação da dupla excepcionalidade pode se tornar um processo bastante complexo para profissionais, familiares e professores devido à sobreposição entre as sobre-excitabilidades imaginativa e psicomotora da superdotação e os sintomas do transtorno (Al-Hroub & Krayem, 2020; Rinn & Reynolds, 2012), além da existência de uma ampla variedade de interações possíveis entre ambas as condições (Mullet & Rinn, 2015; Zaia et al., 2021). Todavia, é relevante destacar que, nos superdotados, comumente, as manifestações desses comportamentos são relacionadas a atividades repetitivas e desestimulantes que ocasionam baixo envolvimento com a tarefa e baixa motivação (Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Ourofino, 2007), enquanto no TDAH são resultado de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que tem um impacto negativo direto no funcionamento acadêmico, ocupacional ou social da pessoa (American Psychiatric Association [APA], 2014; World Health Organization [WHO], 2018). De maneira geral, na literatura, os superdotados com TDAH são descritos como indivíduos que evidenciam dificuldades socioemocionais relativas a baixa autoestima e baixo autoconceito, oscilação entre momentos de atenção concentrada e difusa, tendência a mascarar suas dificuldades de aprendizagem, rejeição social pelos pares, intolerância ao fracasso e dificuldade para completar tarefas e para seguir regras e instruções (Álvarez-Cárdenas et al., 2019; Arizaga et al., 2016; Foley-Nicpon et al., 2012; Fugate & Gentry, 2016; Lovecky, 2004; Moon, 2002; Ourofino, 2007). Destaca-se que em virtude da complexidade envolvida na identificação da dupla excepcionalidade, a avaliação dessa condição deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar experiente atenta às características positivas individuais e ao desenvolvimento do talento, e não somente às limitações acarretadas pelo TDAH (Pfeiffer & Prado, 2021).

No que diz respeito às práticas educacionais de atendimento aos superdotados, as mais comumente utilizadas são: aceleração de ensino, enriquecimento escolar, diferenciação curricular e mentoria (Alencar & Fleith, 2001; Besnoy & McDaniel, 2015; Hoogeveen et al., 2005, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020; Silva & Freire, 2014; Tomlinson, 1999, 2001; Zorman et al., 2014). Para os estudantes com TDAH, tem-se adotado, em âmbito educacional, práticas compensatórias destinadas a minimizar suas dificuldades na manutenção da atenção, nos comportamentos de hiperatividade/impulsividade e nas funções executivas, tais como: planejar e executar aulas bem estruturadas com orientações claras sobre as atividades que serão desenvolvidas, dividir os trabalhos escolares em tarefas menores com a intenção de favorecer a concentração, e possibilitar que as avaliações sejam realizadas em um maior espaço de tempo em um ambiente mais silencioso e com menos distrações (Canadian ADHD Resource Alliance [CADDRA], 2020; Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2012; Gobierno del Principado de Asturias, 2014; Ministry of Education and the British Columbia School Superintendent's Association, 2011; OCDE, 2020; Rohde et al., 2019; United States Department of Education, 2006). Além disso, a realização de atividades físicas regulares, a adoção de uma alimentação equilibrada, o apoio psicoterapêutico e prescrição de medicamentos psicoestimulantes têm sido empregados para o acompanhamento desses indivíduos em uma perspectiva abrangente e multimodal de atendimento às suas necessidades, levando-se sempre em consideração as especificidades de cada caso em particular (Caye et al., 2018; Drechsler et al., 2020; López-López et al., 2019; Posner et al. 2020; Sciberras et al., 2019).

No caso específico do superdotado com TDAH, práticas educacionais de atendimento, em uma perspectiva inclusiva, devem estar respaldadas na promoção de atividades que levem em consideração seus pontos fortes, suas áreas de interesse e também a superação de suas

dificuldades por meio da flexibilização do currículo, da personalização da aprendizagem, da ampliação do tempo para a realização das atividades, do respeito às suas características assíncronas, da avaliação formativa para verificação da aprendizagem, da prática de atividades esportivas e artísticas e da construção de uma rede sistematizada de apoio alicerçada no estabelecimento de relações interpessoais positivas (Baum, 2009; Fugate & Gentry, 2016; Ritchotte & Zaghawan, 2019; Tentes et al., 2016; Willard-Holt et al., 2013). Instrumentalizar professores, profissionais de apoio especializado, colegas e familiares com informações sobre o tema da dupla excepcionalidade pode auxiliar no processo de identificação desses indivíduos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de suporte socioemocional que considerem suas necessidades específicas de aprendizagem.

Dessa maneira, considerando a importância (a) da inclusão dos estudantes superdotados, com TDAH e dos superdotados com TDAH na classe comum; (b) do desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas de atendimento às peculiaridades socioemocionais e de aprendizagem deste público, (c) da participação desses estudantes na sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação ou na sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos, e (d) do envolvimento de toda a comunidade escolar nesse processo, a presente pesquisa teve como objetivo analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos—estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e estudantes superdotados(as) com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestores(as) escolares, professores, familiares e os(as) próprios(as) estudantes. Espera-se que o estudo possa contribuir com pesquisadores, educadores, profissionais de apoio e familiares para (a) a promoção de práticas educacionais inclusivas destinadas ao atendimento das características socioemocionais e necessidades específicas de aprendizagem desses grupos de estudantes, (b) a elaboração e implementação de serviços de atendimento educacional

especializado a esses estudantes, e (c) o fomento de políticas públicas voltadas à inclusão destes estudantes na classe comum, particularmente de superdotados(as) com TDAH.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo são apresentados os estudos teóricos e empíricos que fundamentam este estudo. A primeira seção trata do modelo teórico de superdotação que fundamenta esta investigação: a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 1978, 1986, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021a, 2021b). A segunda aborda os estudos teóricos e empíricos referentes ao TDAH. A terceira está dedicada à revisão de pesquisas empíricas que investigam o superdotado com TDAH. Na última seção, são apresentadas as práticas educacionais inclusivas de atendimento ao estudante superdotado, com TDAH e ao superdotado com TDAH.

Modelo Teórico de Superdotação

De acordo com Dai (2019), nos modelos teóricos do início do século XX, a superdotação era compreendida como uma condição inata, unitária e estática relacionada, principalmente, ao quociente de inteligência (QI). Nas concepções contemporâneas, diversos estudiosos têm defendido o caráter plural, dinâmico e contextual do fenômeno, em oposição à ideia de uma habilidade pronta e acabada que se mantém constante ou imutável ao longo da trajetória de vida do indivíduo (Gagné, 2004; Renzulli, 2016c; Renzulli & Reis, 2021; Subotnik et al., 2011, 2012). É um processo em desenvolvimento que depende de uma multiplicidade de fatores para sua manifestação e que envolve o desempenho superior em diferentes domínios do conhecimento humano, já que surge das inter-relações entre o indivíduo e os ambientes nos quais está inserido (Fleith et al., 2021; Fleith & Prado, 2022). Refere-se, portanto, a um estado relativo que emerge em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias (Renzulli, 2016c; Renzulli & Reis, 2020).

Neste estudo, adotou-se, como modelo teórico de superdotação, a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano, desenvolvida pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (1978, 1986, 2012, 2016a, 2016b, 2016c, 2020, 2021a, 2021b), do Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development da Universidade de Connecticut. Na literatura, esse modelo tem sido reconhecido como uma importante contribuição para a proposição de práticas educacionais de atendimento ao estudante superdotado(a) por: (a) estar em constante processo de revisão e atualização há mais de 40 anos, (b) possuir um forte embasamento empírico, e (c) focar no desenvolvimento do talento e do potencial superior para fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização e para aumentar o reservatório da sociedade de pessoas criativas que ajudarão a resolver os problemas da civilização contemporânea (Plucker & Callahan, 2014; Renzulli, 2012, 2021a; Subotnik et al., 2011). Essa concepção revolucionou o campo da superdotação e, atualmente, é um dos modelos mais utilizados no mundo (Carneiro & Fleith, 2017). Ademais, a maioria dos programas brasileiros adota esse referencial teórico (Alencar et al., 2019), inclusive as salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2010), contexto no qual a presente pesquisa foi realizada.

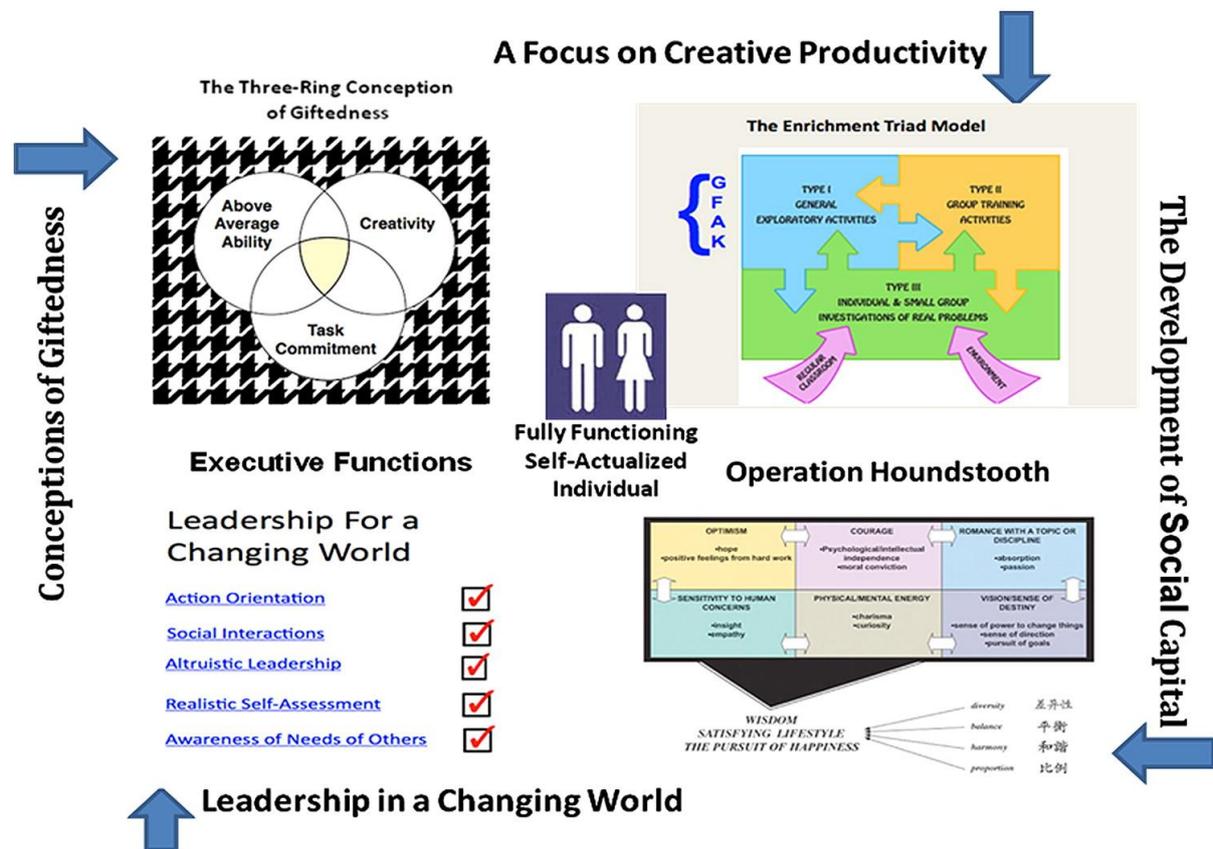
A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano

A Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano apresenta duas questões centrais: o que constitui a superdotação e como é possível desenvolvê-la no decorrer da vida (Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021). Neste sentido, o autor propôs quatro subteorias inter-relacionadas para explicar o fenômeno: o Modelo dos Três Anéis da Superdotação, o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, a Operação *Houndstooth* e a Liderança para o

Mundo de Transformação (Renzulli, 2012; Renzulli, 2016a; Renzulli & Reis, 2021), conforme Figura 1.

Figura 1

Representação Gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 2012, p.152)



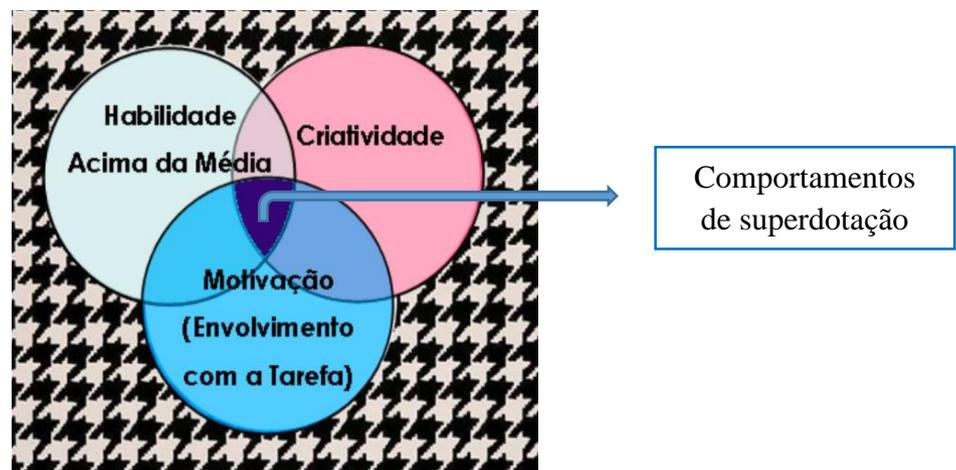
Subteoria 1: Modelo dos Três Anéis da Superdotação

Renzulli (2016c; Renzulli & Reis, 2021) considera que não existe um único critério capaz de determinar a superdotação, pois o fenômeno é fruto da interação dinâmica, flexível e não homogênea entre três dimensões: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, conforme Figura 2. Os três anéis—presentes não necessariamente com a mesma intensidade—possuem como pano de fundo uma malha quadriculada denominada

houndstooth que representa a relação existente entre a personalidade do sujeito e os elementos ambientais que estão à sua volta. Por esse motivo, nenhum dos anéis, considerado de maneira isolada, dá origem à superdotação, já que os indivíduos que manifestam comportamentos superdotados são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de características e de aplicá-lo a qualquer área do conhecimento humano potencialmente valiosa. É importante destacar que essas pessoas necessitam de serviços educacionais especializados que sejam capazes não apenas de identificá-las, mas também de oferecer-lhes uma ampla variedade de recursos e oportunidades que promovam o desenvolvimento de seu potencial (Renzulli, 2012, 2016c, 2021; Renzulli & Reis, 2020, 2021).

Figura 2

Representação Gráfica do Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2016c)



A habilidade acima da média é a faixa superior de potencial dentro de uma determinada área que pode ser definida em dois sentidos: habilidades gerais e habilidades específicas. As habilidades gerais consistem em características que podem ser aplicadas a domínios amplos, tais como: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência de palavras. Elas envolvem a capacidade de processamento de informações, de integração de experiências

que resultem em respostas adequadas e adaptativas a novas situações e de engajamento em pensamento abstrato. De maneira geral, tais habilidades são mensuradas por meio de testes de aptidão geral ou de inteligência, sendo aplicáveis às situações tradicionais de aprendizagem. Em contrapartida, as habilidades específicas estão relacionadas à capacidade de adquirir conhecimento ou aptidão para atuar em uma ou mais atividades especializadas dentro de um campo restrito: química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia. Algumas habilidades específicas, como química e matemática—por apresentarem uma forte relação com as habilidades gerais—podem ser aferidas a partir da aplicação de testes padronizados, mas outras (artes plásticas, atletismo, liderança, planejamento e relações humanas) necessitam do apoio de observadores qualificados ou de especialistas do campo para avaliá-las com base na performance ou no desempenho do indivíduo (Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2020, 2021).

O envolvimento com a tarefa pode ser compreendido como uma forma focada ou refinada de motivação, representando a energia aplicada na resolução de um determinado problema ou em uma área de desempenho específica. Indivíduos que apresentam essa característica possuem a capacidade de mergulhar completamente em atividades que envolvem sua área de interesse por um longo período de tempo, mesmo diante de obstáculos que inibiriam a produção de outras pessoas. Eles são reconhecidos por seu alto nível de perseverança, resistência, dedicação, esforço, autoconfiança e trabalho árduo. O alto grau de comprometimento é considerado um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento de talentos, pois promove a autodeterminação para a realização de objetivos e estabelece um padrão de excelência em termos de desempenho (Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2020, 2021).

A criatividade engloba aspectos relacionados à novidade, curiosidade, originalidade, engenhosidade, fluência e disposição para desafiar convenções e tradições. Ao se analisar essa

dimensão, deve-se considerar a existência de duas tendências: a alta criatividade (Big-C) e a criatividade cotidiana (little-c). O *Big-C* diz respeito às realizações dos grandes gênios criativos que tiveram seus trabalhos reconhecidos pela comunidade acadêmica e pelo público em geral, uma vez que seus produtos contribuíram de maneira significativa para o conjunto de conhecimento da humanidade de maneira nova e original. Já o little-c consiste na criatividade inerente ao dia a dia, o que abrange as atividades criativas desenvolvidas pelos estudantes no contexto escolar (Renzulli & Reis, 2021). É relevante salientar que a criatividade é um componente essencial para se alcançar os níveis mais elevados da superdotação criativo-produtiva, devendo, portanto, ser estimulada no atendimento educacional, pois promove o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para o indivíduo e também para o desenvolvimento de ideias e produtos originais que podem ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvos (Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2020, 2021).

Subteoria 2: Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar

O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar é um guia prático para a promoção da superdotação criativo-produtiva, propiciando experiências de aprendizagem que favorecem a investigação, a autonomia e a criatividade. O modelo foi desenvolvido para atingir três objetivos: (a) expor os estudantes a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo; (b) ensinar-lhes a integrar conteúdo avançado, habilidades de pensamento e metodologia criativa de resolução de problemas; e (c) proporcionar-lhes oportunidades, recursos e incentivos para aplicar essas habilidades em áreas de interesse autosseleccionadas (Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020). De acordo com Renzulli, existem três tipos de enriquecimento (Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020):

- Tipo I: consiste em atividades gerais exploratórias que expõem todos os estudantes a uma ampla variedade de disciplinas, tópicos, ocupações, hobbies, pessoas, lugares e eventos que, normalmente, não fazem parte do currículo do ensino regular. Geralmente, incluem participação em palestras, debates, visitas a espaços culturais, viagens de campo, uso de materiais audiovisuais e tecnologia com o propósito de oportunizar experiências entusiasmantes que motivem o desenvolvimento das áreas de interesse do estudante.
- Tipo II: compreende métodos e materiais instrucionais concebidos para promover habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas, que prepararam os estudantes para gerar produtos e/ou soluções para problemas do mundo real. São atividades individuais ou em grupo que oportunizam o desenvolvimento do pensamento criativo e das habilidades de pesquisa, análise de dados, comunicação e resolução de problemas aplicáveis a diversas áreas do conhecimento. Destinam-se a aprimorar os aspectos socioemocionais e as habilidades interpessoais e intrapessoais, pois possibilitam uma maior cooperação e respeito mútuo entre os estudantes. De modo geral, fornecem oportunidades diversificadas de aprendizagem independente aos estudantes em uma área de interesse selecionada por eles mesmos, variando, em termos de complexidade e profundidade, conforme sua maturidade pessoal e acadêmica.
- Tipo III: abrange atividades individuais ou em pequenos grupos que visam à investigação de problemas reais selecionados com base nos interesses pessoais de cada estudante. Seu principal intuito é promover situações em que os estudantes assumam o papel de investigadores de primeira mão, pensando, sentindo e agindo como um profissional atuante em um domínio ou área de interesse específica, mesmo que em um nível de desempenho menos sofisticado. Assim, busca-se adquirir uma compreensão avançada do conhecimento e da metodologia adotada; criar produtos originais

direcionados a públicos específicos; e desenvolver habilidades de planejamento, reconhecimento de problemas, gerenciamento, cooperação, tomada de decisão e autoavaliação. Essas experiências abrangem síntese e aplicação de conteúdo e processo de envolvimento pessoal por meio do trabalho automotivado. Por esse motivo, essa etapa é considerada a mais intensa e estimulante no processo de desenvolvimento de talentos, pois o estudante trabalha de forma autoconfiante com o suporte de um professor facilitador para planejar, organizar, tomar decisões, obter recursos, buscar audiências e elevar sua produtividade ao maior nível de qualidade possível.

Subteoria 3: Operação Houndstooth

O propósito da Operação *Houndstooth* é desenvolver o capital social, estimulando os jovens altamente capazes a utilizarem suas características pessoais e seus talentos para melhorar as condições humanas e para tornar o mundo um lugar melhor. Tais características envolvem seis fatores cocognitivos, que interagem entre si e aprimoram os traços cognitivos comumente associados aos indivíduos superdotados: otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade às preocupações humanas, energia física/mental e visão/senso de destino. Na figura do Modelo dos Três Anéis, esses fatores são representados pela malha quadriculada na qual as três dimensões que compõem a superdotação são encontradas (Renzulli, 2012, 2016a, 2020, 2021b).

O objetivo primordial dessa subteoria é inserir no processo de escolarização experiências que englobem esses componentes cocognitivos, gerando nos superdotados condições favoráveis para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade social. Desse modo, busca-se contribuir para a promoção da sabedoria e de um estilo de vida satisfatório para esses estudantes que estejam alinhados com preocupações relativas à diversidade, ao equilíbrio, à harmonia e à sustentabilidade em suas escolhas e tomadas de decisão (Renzulli, 2016a, 2020,

2021b). Por essa razão, Renzulli (2020) destaca que a concepção de superdotação precisa ser ampliada, abrangendo também os fatores cocognitivos, de forma que os programas de atendimento destinados a esse público passem a considerar esse aspecto do desenvolvimento de talentos, e não apenas as questões cognitivas e acadêmicas.

Entretanto, de acordo com o autor, esses programas ainda não possuem como prioridade a promoção do desenvolvimento ético/moral e de experiências que encorajem o indivíduo talentoso a utilizar suas habilidades superiores em prol do bem coletivo (Renzulli, 2016a). Comumente, estudantes com elevado potencial que não se sobressaem pela manifestação das habilidades cognitivas passam despercebidos pelos processos tradicionais de identificação e, conseqüentemente, não recebem oportunidades de atendimento educacional apropriadas. Assim, a ampliação da concepção de superdotação, para além dos fatores cognitivos, pode aumentar a probabilidade desses estudantes serem identificados e atendidos adequadamente, o que pode impulsionar o surgimento de ideias e realizações importantes para a sociedade, dado que, com frequência, os superdotados assumem posições relevantes em todas as esferas da vida: governo, direito, ciência, religião, política, negócios, artes e humanidades (Renzulli, 2012, 2020).

Subteoria 4: Liderança Para o Mundo de Transformação

Nesta subteoria, entende-se que o desenvolvimento das habilidades de liderança constitui um fator determinante para que um indivíduo traga contribuições relevantes para a sociedade em sua área de domínio. A promoção desse tipo de habilidade pode ser considerada um aspecto fundamental para que ideias e produtos criativos sejam convertidos em ações que terão impacto social positivo, com base nas funções executivas, haja vista que pessoas altamente capazes normalmente ascendem a posições de poder. Segundo Renzulli (2012, 2016a; Renzulli & Reis 2021), as funções executivas são definidas como a capacidade de

participar de situações que exijam planejamento, tomada de decisões, resolução de problemas e liderança ética.

O autor apresenta cinco categorias de fatores cocognitivos associadas às funções executivas, que podem ser utilizadas para identificar quais são as motivações e as habilidades apresentadas por pessoas altamente eficazes: orientação para a ação, interações sociais, liderança altruísta, autoavaliação realista e consciência sobre as necessidades dos outros. Com base nessas categorias, propõe-se a construção e implementação de estratégias de ensino que sejam capazes de transformar o elevado potencial dos indivíduos superdotados em ações voltadas para o seu desenvolvimento pessoal e também da coletividade, com vistas à promoção do bem-estar individual e social (Renzulli, 2012, 2016a; Renzulli & Reis, 2021).

A partir do exposto, percebe-se que a Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano trouxe contribuições significativas para o campo da superdotação por considerar que os indivíduos com elevado potencial podem apresentar uma ampla variedade de habilidades e de comportamentos, o que proporciona uma visão multidimensional e abrangente do fenômeno e, por conseguinte, a adoção de critérios mais flexíveis para o acesso de estudantes com diferentes perfis a programas e serviços especializados. Nesse sentido, a teoria possibilita que estudantes com dificuldades emocionais, comportamentais ou de aprendizagem também sejam reconhecidos por suas habilidades superiores e por seu talento, o que seguramente contribui para desmitificar a ideia errônea de que os superdotados constituem um grupo homogêneo em termos cognitivos e socioemocionais. Assim, essa concepção torna-se relevante para subsidiar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas capazes de identificar, atender e acolher estudantes com peculiaridades e características diversas, o que certamente contempla os superdotados com TDAH. Aspectos relativos ao estudante com TDAH são discutidos na seção subsequente, tendo em vista a importância de se compreender as suas características e

singularidades para, a partir disso, planejar e implementar estratégias de atendimento específicas às suas necessidades e que favoreçam o seu desenvolvimento global.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Em sua 5ª edição, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais ([DSM-5] APA, 2014) definiu o TDAH como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (p. 61). Nesse transtorno, os comportamentos de desatenção manifestam-se por meio da divagação na realização de tarefas, da falta de persistência, da dificuldade em manter o foco e da desorganização. Já a hiperatividade é caracterizada pela presença de atividade motora excessiva evidenciada como uma inquietude exacerbada, enquanto a impulsividade refere-se às ações precipitadas que ocorrem em dado momento sem premeditação e com elevado potencial de dano à pessoa. O manual enfatiza que o TDAH começa na infância (geralmente antes dos 12 anos) e que as manifestações de seus sintomas devem estar presentes em mais de um ambiente (casa, escola, trabalho) por pelo menos seis meses para confirmação diagnóstica. De modo semelhante ao DSM-5 (APA, 2014), o novo Código Internacional de Doenças ([CID-11] WHO, 2018) também descreveu o TDAH como desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade persistente que tem um impacto negativo direto no funcionamento acadêmico, ocupacional ou social.

Consoante o DSM-5 (APA, 2014), o TDAH possui três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado. O primeiro subtipo é aquele que satisfaz seis ou mais dos seguintes sintomas de desatenção: (a) não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades; (b) tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; (c) parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente; (d) não segue instruções até o fim

e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho; (e) tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; (f) não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado; (g) perde coisas necessárias para tarefas ou atividades; (h) distrai-se facilmente com estímulos externos; e (i) apresenta esquecimento em relação a atividades cotidianas.

No subtipo hiperativo/impulsivo, observa-se a presença de seis ou mais dos sintomas a seguir: (a) remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira; (b) levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado; (c) corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado; (d) apresenta incapacidade de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente; (e) age como se estivesse “com o motor ligado”, “não para”; (f) fala em demasia; (g) deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída; (h) demonstra dificuldade para esperar a sua vez; e (i) interrompe ou se intromete em assuntos de outras pessoas. Por fim, no tipo combinado, ambos os critérios dos subtipos desatento e hiperativo/impulsivo são preenchidos de forma simultânea. De acordo com Oufino (2007), o tipo combinado é o mais comprometedor dos três subtipos, devido aos prejuízos sociais e acadêmicos que provoca.

Na literatura, o TDAH tem sido compreendido como uma condição heterogênea e multifacetada de neurodesenvolvimento que emerge da interação entre os fatores biológicos e o meio em que a pessoa está inserida (família, escola, trabalho e amigos), sendo um dos transtornos mais frequentes na psiquiatria infantil e adolescente e com possibilidade de persistência ao longo da vida adulta (Abrahão et al., 2020; Drechsler et al., 2020; Oufino, 2007; Hinshaw, 2018; May et al., 2021; Padilla et al., 2018; Planton et al., 2021; Soroa et al., 2014). Diversos autores salientam que, de forma geral, o TDAH acarreta prejuízos às funções executivas do indivíduo e dificuldades relacionadas às habilidades sociais, ao comportamento, ao desempenho acadêmico, às atividades ocupacionais e aos aspectos emocionais (Abikoff, et

al., 2013; Abrahão & Elias, 2021; Abrahão et al., 2020; Castro & Lima, 2018; Freitas & Del Prette, 2013; Gwernan-Jones et al., 2016; Humphreys et al., 2016; Kamal et al., 2021; May et al., 2021; Ray et al. 2017; Sánchez-Pérez & González-Salinas, 2013). Destaca-se ainda que, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2020), a prevalência do TDAH é maior em indivíduos do sexo masculino, embora, muitas vezes, o transtorno não seja adequadamente diagnosticado nas mulheres porque elas apresentam sintomas menos evidentes do que os homens.

Nesse sentido, estudos empíricos que investigaram os efeitos do TDAH sobre a vida familiar, escolar e/ou laborativa desses indivíduos contribuem para apoiá-los em seus processos de desenvolvimento e, conseqüentemente, em sua inclusão acadêmica e social. No Reino Unido, a pesquisa empreendida por May et al. (2021) apresentou como objetivos: (a) investigar a relação entre crianças com provável TDAH e seu desempenho acadêmico e frequência escolar, e (b) explorar seu comportamento na escola e suas atitudes relatadas em relação a esse ambiente. A amostra foi composta por 1.152 crianças com idade entre 4 e 8 anos, sendo 47 com possível diagnóstico do transtorno e 1.105 como grupo controle. Foi adotado como instrumento o *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) para pais e professores. Os resultados revelaram que crianças com provável TDAH eram mais propensas do que as do grupo controle a ter desempenho abaixo do esperado em alfabetização e numeracia e a serem identificadas com necessidades educacionais especiais. Além disso, elas apresentaram uma maior frequência de problemas comportamentais relatados pelos professores, atitudes menos positivas em relação à escola e uma assiduidade pior. Sublinhou-se que a identificação precoce e práticas interventivas na escola podem auxiliar essas crianças a lidar com as dificuldades provocadas pelo transtorno.

O estudo realizado no Brasil por Abrahão e Elias (2021) buscou identificar habilidades sociais, problemas comportamentais, desempenho acadêmico e recursos familiares de crianças

com TDAH. A amostra foi composta por 43 crianças (com idade média de 9,6 anos) matriculadas em escolas públicas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo, 43 pais/responsáveis e 38 professores. Utilizou-se como instrumentos o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica (SSRS-BR), a Escala de Conners (CPTRS) e o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os resultados indicaram que as crianças apresentaram escores superiores à amostra de referência em problemas de comportamento e habilidades sociais, e escores inferiores em classes de habilidades sociais e competência acadêmica. Os achados revelaram ainda presença de recursos familiares (apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pelos pais) e notas acima de 5,0 como média escolar. Constatou-se a necessidade de intervenções comportamentais, sociais e educativas na população estudada.

No que se refere às funções executivas, Milla-Cano e Gatica-Ferrero (2020) realizaram uma pesquisa para estudar o desempenho da memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva em estudantes com diagnóstico de TDAH categorizados nos três subtipos do transtorno: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado. Participaram do estudo 85 estudantes de uma escola particular chilena matriculados do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio—64,7% do sexo masculino e 35,3% do sexo feminino com idade entre 10 e 17 anos. Para avaliação da memória de trabalho, empregou-se o Teste de Memória e Aprendizagem (TOMAL), enquanto a flexibilidade cognitiva foi mensurada pelo Teste dos Cinco Dígitos (FDT). Os resultados evidenciaram que houve prejuízo na memória de trabalho apenas dos participantes com subtipo desatento e combinado. Sugeriu-se que, no subtipo hiperativo/impulsivo, a memória de trabalho pode não ter sido prejudicada por não haver déficit na atenção. Com relação à flexibilidade cognitiva, não foram identificadas alterações, já que o déficit de atenção, como um sintoma cognitivo central do TDAH, talvez não afete outras manifestações da seleção de estímulos, como a atenção dividida.

Na Austrália, Zendarski et al. (2019) propuseram uma pesquisa para (a) identificar trajetórias longitudinais de problemas emocionais e de conduta da segunda infância ao início da adolescência em uma amostra de 130 adolescentes diagnosticados com TDAH, e (b) examinar trajetórias em relação ao desempenho acadêmico e engajamento na adolescência precoce. Os participantes foram avaliados pelos pais—com base no *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ)—em três momentos, considerando-se as seguintes idades médias: 10,7 anos, 11,6 anos e 13,7 anos. Modelos de regressão multivariável foram usados para examinar os efeitos das trajetórias comportamentais longitudinais no desempenho acadêmico e no envolvimento dos estudantes no início da adolescência. Os resultados revelaram que trajetórias de problemas de alta persistência em cada domínio (leitura, escrita, numeracia, ortografia e gramática e pontuação) foram associadas a pior desempenho e menor envolvimento escolar em comparação com adolescentes que seguem trajetórias de problemas de baixa persistência. Sugeriu-se que, ao longo da infância, diferentes trajetórias de desenvolvimento de problemas emocionais e de conduta vivenciados por adolescentes com TDAH podem predizer dificuldades escolares durante o início do Ensino Médio.

O estudo conduzido por Kamal et al. (2021), no Catar, avaliou o impacto social e acadêmico de adolescentes com TDAH e diferenças de gênero em comparação com seus pares sem TDAH. Participaram do estudo 1.775 adolescentes de escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio—717 do sexo masculino e 1.058 do sexo feminino com idade média de 15 anos. Os professores completaram os questionários da escala de classificação Swanson, Nolan e Pelham (SNAP-IV) para os principais sintomas do TDAH, juntamente com nove perguntas para avaliar as dificuldades acadêmicas e sociais em todos os participantes. Com base na escala utilizada, 150 estudantes foram classificados pelos professores com diagnóstico de TDAH (8,5% dos participantes), sendo 93 do sexo masculino (13%) e 57 do sexo feminino (5,4%). Além disso, foi evidenciado que adolescentes com TDAH tiveram

maiores dificuldades acadêmicas e sociais do que seus pares sem TDAH, em especial os do sexo masculino. Concluiu-se que o TDAH em adolescentes está substancialmente associado a dificuldades acadêmicas e sociais no ambiente escolar.

A pesquisa proposta por Welkie et al. (2021) investigou o papel do sexo e das dificuldades de regulação emocional na depressão em uma amostra de 902 adultos jovens norte-americanos com ($n = 172$) e sem ($n = 730$) TDAH, com idade entre 18 e 25 anos. Foram examinados dois aspectos das dificuldades de regulação emocional: prejuízos no *insight* emocional (falta de consciência emocional, não aceitação da emoção e falta de clareza emocional) e prejuízos na resposta comportamental à emoção (dificuldades de controle de impulsos, dificuldades em se envolver em comportamento direcionado a objetivos e acesso limitado a estratégias de regulação emocional). Para coleta de dados, empregou-se a *Difficulties in Emotional Regulation Scale* (DERS) e a *Anxious Depressed Scale of the Achenbach System of Empirically Based Assessment Adult Self-Report* (ASR). Verificou-se que o TDAH foi significativamente associado a maiores dificuldades de regulação emocional. Ademais, foi observado que o sexo moderou a associação entre TDAH e falta de consciência emocional, dificuldades em se envolver em comportamentos direcionados a objetivos e acesso limitado a estratégias de regulação emocional, de modo que os efeitos foram relativamente maiores para mulheres em comparação com homens. Essas três áreas de disfunção da regulação emocional mediarão simultaneamente a associação entre TDAH e depressão. A partir dos resultados encontrados, os autores destacaram a necessidade de se considerar a variável sexo no desenvolvimento de intervenções para depressão entre adultos jovens com TDAH.

O estudo de coorte longitudinal de base populacional promovido por Helgesson et al. (2021) na Suécia investigou a associação entre diagnóstico de TDAH e marginalização no mercado de trabalho em 9.718 adultos (com idade entre 19 e 29 anos) a partir da comparação com dois grupos: jovens pareados da população geral sem TDAH e irmãos dos participantes

sem diagnóstico do transtorno. A marginalização no mercado de trabalho foi medida como risco de desemprego de longa duração, ausência por doença de longo prazo e pensão por invalidez (inclusive combinando as três medidas) a partir de diversos instrumentos: *Longitudinal Integration Database for Health Insurance and Labour Market Studies* (LISA), *Microdata for Analysis of Social Security* (MIDAS), *Multi-Generation Register* (MGR)—com informações sobre pais e irmãos de pessoas com TDAH, *National Patient Register* (NPR) e *Cause of Death Register*. Verificou-se que adultos jovens com TDAH tiveram um risco 10 vezes maior de pensão por invalidez, quase três vezes maior de ausência por doença de longo prazo e 70% maior de desemprego de longa duração em comparação com o grupo pareado. As estimativas de risco foram menores em comparação com irmãos para pensão por invalidez e ausência por doença de longo prazo, mas maiores em relação ao desemprego de longa duração. Concluiu-se que adultos jovens com TDAH têm alto risco para diferentes medidas de marginalização no mercado de trabalho.

No Canadá, McLuckie et al. (2021) conduziram um estudo para examinar a relação entre o estresse parental e as dificuldades de função executiva relatadas por pais e professores para TDAH na infância. A amostra foi composta por 243 crianças (169 meninos e 74 meninas) com idade entre 5 e 12 anos. O *Parenting Stress Inventory* (PSI) foi usado para medir o estresse parental. Adotou-se o *Behavior Rating Inventory of Executive Function* (BRIEF)—versões para pais e professores—para avaliação da função executiva das crianças nos ambientes doméstico e familiar. Observou-se que a combinação linear de dificuldades de funções executivas relatadas por professores e pais foi responsável por 49% da variação no estresse parental relacionado à criança. No ambiente escolar, dificuldades de funções executivas relatadas pelos professores foram relativamente pouco expressivas, tendo sido responsáveis por apenas 3% dessa variação. Notou-se que as dificuldades de função executiva dos filhos

relatadas pelos pais estão relacionadas ao estresse parental, principalmente, no que se refere a controle emocional, inibição, monitoramento e mudança.

Com base nos estudos apresentados nessa seção, é possível notar que o TDAH pode acarretar sérias limitações ao desenvolvimento global do indivíduo, pois, de maneira geral, provoca dificuldades emocionais e problemas nas relações familiares e sociais, além de prejuízos ao desempenho acadêmico e à atuação profissional. Nesse sentido, evidencia-se a importância da promoção de um ambiente escolar e familiar que leve em consideração as características socioemocionais e as necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes para melhor atendê-los de acordo com suas singularidades. Certamente, a consolidação dessa concepção está alicerçada na cooperação de toda a comunidade escolar, uma vez que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas depende da liderança assumida pelos gestores nesse processo, do fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, do envolvimento dos profissionais de apoio especializado—dentre eles o psicólogo escolar—, do compromisso da família, do apoio dos colegas e da participação dos próprios estudantes com o transtorno. Compreende-se, portanto, que o engajamento e articulação de todos esses grupos poderão proporcionar aos estudantes com TDAH um ambiente que favoreça a superação de suas dificuldades por meio do suporte e de práticas que respeitem as diferenças e peculiaridades individuais. A seção seguinte aborda uma revisão sistemática da literatura de estudos empíricos, dos últimos 10 anos, sobre o superdotado com TDAH, tendo em vista (a) a compreensão das suas características cognitivas, sociais e emocionais, (b) a identificação destes indivíduos pela família e pela escola, (c) o entendimento de aspectos referentes às suas relações interpessoais, e (d) o desenvolvimento de práticas educativas de atendimento específicas destinadas a este público.

Superdotado com TDAH: Estudos Empíricos¹

Este estudo abrangeu uma revisão sistemática da literatura, na qual as publicações científicas de uma determinada área ou assunto são analisadas, com base em critérios de elegibilidade pré-definidos, para responder a uma pergunta de pesquisa específica de modo abrangente, imparcial e replicável. São apresentados o protocolo de investigação, os critérios de inclusão e exclusão, a seleção dos estudos e a síntese dos dados analisados (Donato & Donato, 2019; Galvão & Pereira, 2014). Com o objetivo de conhecer as características cognitivas e socioemocionais do estudante superdotado com TDAH e de identificar as práticas educacionais utilizadas para o seu atendimento, examinou-se a produção científica, dos últimos 10 anos, de artigos empíricos publicados sobre o tema entre os meses de julho e dezembro de 2021. Ressalta-se que investigações resultantes de dissertações de mestrado e teses de doutorado, que não foram publicadas no formato de artigo, ou publicadas em outras línguas que não a portuguesa, espanhola ou inglesa, não foram incluídas neste estudo.

A etapa 1, envolvendo os procedimentos de busca, consistiu no rastreio de artigos publicados no período de 2011 a 2021 a partir de três bases de dados nacionais: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC). Os descritores utilizados foram: superdotação e TDAH; superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; altas habilidades e TDAH; altas habilidades e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; gifted e ADHD; gifted e attention deficit hyperactivity disorder; giftedness e ADHD; giftedness e attention deficit hyperactivity disorder; twice exceptionality e ADHD; twice exceptionality e attention deficit hyperactivity disorder; gifted e learning disabilities; giftedness e learning disabilities; high ability, ADHD e twice

¹ Essa seção foi publicada na Revista de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP) no segundo semestre de 2022. O artigo está disponível em: <https://doi.org/10.18800/psico.202202.019>

exceptionality; high ability, attention deficit hyperactivity disorder e twice exceptionality. Na base de dados Portal de Periódicos CAPES, foi selecionada a opção apenas artigos científicos e também o filtro trabalhos publicados em periódicos revisados por pares. As demais bases consultadas publicam apenas artigos revisados por pares, não necessitando, portanto, de tal filtro. Ainda com relação à busca realizada no Portal de Periódicos CAPES, quando os descritores gifted e ADHD e gifted e attention deficit hyperactivity disorder foram utilizados, pelo alto número de artigos encontrados e visando refinar o processo de identificação de trabalhos mais pertinentes ao objetivo do estudo proposto, empregaram-se os filtros gifted e attention deficit hyperactivity disorder. O mesmo procedimento foi adotado para os descritores gifted e learning disabilities e giftedness e learning disabilities, já que também foi aplicado o filtro gifted.

A etapa 2, abrangendo os procedimentos de seleção de artigos, consistiu na leitura dos títulos das 1.314 publicações encontradas a fim de verificar se havia sobreposição de estudos. Em relação à distribuição por base de dados, a maioria dos artigos foi proveniente do Portal Periódicos CAPES ($n=1.301$; 99,01%), seguido das plataformas SciELO ($n=9$; 0,69%) e PePSIC ($n=4$; 0,30%). Em uma primeira análise, 786 publicações (59,82%) foram excluídas por estarem duplicadas. Foram eliminados ainda 463 artigos (35,23%) envolvendo estudos teóricos, revisão de literatura, meta-análise e sem participantes identificados como superdotados com TDAH. Na etapa 3, que incluiu os procedimentos de leitura e análise dos resumos, foram avaliados 65 artigos ($n=4,95\%$), 64 deles procedentes do Portal de Periódicos CAPES e um único da plataforma SciELO, obtidos por meio de pesquisa com os termos de busca em inglês, de acordo com os seguintes critérios pré-estabelecidos: (a) estudo empírico, (b) investigação da relação entre a superdotação e o TDAH, a partir de instrumentos de pesquisa quantitativos ou qualitativos, e (c) participação de indivíduos identificados como superdotados com TDAH no estudo. Desse modo, do total de 65, 33 artigos, que pareciam adequar-se aos

critérios da pesquisa proposta, foram pré-selecionados e lidos na íntegra. Durante a leitura, verificou-se que seis deles não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos previamente, tendo sido eliminados do estudo.

Na etapa 4, que consistiu na análise dos 27 artigos selecionados, realizou-se, em um primeiro momento, uma categorização dos trabalhos considerando-se ano, quantidade de publicações, país em que os dados foram coletados e tipo de pesquisa realizada. Em seguida, procurou-se examinar os objetivos dos estudos, participantes e principais resultados encontrados, agrupando os artigos em seis categorias geradas a partir da análise do conteúdo dos textos: (a) relação entre superdotação, TDAH e aspectos socioemocionais; (b) relações interpessoais dos superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade; (c) identificação dos superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade; (d) relação entre superdotação, desatenção e hiperatividade; (e) relação entre TDAH e QI; e (f) práticas educativas de atendimento aos estudantes superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade.

Com relação ao ano e quantidade de publicações—no período compreendido entre 2011 e 2021—o ano com maior frequência foi 2020 com cinco artigos (18,51%), seguido de 2021 com quatro (14,81%). Os anos de 2012, 2013, 2015 e 2016 tiveram três publicações cada (44,44%) e os anos de 2017 e 2019 dois artigos cada (14,81%). Em 2011 e 2014, foi publicado um artigo em cada ano (7,40%). No ano de 2018, não foram identificadas publicações referentes ao superdotado com TDAH dentro dos critérios de inclusão estabelecidos neste estudo. Observa-se que, embora a quantidade de estudos seja muito ampla, houve uma maior concentração das publicações nos períodos compreendidos entre 2019 e 2021 (40,72%) e entre 2015 e 2017 (29,62%), o que evidencia uma tendência de crescimento de artigos sobre a temática, principalmente, nos últimos três anos. Os dados apresentados são sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1*Distribuição de Frequência e Porcentagem dos Artigos em Função do Ano de Publicação*

Ano de publicação	Número de artigos	
	Frequência	Porcentagem
2011	1	3,70
2012	3	11,11
2013	3	11, 11
2014	1	3,70
2015	3	11, 11
2016	3	11, 11
2017	2	7,40
2018	0	0
2019	2	7, 40
2020	5	18,51
2021	4	14,81
Total	27	100

No que se refere ao país em que os dados foram coletados, verificou-se uma maior participação dos Estados Unidos da América (EUA) com 12 artigos (44,44%), seguido pelo Brasil com três publicações anuais (11,11%). Holanda, Canadá, Chile, e Austrália que apresentaram dois artigos cada (29,62%). Inglaterra, Jordânia, Singapura e Tailândia tiveram uma publicação cada (14,81%). Com relação ao tipo de pesquisa realizada, houve uma maior predominância dos estudos quantitativos com 16 artigos (59,25%), seguido dos estudos qualitativos com nove publicações (33,33%) e das pesquisas de métodos mistos com dois artigos (7,40%).

Sete estudos (25,92%) investigaram a relação entre superdotação, TDAH e aspectos socioemocionais (ver Tabela 2). Foley-Nicpon et al. (2012) examinaram, nos EUA, a autoestima e o autoconceito de superdotados com e sem diagnóstico coexistente de TDAH. Participaram da pesquisa 112 crianças e adolescentes, entre 6 e 18 anos de idade. Para

determinar se a autoestima e o autoconceito variavam entre os dois grupos, foram adotados como instrumentos de coleta de dados: *Behavioral Assessment System for Children – Second Edition* (BASC-2) e *Piers–Harris Children’s Self-Concept Scale–Second Edition* (PH-2). Os resultados demonstraram que os participantes superdotados com TDAH tiveram pontuações mais baixas nas medidas de autoestima, autoconceito comportamental e felicidade geral do que os indivíduos sem o transtorno. Entretanto, os dois grupos não diferiram significativamente no que diz respeito às suas percepções de relacionamentos interpessoais, autossuficiência e estresse emocional. Da mesma maneira, o autoconceito nas áreas específicas de inteligência, aparência física, capacidade de lidar com a ansiedade e popularidade foram semelhantes entre os dois grupos. Sugeriu-se que ser identificado como superdotado pode influenciar positivamente alguns aspectos do autoconceito dos indivíduos com diagnóstico de TDAH associado.

No cenário brasileiro, Zaia et al. (2021) conduziram um estudo com o objetivo de comparar o perfil de estudantes do Ensino Fundamental que apresentam diagnóstico de dupla excepcionalidade com aqueles com diagnóstico isolado de superdotação para identificar semelhanças e diferenças em medidas de inteligência, criatividade e características socioemocionais. A amostra foi composta por dois grupos. O grupo um contou com a participação de cinco crianças com dupla excepcionalidade, com idade entre 9 e 11 anos, sendo três superdotadas com TEA e duas superdotadas com TDAH. Já o grupo dois foi composto por 80 crianças superdotadas com idade entre 9 e 12 anos. Adotou-se como instrumentos a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação (BAAH/S)—composta por quatro subtestes de inteligência e dois subtestes de criatividade—e a Escala para Identificação de Características Associadas às Altas Habilidades/Superdotação (EICAH/SD)—que agrupa fatores socioemocionais e cognitivos a partir de autorrelato. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre os grupos para nenhum fator dos instrumentos utilizados.

Com base nos resultados encontrados, os autores sugeriram que, especialmente no caso dos estudantes com dupla excepcionalidade, a identificação da superdotação pode estar atuando como um fator de proteção diante das dificuldades ocasionadas pelo TEA ou pelo TDAH.

No Chile, Arizaga et al. (2016) realizaram um estudo de caso múltiplo para explorar a construção da autoimagem de estudantes com dupla excepcionalidade. O estudo teve quatro participantes do sexo masculino com idade entre 8 e 15 anos: dois superdotados com TDAH e dois superdotados com (TEA). As informações foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas e analisadas por meio de análise de conteúdo qualitativa. O Teste de Matrizes Progressivas de Raven foi adotado para identificação da superdotação. Os resultados indicaram que os estudantes construíram uma imagem de si mesmos como indivíduos que apresentavam tanto características de altas habilidades quanto dificuldades, apesar de desconhecerem formalmente sua condição de dupla excepcionalidade. Além disso, demonstraram motivação para a aprendizagem em atividades que envolviam sua área de interesse, mas relataram se sentir entediados com tarefas pouco desafiantes ou repetitivas. Observou-se que os estudantes foram capazes de delinear claramente um perfil de si mesmos como indivíduos que possuem características discrepantes.

Nos EUA, o estudo de métodos mistos conduzido por Fugate e Gentry (2016), com cinco estudantes superdotadas com TDAH com idade entre 12 e 13 anos, examinou os mecanismos de enfrentamento utilizados por estas adolescentes para lidar com as pressões vivenciadas no contexto escolar. Para coleta de dados, foram utilizados múltiplos instrumentos: dois questionários padronizados (*Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised – EAQT-R* e *Students Perceptions of Control Questionnaire – SPOCQ*), análise documental e entrevistas. Os dados quantitativos evidenciaram que todas as participantes apresentaram valores acima da média na subescala comportamental para agressão e humor depressivo, além de níveis de atenção abaixo da média. Os resultados qualitativos mostraram que os principais

fatores que afetavam a motivação acadêmica geral das adolescentes eram problemas de distração e tédio para a realização das tarefas escolares, inclusive dever de casa repetitivo. Em certos momentos, elas relacionavam a escola a sentimentos de confusão, tensão e vergonha, o que resultava em baixa autoestima e motivação. Para lidar com tais desafios, as adolescentes contavam, principalmente, com o apoio de seus pais e professores para usar seus pontos fortes para minimizar suas dificuldades. Ademais, foi sublinhado pelas participantes a importância da prática de atividades esportivas, artísticas ou criativas para a autorregulação do estresse, o que poderia contribuir para aumentar sua motivação e, conseqüentemente, a obtenção de sucesso na escola.

Cross et al. (2020) conduziram uma autópsia psicológica de um jovem norte-americano superdotado com TDAH com 18 anos de idade para compreender o suicídio entre estudantes talentosos. Conforme os autores, a autópsia psicológica—abordagem qualitativa de estudo de caso em profundidade—foi utilizada para explorar a trajetória de vida e a morte do participante a partir de diversas fontes de informações: registros escolares e de saúde, conversas on-line com a namorada, anotações pessoais e entrevistas com a mãe, amigos, familiares, professores e conselheiros escolares. A combinação de diferentes modelos e teorias foi empregada para a análise de dados: *Suicide Trajectory Model (STM)*, *White's Summary of Risk and Protective Factors*, *Suicide Psychache* e *Interpersonal-Psychological Theory of Suicidal Behavior (IPTSB)*. Os resultados destacaram que, durante a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, o estudante interrompeu o uso da medicação para o TDAH, parou de receber suporte educacional especializado e se relacionou com colegas que tinham pouco interesse nas atividades escolares, fatores que foram associados à diminuição de seu desempenho acadêmico. Além disso, ele manifestou sinais de depressão grave, recusa em dar continuidade à terapia e envolvimento com colegas que faziam uso de substâncias, aspectos que podem ter colaborado para o seu suicídio. Como estratégias preventivas, ressaltou-se a importância de um ambiente

protetivo na escola e na família que seja capaz de apoiar o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e resiliência nos estudantes com dupla excepcionalidade.

O estudo realizado por Rinn e Reynolds (2012), nos EUA, examinou a relação entre as características de sobre-excitabilidades (OEs) e os sintomas de TDAH entre superdotados. Um total de 116 adolescentes (73 do sexo masculino e 43 do feminino) do 7º ao 10º ano, com idades entre 12 e 16 anos, responderam ao *Overexcitabilities Questionnaire – Two* (OEQ-II) e à *Conners' ADHD/DSM-IV Scales – Adolescent* (CADS-A) para avaliação do TDAH. Os resultados indicaram que, dentre os cinco tipos de OEs (emocional, psicomotora, sensorial, imaginativa e intelectual), a OE imaginativa foi a única que apresentou relação com todos os índices da escala TDAH/DSM-IV de Conners. Conforme as autoras, indivíduos que demonstram níveis mais elevados de OE imaginativa são mais propensos a exibirem sintomas característicos de TDAH, o que poderia aumentar a probabilidade de um diagnóstico incorreto do transtorno, já que as manifestações das sobre-excitabilidades podem ser equivocadamente compreendidas como comportamentos indicativos do TDAH.

A pesquisa empreendida por Al-Hroub e Krayem (2020) também investigou a relação entre as características das OEs e os sintomas de TDAH e explorou as diferenças de gênero entre os tipos de OE em adolescentes superdotados na Jordânia. Participaram do estudo 265 estudantes (91 meninas e 174 meninos) do 9º ao 11º ano com idade entre 14 e 18 anos. Todos eles responderam ao *Overexcitability Questionnaire – Two* (OEQ-II) e à *Conners 3rd Edition Self-Report Scale* (ADHD/DSM-V) para avaliação do TDAH. A análise de correlação canônica revelou uma relação significativa entre os construtos OE e TDAH. Foram verificadas correlações positivas significativas, mas fracas, entre OE psicomotora e TDAH hiperativo-impulsivo e entre OE imaginativa e subtipos de TDAH. Uma correlação negativa significativa, fraca, entre OE intelectual e escores de TDAH desatento também foi encontrada. Ademais, observou-se uma correlação coletiva significativa entre os construtos OE e TDAH em relação

ao gênero dos participantes. As meninas demonstraram níveis de intensidade mais altos do que os meninos nas OEs emocional, sensorial e imaginativa, ao passo que os meninos evidenciaram níveis mais elevados de intensidade na OE psicomotora. Nenhuma diferença significativa de gênero foi encontrada com relação à OE intelectual dos participantes. Destacou-se que, nos superdotados, a coexistência e a sobreposição entre as características das OEs e os sintomas do TDAH podem levar a um diagnóstico incorreto do transtorno.

Tabela 2

Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre Superdotação, TDAH e Aspectos Socioemocionais

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Foley-Nicpon et al. (2012)	Examinar autoestima e autoconceito de crianças e adolescentes SD com e sem diagnóstico de TDAH	54 SD com TDAH 58 SD sem TDAH	SD com TDAH tiveram pontuações mais baixas em medidas de autoestima, autoconceito comportamental e felicidade geral do que SD sem TDAH
Rinn e Reynolds (2012)	Examinar a relação entre características de OEs e sintomas de TDAH entre adolescentes SD	116 adolescentes SD	Indivíduos com níveis mais elevados de OE imaginativa são mais propensos a exibirem sintomas característicos de TDAH
Arizaga et al. (2016)	Explorar a autoimagem de estudantes com 2e e as experiências sociais vivenciadas por eles no contexto escolar	2 SD com TDAH 2 SD com TEA	Os estudantes construíram uma imagem de si mesmos como indivíduos com características discrepantes

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado; OE = sobre-estimabilidade.

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Fugate e Gentry (2016)	Examinar os mecanismos de enfrentamento utilizados por adolescentes SD com TDAH para lidar com pressões vivenciadas no contexto escolar	5 estudantes SD com TDAH	As estudantes relacionavam a escola a sentimentos de confusão, tensão e vergonha, resultando em baixa autoestima e motivação
Al-Hroub e Krayem (2020)	Investigar a relação entre características das OEs e sintomas de TDAH e explorar diferenças de gênero entre tipos de OE em adolescentes SD	265 adolescentes SD	A coexistência e sobreposição entre características das OEs e sintomas do TDAH podem levar a um diagnóstico incorreto do transtorno
Cross et al. (2020)	Compreender o suicídio entre estudantes talentosos	1 jovem SD com TDAH	Falta de apoio escolar, depressão grave e envolvimento com colegas com pouco interesse acadêmico
Zaia et al. (2021)	Comparar o perfil de crianças com 2e e com diagnóstico isolado de SD em medidas de inteligência, criatividade e características socioemocionais	5 crianças com 2e (3 SD com TEA e 2 SD com TDAH) 80 crianças SD	Não houve diferenças significativas entre os grupos para nenhum fator dos instrumentos utilizados

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado; OE = sobre-excitabilidade.

Cinco estudos (18,51%) examinaram as relações interpessoais dos superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade (ver Tabela 3). Wang e Neihart (2015) investigaram como os fatores externos—suporte de pais, professores e influências de colegas—contribuem para o sucesso acadêmico de estudantes com dupla excepcionalidade em Singapura. Participaram do estudo seis estudantes do sexo masculino do Ensino Médio, com idade entre 13 e 15 anos, identificados com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (TDAH,

TPAC, transtornos emocionais e transtornos específicos de aprendizagem). As informações foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade e interpretadas por meio de análise fenomenológica. Constatou-se que o apoio de pais, professores e colegas foi percebido pelos estudantes com dupla excepcionalidade como um dos fatores que mais contribuem para seu bom desempenho acadêmico, já que influenciam três variáveis comportamentais e psicológicas relacionadas ao sucesso: uso de estratégias de aprendizagem, engajamento acadêmico e autoeficácia acadêmica. Especificamente, o apoio dos colegas foi percebido pelos participantes como o fator que teve maior influência no ajustamento social, no desempenho acadêmico e no bem-estar geral.

Conejeros-Solar et al. (2021) exploraram as percepções de amigos próximos de estudantes com dupla excepcionalidade sobre sua amizade, características e relacionamento com colegas e professores no Chile. O estudo contou com a participação de 17 amigos escolares (10 meninos e 7 meninas, com idade entre 10 e 13 anos) próximos a estudantes com dupla excepcionalidade: nove superdotados com TDAH e oito superdotados com TEA. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio de análise de conteúdo qualitativa. Os resultados revelaram a construção de uma relação profunda de amizade baseada na empatia e no compartilhamento de atividades e interesses acadêmicos comuns, além do estabelecimento de ajuda recíproca para enfrentar as dificuldades encontradas, especialmente, no contexto escolar. Ademais, os amigos foram capazes de reconhecer claramente o potencial e os pontos fortes dos estudantes com dupla excepcionalidade, tanto em termos acadêmicos quanto socioemocionais. No que diz respeito ao relacionamento com os professores, os amigos mencionaram que os episódios mais recorrentes são aqueles em que os professores aplicam punições aos estudantes com dupla excepcionalidade por não estarem prestando atenção nas atividades escolares. Poucos amigos relataram situações de bom relacionamento entre os professores e esses estudantes. Sugeriu-se

que os amigos podem atuar como uma rede de segurança para os estudantes com dupla excepcionalidade ao lhes fornecer suporte na superação de suas dificuldades, ao compreender suas características e ao apoiá-los em suas necessidades socioemocionais.

Foley-Nicpon et al. (2017) realizaram um estudo interventivo, durante um programa de verão norte-americano, para investigar a relação entre a orientação para atingir metas e a qualidade da amizade em um grupo de estudantes com altas habilidades com dificuldades sociais autorrelatadas matriculados do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes do grupo intervenção ($n=28$, sendo 12 deles com TDAH, TEA, transtornos emocionais ou transtorno invasivo do desenvolvimento) foram expostos a oportunidades de desenvolvimento de talentos em sua área de domínio e a intervenções em habilidades sociais, enquanto aqueles do grupo controle ($n=9$) não participaram da proposta interventiva. Utilizou-se como instrumentos *Patterns of Adaptive Learning Scales* e *Friendship Qualities Scale* (PALS) e *Friendship Qualities Scale* (FQS). Os resultados sugeriram que as intervenções em habilidades sociais tiveram um impacto significativo e positivo na disposição dos participantes em buscar ajuda em suas amizades em comparação com o grupo controle. No entanto, esse efeito não foi encontrado para a qualidade do companheirismo, conflito, segurança ou proximidade. Para os participantes do grupo intervenção, níveis mais altos de orientação de metas de desempenho foram relacionados a níveis mais baixos de qualidade de proximidade em suas amizades, sugerindo que, se o estudante é orientado academicamente a superar seus pares, isso pode afetar negativamente sua capacidade de formar laços estreitos com os colegas.

Neumeister et al. (2013) investigaram, nos EUA, o papel desempenhado pelos primeiros cuidadores na promoção do sucesso acadêmico de estudantes com dupla excepcionalidade. Participaram do estudo 10 mães de adolescentes e adultos identificados com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (TDAH, TEA e transtornos específicos de aprendizagem – com idade entre 11 e 35 anos). As informações foram coletadas por meio de

entrevistas semiestruturadas em profundidade (presenciais ou on-line) e analisadas a partir da teoria fundamentada nos dados. Os resultados indicaram que as mães desempenharam um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico dos filhos ao reconhecerem suas potencialidades e suas dificuldades e ao assumirem a responsabilidade pelo desenvolvimento de seu talento. Elas garantiram que os filhos tivessem acesso a acompanhamento profissional adequado e atendimento educacional especializado, o que lhes proporcionou o desenvolvimento de percepções saudáveis sobre suas limitações e suas habilidades e a segurança necessária para assumirem o compromisso por sua própria aprendizagem.

Na Austrália, Ronksley-Pavia et al. (2019) propuseram um estudo de caso narrativo para explorar as experiências vivenciadas por estudantes com dupla excepcionalidade dentro e fora do contexto escolar. Participaram da pesquisa oito crianças e adolescentes (cinco meninos e três meninas, com idade entre 9 e 16 anos) com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (TDAH, TEA, TPAC, dificuldades específicas de aprendizagem e transtornos emocionais). As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os estudantes com o apoio de uma caixa de memórias que continha objetos pessoais escolhidos pelos participantes, entrevistas com os pais, anotações de campo, observações e análise documental de relatórios escolares dos estudantes e de avaliações de especialistas. As entrevistas foram transcritas, analisadas e apresentadas como narrativas que traçaram os temas centrais para análise das informações de pesquisa. Os resultados revelaram que o estigma da dupla excepcionalidade desempenhou um papel consistente nas experiências sociais, emocionais e educacionais vivenciadas pelos estudantes. Todos os participantes relataram experiências negativas contínuas que geralmente envolviam dificuldades nas relações interpessoais, principalmente na escola com colegas e professores. Eles relataram que se sentiam diferentes dos demais estudantes, pois enfrentavam situações de preconceito, discriminação e bullying tanto com relação à superdotação quanto às suas dificuldades ou limitações. Destacou-se que

os estudantes com dupla excepcionalidade, apesar das experiências negativas vivenciadas, desenvolveram resiliência e seguiram em frente com suas vidas na escola e fora dela.

Tabela 3

Descrição dos Artigos Considerando as Relações Interpessoais dos Superdotados com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade

Referências	Objetivos	Participantes	Principais resultados
Neumeister et al. (2013)	Investigar o papel desempenhado pelos primeiros cuidadores na promoção do sucesso acadêmico de estudantes com 2e	10 mães de adolescentes e adultos SD com TDAH, TEA e transtornos específicos de aprendizagem	As mães desempenharam um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico dos filhos ao reconhecerem suas potencialidades e suas dificuldades
Wang e Neihart (2015)	Investigar como suporte de pais, professores e colegas contribuem para o sucesso acadêmico de estudantes com 2e	6 estudantes SD com TDAH, TPAC, transtornos emocionais e transtornos específicos de aprendizagem	O apoio de pais, professores e colegas foi percebido pelos estudantes com 2e como um dos fatores que mais contribuem para seu sucesso acadêmico
Foley-Nicpon et al. (2017)	Investigar a relação entre a orientação para atingir metas e a qualidade da amizade em um grupo de estudantes SD com dificuldades sociais autorrelatadas	28 estudantes SD, sendo 12 deles com TDAH, TEA, transtornos emocionais ou transtorno invasivo do desenvolvimento 9 estudantes do grupo controle	As intervenções em habilidades sociais tiveram um impacto significativo e positivo na disposição dos participantes em buscar ajuda em suas amizades em comparação com o grupo controle

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado.

Referências	Objetivos	Participantes	Principais resultados
Ronksley-Pavia et al. (2019)	Explorar as experiências vivenciadas por estudantes com 2e dentro e fora do contexto escola	8 SD com TDAH, TEA, TPAC, dificuldades específicas de aprendizagem	Todos os participantes relataram experiências negativas contínuas envolvendo relações interpessoais
Conejeros-Solar et al. (2021)	Explorar as percepções de amigos próximos de estudantes com 2e sobre sua amizade, características e relacionamento com colegas e professores	17 amigos escolares próximos a estudantes com 2e (SD com TDAH e SD com TEA)	Os amigos podem atuar como uma rede de segurança para os estudantes com 2e ao lhes fornecer suporte na superação de suas dificuldades e apoiá-los em suas necessidades socioemocionais

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado.

Quatro estudos (14,81%) focaram na identificação dos superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade (ver Tabela 4). Na Tailândia, a pesquisa realizada por Thongseiratch e Worachotekamjorn (2016) comparou o número de casos de TDAH definidos pelo DSM-IV com os critérios diagnósticos adotados no DSM-V em crianças que apresentavam problemas de aprendizagem ou comportamentais com QI alto. Em um ambulatório de pediatria de uma universidade do país, 825 crianças (com menos de 15 anos de idade) tiveram seus prontuários médicos analisados e responderam à versão tailandesa da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-III). Deste total, 28 crianças foram identificadas com $QI \geq 120$, das quais 16 (61%) atenderam aos critérios do DSM-IV para o diagnóstico TDAH. Todavia, ao se utilizar o DSM-V, o número de casos de crianças com alto QI identificadas com TDAH aumentou para 20, sendo importante mencionar que os quatro participantes que foram incluídos nos novos critérios eram todos do sexo masculino. Conforme os autores, na amostra analisada, a aplicação dos critérios diagnósticos do DSM-V pode ter

aumentado o número de indivíduos identificados com alta inteligência e TDAH (em até 14%) com base em duas hipóteses: (a) a ampliação do critério de idade de início dos sintomas para o período de 7 aos 12 anos no DSM-V, que levou a um aumento de três casos – todos eles do tipo TDAH desatento; e (b) a inclusão do critério de transtorno invasivo do desenvolvimento, que ocasionou o aumento de um caso. Sublinhou-se que os resultados encontrados não podem ser generalizados para a população em geral, pois o estudo foi realizado unicamente com crianças previamente identificadas com problemas de aprendizagem ou comportamentais e com uma amostra de apenas 28 participantes com QI alto (3,4% da amostra total).

Dare e Nowicki (2015) examinaram a maneira como os pais vivenciaram a experiência da identificação da dupla excepcionalidade em seus filhos no Canadá. Participaram da pesquisa cinco pais (quatro mulheres e um homem) de adolescentes e adultos com diversos tipos de dupla excepcionalidade (TDAH, TEA, transtornos específicos de aprendizagem e transtornos comportamentais/emocionais—com idade entre 11 e 20 anos). Os dados foram coletados a partir de entrevistas fenomenológicas e analisados por meio do software *NVivo 10 qualitative data analysis*. De maneira geral, os pais relataram que o processo de identificação da dupla excepcionalidade foi iniciado em virtude das dificuldades sociais, emocionais, comportamentais e de aprendizagem enfrentadas pelos filhos no contexto escolar. Em todos os casos, eles buscaram apoio de profissionais especializados privados para avaliar e compreender melhor as características apresentadas pelos filhos. Salientou-se que, na perspectiva dos pais, ter um filho identificado como altamente capaz e com dificuldades pode representar uma experiência desafiadora, confusa e frustrante.

No Brasil, Silva et al. (2021) promoveram uma avaliação neuropsicológica de um adulto de 51 anos com o objetivo de investigar um possível diagnóstico de superdotação com TDAH. Foi adotada a abordagem qualitativa de estudo de caso único com base na combinação de diversos instrumentos: entrevista semiestruturada, Escala de Inteligência Wechsler para

Adultos – Terceira Edição (WAIS-III), Escala de Avaliação de Disfunções Executivas de Barkley (BDEFS), Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal (RAVLT), Figuras Complexas de Rey, Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), Tarefa de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TLPP), Tarefa de Escrita de Palavras e Pseudopalavras (TEPP) e Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Versão Adolescentes e Adultos (ETDAH-AD). Os dados foram agrupados de acordo com as habilidades neurocognitivas avaliadas: inteligência, funções executivas cognitivas, habilidades escolares e habilidades socioemocionais. Os resultados da avaliação neuropsicológica evidenciaram que o participante apresentou alto QI associado a déficits em funções executivas e habilidades socioemocionais, o que confirmou a hipótese diagnóstica superdotação/TDAH. Salientou-se que a identificação tardia da dupla excepcionalidade teve um impacto negativo no bem-estar e na qualidade de vida do participante, principalmente, no que se refere aos aspectos emocionais.

Na Inglaterra, Dimitriadis et al. (2021) exploraram o conhecimento de professores, sua experiência e sua confiança em reconhecer diferentes tipos de estudantes com dupla excepcionalidade (TDAH, TEA, transtornos específicos de aprendizagem e transtornos emocionais), talentosos em matemática. Participaram do estudo 29 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com e sem treinamento adicional em educação de superdotados, dos quais 15 eram da classe comum inclusiva, 13 com experiência no atendimento a estudantes talentosos em matemática e um com experiência em ambas as funções. Os dados foram coletados eletronicamente por meio do Classroom-Teacher Questionnaire e analisados a partir de estatística descritiva e inferencial. A análise de dados indicou que ambos os grupos apresentaram níveis mais baixos de conhecimento em relação ao termo dupla excepcionalidade e maior familiaridade com os tipos específicos superdotação/TDAH e superdotação/TEA. Não houve diferenças entre os dois grupos no que se refere à experiência em trabalhar com estudantes com dupla excepcionalidade. Os

professores com treinamento não estavam mais confiantes do que aqueles sem treinamento no que diz respeito à capacidade autorrelatada de identificar tipos específicos de dupla excepcionalidade. Os resultados encontrados levantaram preocupações sobre a eficácia do treinamento recebido pelos professores em educação de superdotados.

Tabela 4

Descrição dos Artigos Considerando a Identificação de Superdotados com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Dare e Nowicki (2015)	Examinar a maneira como os pais vivenciam a experiência da identificação da 2e em seus filhos	4 mães e 1 pai de adolescentes e adultos com diferentes tipos de 2e	Para os pais, ter um filho altamente capaz e com dificuldades pode representar uma experiência desafiadora, confusa e frustrante
Thongseiratch e Worachotekamjorn (2016)	Compar o número de casos de TDAH definidos pelo DSM-IV com os critérios diagnósticos adotados no DSM-V	825 crianças com problemas de aprendizagem ou comportamentais com QI alto	28 crianças foram identificadas com $QI \geq 120$, das quais 16 atenderam aos critérios do DSM-IV para o diagnóstico TDAH. Ao se utilizar o DSM-V, o número de casos identificados de TDAH aumentou para 20
Dimitriadis et al. (2021)	Explorar o conhecimento de professores em reconhecer diferentes tipos de estudantes com 2e	29 professores do Ensino Fundamental com e sem treinamento adicional em educação de estudantes SD	Os professores com treinamento não estavam mais confiantes do que aqueles sem treinamento para identificar tipos específicos de 2e

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado.

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Silva et al. (2021)	Promover avaliação neuropsicológica de adulto para identificar possível diagnóstico de 2e SD com TDAH	Adulto de 51 anos	O participante apresentou alto QI associado a déficits em funções executivas e habilidades socioemocionais

Nota. 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado.

Quatro estudos (14,81%) examinaram a relação entre superdotação, desatenção e hiperatividade (ver Tabela 5). A pesquisa de McCoach et al. (2020) examinou se os estudantes superdotados identificados como *underachievers* eram mais propensos a manifestar sintomas de TDAH. Como instrumentos, foram utilizados *ADHD-IV Rating Scales* para pais e professores e *School Achievement Attitudes Survey - Modified* (SAAS-R) para os estudantes. Participaram do estudo 212 estudantes, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, de 85 diferentes escolas americanas com idade entre 9 e 17 anos. Os resultados revelaram que mais da metade dos estudantes superdotados com baixo desempenho atenderam aos critérios diagnósticos para o TDAH com base nas respostas dos professores, e que quase 30% deles preencheram os mesmos critérios de acordo com os relatos dos pais. Foi salientado que, embora pais e professores tenham avaliado os estudantes de maneira semelhante na escala de hiperatividade, os professores classificaram os estudantes como mais desatentos que os pais. Além disso, verificou-se que os estudantes avaliados com escores elevados de desatenção pelos pais também apresentaram pontuações mais baixas em três subescalas do SAAS-R: autoeficácia, avaliação de metas e autorregulação, sendo a autorregulação mais fortemente relacionada à desatenção. Foi evidenciado que tanto pais quanto professores identificaram níveis elevados de desatenção em 19% da amostra tanto em casa quanto na escola, sugerindo que uma alta proporção dos superdotados identificados como *underachievers* podem apresentar diagnóstico de TDAH.

A pesquisa proposta por Gomez et al. (2020), com 507 crianças e adolescentes na Austrália com idade entre 6 e 17 anos, investigou comportamentos de desatenção e hiperatividade/impulsividade em superdotados com e sem TDAH. Os participantes foram divididos em quatro grupos: TDAH ($n=350$), superdotado ($n=15$), superdotado/TDAH ($n=18$) e controles clínicos ($n=124$). Foram empregados como instrumentos de pesquisa Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC-IV), *Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (ADISC-IV)* e *Strengths and Weaknesses of ADHD-Symptoms and Normal Behavior Scale (SWAN)*. Os resultados revelaram que o grupo composto por indivíduos com TDAH apresentou pontuações mais altas para desatenção e escores semelhantes para hiperatividade/impulsividade em comparação com o grupo superdotado/TDAH. Para a maioria dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, os grupos com TDAH (TDAH e superdotado/TDAH) tiveram escores mais altos do que os grupos sem TDAH (controle e superdotados sem TDAH). Conforme os autores, os resultados indicam que: (a) os superdotados tendem a ser menos desatentos do que os indivíduos com TDAH não superdotados, e (b) os superdotados com TDAH parecem diferir dos superdotados sem TDAH no que se refere aos comportamentos hiperativos/impulsivos específicos, tais como: modulação da atividade motora e verbal e reflexão sobre questões. Em termos clínicos, ressaltou-se que diferentes critérios devem ser aplicados para a confirmação diagnóstica de TDAH entre os superdotados, uma vez que os profissionais podem focar apenas nos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade ao avaliar indivíduos com elevada inteligência, desconsiderando, portanto, as características das altas habilidades.

Nos EUA, Fugate et al. (2013) avaliaram a memória de trabalho e a criatividade em dois grupos de estudantes superdotados: um com características de TDAH ($n=17$) e outro sem características de TDAH ($n=20$), ambos equivalentes em inteligência fluida. Os participantes tinham entre 10 e 17 anos de idade e frequentavam o Ensino Fundamental ou Médio. Os

instrumentos empregados foram Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTCT) e *Woodcock Johnson III Normative Update Cognitive Abilities* (WJ III COG NU) para avaliação da memória de trabalho. Os resultados indicaram que os estudantes superdotados com TDAH apresentaram memória de trabalho mais fraca e maior potencial criativo do que os superdotados sem TDAH. Foi salientado que a memória de trabalho mais baixa foi associada a pontuações mais altas no índice de TDAH e na subescala de desatenção. Além disso, constatou-se uma relação negativa entre a memória de trabalho e o índice de criatividade em ambos os grupos, demonstrando que quanto mais fraca fosse a memória de trabalho maior seria a criatividade. A partir dos resultados, sugeriu-se que, no caso dos estudantes superdotados com TDAH, a combinação entre desatenção e hiperatividade poderia contribuir para a criatividade.

O estudo exploratório de Wood (2012) avaliou as percepções de pais e professores norte-americanos em relação aos comportamentos apresentados por estudantes superdotados que poderiam ter diagnóstico de TDAH ao examinar suas respostas à *Conners 3 Rating Scales*. O instrumento foi respondido por 26 pais e sete professores, o que resultou em um conjunto de dados de 21 estudantes de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A análise de dados revelou pontuações médias nas avaliações de pais e professores nas áreas de desatenção, hiperatividade/impulsividade, funcionamento executivo e problemas de aprendizagem. Além disso, percebeu-se que as avaliações realizadas não foram significativamente correlacionadas e que não houve diferenças significativas nas respostas de pais e professores ao avaliarem o comportamento dos estudantes. Por tratar-se de um estudo exploratório, a autora destacou que as baixas correlações apresentadas nas avaliações podem sugerir que a escala utilizada não demonstra elementos suficientes para confirmar um diagnóstico definitivo de TDAH em superdotados, evidenciando a necessidade de um exame mais aprofundado das propriedades psicométricas do instrumento para tal propósito.

Tabela 5

Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre Superdotação, Desatenção e Hiperatividade

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Wood (2012)	Avaliar as percepções de pais e professores em relação aos comportamentos apresentados por estudantes SD que podem ter TDAH	26 pais 7 professores 21 estudantes	Pais e professores avaliaram os estudantes com pontuações médias nas áreas de desatenção, hiperatividade/impulsividade, funcionamento executivo e problemas de aprendizagem
Fugate et al. (2013)	Avaliar a memória de trabalho e a criatividade em dois grupos de estudantes SD com e sem TDAH	17 estudantes SD com TDAH 20 estudantes SD sem TDAH	A combinação entre desatenção e hiperatividade pode contribuir para a criatividade em estudantes SD com TDAH
Gomez et al. (2020)	Investigar comportamentos de desatenção e hiperatividade/impulsividade em participantes SD com e sem TDAH	350 participantes com TDAH 15 SD 18 SD com TDAH 124 controles clínicos	Os grupos com TDAH apresentaram escores mais altos do que os grupos sem TDAH para a maioria dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade,
McCoach et al. (2020)	Examinar se estudantes SD identificados como underachievers eram mais propensos a manifestar sintomas de TDAH	212 estudantes SD	Pais e professores identificaram níveis elevados de desatenção em 19% da amostra, sugerindo que uma alta proporção de SD underachievers podem apresentar diagnóstico de TDAH

Nota. SD = superdotado.

Quatro estudos (14,81%) analisaram a relação entre TDAH e quociente de inteligência (QI; ver Tabela 6). Katusic et al. (2011) compararam as características de crianças com TDAH com alto QI ($QI \geq 120$) e de crianças com QI normal ($80 \leq QI < 120$) e QI baixo ($QI < 80$) em

um estudo de longo prazo de base populacional nos EUA ($n=5718$) da infância até a adolescência. Os escores de QI foram verificados longitudinalmente entre 6 e 18 anos a partir da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (Revisada e Terceira Edição) e o desempenho acadêmico avaliado pelo *Woodcock-Johnson Tests of Achievement*. Verificou-se que não houve diferenças significativas entre os grupos com QI alto ($n=34$), normal ($n=276$) ou baixo ($n=21$) no que diz respeito à idade média em que os critérios diagnósticos de TDAH foram atendidos e às taxas de condições de comorbidade, incluindo dificuldades de aprendizagem, transtornos psiquiátricos e abuso de substâncias. Em comparação com crianças com QI normal ou baixo, aquelas com QI alto apresentaram maior desempenho em leitura e tinham mães com maior nível de escolaridade. Sugeriu-se que as características do TDAH são semelhantes em crianças com QI alto, normal ou baixo, embora o QI alto possa favorecer alguns resultados acadêmicos, como o desempenho em leitura.

Minahim e Rohde (2015) propuseram dois estudos transversais para avaliar a presença de sintomas de TDAH em crianças e adultos brasileiros com elevado QI. Setenta e sete adultos ($QI > 98$) foram avaliados com base na Adult Self-Report Scale (ASRS-18) para os sintomas de TDAH e na Modified Waldrop Scale para anomalias físicas menores (MPAs). Trinta e nove crianças ($QI > 99$) do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e um grupo controle compatível ($QI < 90$) tiveram os sintomas de TDAH avaliados por professores a partir da *Swanson, Nolan and Pelham IV Rating Scale* (SNAP-IV) traduzida. Em todos os grupos, o QI foi medido pelo Teste Matrizes Progressivas de Raven. Nos adultos, a frequência de casos positivos para o TDAH foi de 37,8% e a pontuação total referente às MPAs foi significativamente associada ao TDAH. Nas crianças, a frequência de casos positivos para o TDAH foi de 15,38% no grupo de indivíduos com elevado QI e de 7,69% no grupo controle. Observou-se uma alta frequência de sintomas de TDAH tanto nos adultos quanto nas crianças com elevada inteligência e também

no grupo controle. Além disso, foi salientado que a associação significativa entre as MPAs e o TDAH sugere que uma condição de neurodesenvolvimento está subjacente a esses sintomas.

A pesquisa de coorte populacional realizada por Rommelse et al. (2017), com 2.221 crianças e adolescentes holandeses com idade entre 10 e 12 anos, averiguou se existe relação entre alto (ou baixo) QI e TDAH—ou outros problemas relacionados—quando comparados com indivíduos de inteligência média. Foram utilizados quatro instrumentos para a coleta de dados: Escala Wechsler de Inteligência Revisada (WISC-R), *Parent-Reported Child Behavior Checklist for School-Age Children* (CBCL/6-18), *Youth Self-Report to ADHD* e *Teacher Report Form to ADHD*. Constatou-se que escore elevado de inteligência estava mais fortemente relacionado com menores problemas de atenção e, em menor grau, a problemas de hiperatividade/impulsividade, com uma maior taxa de discrepância entre faixas de QI alto em comparação com QI médio. Foi destacado que os problemas de atenção foram os preditores mais comuns de prejuízos funcionais na escola: progresso escolar, ligações telefônicas adicionais para os pais devido a problemas escolares apresentados pelos filhos e desempenho abaixo da capacidade, inclusive nos indivíduos de alto QI.

Também na Holanda, o estudo efetuado por Cadenas et al. (2020) examinou os correlatos cognitivos do TDAH em crianças e adolescentes altamente inteligentes com TDAH. Duas amostras independentes ($n=204$ e $n=84$) foram combinadas em quatro grupos: (a) crianças e adolescentes com alto quociente de inteligência ($QI \geq 120$) e TDAH, (b) participantes controle com alta inteligência, (c) participantes com TDAH com inteligência média (QI entre 90 e 110), e (d) participantes controle com inteligência média. Os principais instrumentos utilizados foram: *Revised Conners' Parent Rating Scale* (CPRS-R), *Revision and Restandardization of the Conners Teacher Rating Scale* (CTRS-R), *Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV* (DISC-IV), Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC III) e Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS-III). Ao se analisar os

principais efeitos do TDAH, do QI e da interação entre ambos no desempenho cognitivo, verificou-se que as diferenças entre os grupos de controle com TDAH não foram moderadas pelo QI. De maneira geral, crianças e adolescentes altamente inteligentes com TDAH apresentaram desempenho cognitivo similar aos indivíduos do grupo controle com inteligência média. Concluiu-se que o perfil cognitivo do TDAH é similar tanto nos indivíduos com alta inteligência quanto naqueles com inteligência média, embora déficits cognitivos relacionados ao TDAH possam ser mais facilmente negligenciados na população com alta inteligência do que no grupo de indivíduos com inteligência média.

Tabela 6

Descrição dos Artigos Considerando a Relação entre TDAH e QI

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Katusic et al. (2011)	Comparar características de crianças com TDAH com QI alto com crianças com QI normal e baixo	34 crianças com QI alto, 276 com QI normal e 21 com QI baixo	Características do TDAH são semelhantes em crianças com QI alto, normal ou baixo
Minahim e Rohde (2015)	Avaliar a presença de sintomas de TDAH em crianças e adultos com QI elevado	39 crianças com QI elevado e grupo controle 77 adultos com QI elevado	Alta frequência de sintomas de TDAH nos adultos e nas crianças com QI elevado e também no grupo controle
Rommelse et al. (2017)	Averiguar relação entre QI alto (ou baixo) e TDAH ao se comparar com indivíduos com inteligência média	2221 crianças e adolescentes	QI alto estava fortemente relacionado com menores problemas de atenção e, em menor grau, a problemas de hiperatividade/impulsividade
Cadenas et al. (2020)	Examinar correlatos cognitivos do TDAH em indivíduos com alta inteligência e com TDAH	Duas amostras independentes de crianças e adolescentes combinada em 4 grupos	Perfil cognitivo do TDAH é similar em indivíduos com alta inteligência e com inteligência média

Por fim, três estudos (11,11%) investigaram as práticas educativas de atendimento aos estudantes superdotados com TDAH e outros tipos de dupla excepcionalidade (ver Tabela 7). O estudo de métodos mistos realizado por Willard-Holt et al. (2013) no Canadá investigou as perspectivas de 16 estudantes com dupla excepcionalidade (TDAH, TEA, transtornos específicos de aprendizagem, transtornos emocionais, comportamentais, sensoriais, físicos e/ou neurológicos – com idade entre 10 e 23 anos) sobre as estratégias de aprendizagem mais recomendadas para o atendimento de suas necessidades educacionais de acordo com a literatura. Para coleta de dados, foi utilizada uma adaptação do *Possibilities for Learning Survey* e entrevistas em profundidade. Os dados quantitativos indicaram que, para dois terços ou mais dos participantes, 18 estratégias de aprendizagem foram consideradas muito benéficas, das quais 14 foram agrupadas em dois grandes temas: ter controle sobre sua própria aprendizagem e ideias complexas e maneiras de pensar sobre elas. Os resultados qualitativos revelaram que, na perspectiva dos estudantes, suas experiências escolares não lhes ofereceram as estratégias necessárias para o desenvolvimento de todo o seu potencial como, por exemplo: habilidades de estudo, organização e gerenciamento do tempo, uso da tecnologia para auxiliar na comunicação e adoção de espaços separados para realização de testes ou atividades de relaxamento. Contudo, eles consideravam-se capazes de usar seus pontos fortes para compensar suas dificuldades.

Baum et al. (2014) propuseram um estudo de caso, em uma escola privada americana, para compreender as experiências vivenciadas por estudantes com dupla excepcionalidade no decorrer da implementação de um modelo curricular centrado no desenvolvimento de talentos e na psicologia positiva. Dez estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (oito do sexo masculino e dois do sexo feminino, com idade entre 11 e 13 anos) com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (TDAH, transtorno de Asperger e transtornos comportamentais/emocionais) participaram da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas

com estudantes e professores, grupos focais com os pais e análise documental da trajetória escolar dos estudantes. A análise indutiva qualitativa foi utilizada para interpretação das informações. Os resultados evidenciaram que o modelo adotado na escola promoveu o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes ao lhes proporcionar: ambiente psicologicamente seguro; tempo adequado para oportunizar seu crescimento sem pressa; construção de relacionamentos sociais positivos com professores, colegas e familiares; tolerância necessária para lidar com suas características assíncronas; e ensino baseado na promoção do talento e de suas características fortes com o suporte apropriado de mentores, professores e profissionais de apoio especializados. Destacou-se que o atendimento educacional aos estudantes com dupla excepcionalidade deve estar alicerçado tanto na valorização de seus pontos fortes e de suas áreas de interesse quanto na aceitação e superação de suas dificuldades.

O estudo interventivo conduzido por Ritchotte e Zaghawan (2019) promoveu um treinamento com pais de crianças com dupla excepcionalidade para utilização de estratégias de questionamento de nível superior, com base na taxonomia de Bloom, durante uma rotina de leitura compartilhada em casa. Participaram do estudo quatro crianças norte-americanas com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (TDAH, TEA, TPAC, deficiência visual, transtornos emocionais – com idade entre 5 e 7 anos) e suas respectivas mães. Os instrumentos adotados para identificação da superdotação foram o Teste Matrizes Progressivas de Raven Colorido, o *Peabody Picture Vocabulary Test, Version 4* (PPVT-4) e a *Scale for Identifying Gifted Students* (SIGS) para pais. Os resultados indicaram que as mães foram capazes de aprender e implementar a estratégia com fidedignidade, já que todas elas aumentaram drasticamente o uso de questionamentos de nível superior durante a leitura compartilhada com os filhos. Além disso, a complexidade das respostas verbais de cada criança aumentou e foi mantida ao longo do tempo.

Tabela 7

Descrição dos Artigos Considerando as Práticas Educativas de Atendimento aos Estudantes Superdotados com TDAH e Outros Tipos de Dupla Excepcionalidade

Referências	Objetivo	Participantes	Principais resultados
Willard-Holt et al. (2013)	Investigar as perspectivas de estudantes com 2e sobre as estratégias de aprendizagem mais recomendadas para o atendimento de suas necessidades educacionais	16 estudantes SD com TDAH, TEA, transtornos específicos de aprendizagem, transtornos emocionais, comportamentais, sensoriais, físicos e/ou neurológicos	14 estratégias muito benéficas foram agrupadas em dois grandes temas: (a) ter controle sobre sua própria aprendizagem e (b) ideias complexas e maneiras de pensar sobre elas
Baum et al. (2014)	Compreender as experiências vivenciadas por estudantes com 2e no decorrer da implementação de um modelo curricular centrado no desenvolvimento de talentos e na psicologia positiva	10 estudantes SD com TDAH, transtorno de Asperger e transtornos comportamentais/emocionais	O modelo adotado na escola promoveu o desenvolvimento cognitivo, emocional, comportamental e social dos estudantes com 2e
Ritchotte e Zaghawan (2019)	Promover um treinamento com pais de crianças com 2e para utilização de estratégias de questionamento de nível superior durante uma rotina de leitura compartilhada em casa	4 estudantes SD com TDAH, TEA, TPAC, deficiência visual, transtornos emocionais	As mães foram capazes de aprender e implementar a estratégia com fidedignidade. A complexidade das respostas verbais de cada criança aumentou e foi mantida ao longo do tempo

Nota: 2e = dupla excepcionalidade; SD = superdotado.

A partir da análise de conteúdo dos principais resultados encontrados, percebeu-se que, de maneira geral, os estudos que investigaram a relação entre superdotação, TDAH e aspectos socioemocionais evidenciaram que os superdotados com TDAH apresentam pontuações mais baixas nas medidas de autoestima e autoconceito (Foley-Nicpon et al., 2012; Fugate & Gentry, 2016), o que, em alguns casos, pode provocar o surgimento de comportamentos agressivos e de sintomas depressivos, especialmente, na adolescência e no início da vida adulta (Cross et al., 2020; Fugate & Gentry, 2016). Comumente, esses indivíduos têm dificuldades na regulação de suas emoções e são percebidos em suas interações como imaturos, irritantes, temperamentais ou imprevisíveis, acarretando uma certa rejeição social pelos pares (Lovecky, 2004; Moon, 2002) e, conseqüentemente, dificuldades de relacionamento interpessoal. Segundo Foley-Nicpon et al. (2012), intervenções precoces relacionadas aos aspectos socioemocionais desses estudantes podem minimizar os problemas de relacionamento, melhorar o desempenho acadêmico e os resultados profissionais futuros.

Com relação aos aspectos socioemocionais, também foi observada uma sobreposição entre características das sobre-excitabilidades psicomotora e imaginativa e sintomas do TDAH em virtude da manifestação de comportamentos semelhantes de hiperatividade e desatenção, o que pode levar ao estabelecimento de diagnósticos imprecisos e, por conseguinte, à identificação equivocada tanto da superdotação quanto do transtorno (Al-Hroub & Krayem, 2020; Rinn & Reynolds, 2012). No entanto, salienta-se que nos superdotados, geralmente, esses comportamentos são relacionados a atividades repetitivas ou ao currículo escolar pouco desafiador que provoca desinteresse e baixo envolvimento com a tarefa (Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Oufino, 2007), enquanto no transtorno é fruto de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade—que interfere no funcionamento e no desenvolvimento—caracterizado por baixa tolerância à frustração, impulsividade, dificuldade em manter o foco e desorganização (APA, 2014). Já nos superdotados com TDAH, a

combinação entre os fatores sociais e emocionais de ambas as condições pode levar a três possibilidades de interação distintas: (a) quando a superdotação mascara o TDAH e funciona como um fator de proteção diante das suas dificuldades, (b) quando o TDAH obscurece a superdotação e aumenta a probabilidade de dificuldades socioemocionais e de baixo desempenho acadêmico, e (c) quando ambos os diagnósticos interagem reciprocamente e nenhum deles é reconhecido (Mullet & Rinn, 2015; Zaia et al., 2021). Percebe-se, por conseguinte, que, no caso específico da dupla excepcionalidade, o indivíduo pode exibir um padrão muito heterogêneo em termos cognitivos, comportamentais e socioemocionais.

Assim, nas pesquisas analisadas, verificou-se que a identificação do superdotado com TDAH pode se tornar um processo complexo e bastante desafiador para profissionais, familiares e professores dada a semelhança entre as características de ambas as condições e a diversidade de interações possíveis entre elas, evidenciando, portanto, que não existe um perfil único capaz de descrever todos os indivíduos com esse tipo de dupla excepcionalidade (Dare & Nowicki, 2015; Silva et al., 2021; Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016). Contudo, para a identificação dos superdotados com TDAH, é importante considerar que eles apresentam oscilação entre momentos de atenção concentrada e difusa, tendência a mascarar suas dificuldades de aprendizagem, percepção clara tanto das altas habilidades quanto das dificuldades do transtorno, imaturidade socioemocional, intolerância ao fracasso e dificuldade para completar as tarefas e para seguir instruções (Álvarez-Cárdenas et al., 2019; Arizaga et al., 2016; Lovecky, 2004; Moon, 2002; Ourofino, 2007). Nos superdotados, percebe-se uma atenção concentrada e um alto nível de energia produtiva em atividades de seu interesse, comportamento persistente e direcionado a objetivos, autoaceitação e despreocupação com as normas sociais, devaneio criativo e um desenvolvimento moral avançado (Fleith, 2007; Fleith & Prado, 2022; Ourofino, 2007), enquanto nos indivíduos apenas com TDAH existe uma

dificuldade frequente em manter a atenção, falta de persistência, inquietação constante, dificuldade de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico (APA, 2014; WHO, 2018).

Ressalta-se ainda que, em conformidade com Pfeiffer e Prado (2021), a identificação da dupla excepcionalidade deve ser conduzida por uma equipe multidisciplinar experiente que considere não somente as dificuldades do estudante, mas também seus pontos fortes com foco nos aspectos positivos da natureza humana e no desenvolvimento global com base nos aspectos cognitivos, comportamentais, sociais e emocionais. Dessa maneira, compreende-se que o processo avaliativo é fundamental para subsidiar o atendimento adequado às necessidades específicas de cada indivíduo (Mullet & Rinn, 2015; Zaia et al., 2021), visto que a identificação precoce da superdotação e do TDAH pode evitar prejuízos relacionados, principalmente, a baixa autoestima, depressão, dificuldades de relacionamento, desatenção, agressividade e impulsividade (Cross et al., 2020; Fugate & Gentry, 2016; Silva et al., 2021; Gomez et al., 2020; McCoach et al., 2020).

No que diz respeito às relações interpessoais, constatou-se que, na maioria das pesquisas conduzidas, o apoio de amigos, familiares e professores foi um fator essencial para a promoção do sucesso acadêmico, o fortalecimento dos aspectos socioemocionais e a superação das dificuldades de relacionamento enfrentadas pelos estudantes superdotados com TDAH no contexto escolar (Conejeros-Solar et al., 2021; Foley-Nicpon et al., 2017, Neumeister et al., 2013; Wang & Neihart, 2015). Para indivíduos com esse tipo de dupla excepcionalidade, a consolidação de laços de amizade pode contribuir para a diminuição do isolamento social e para a melhoria do bem-estar emocional (Wang & Neihart, 2015), particularmente, quando se aproximam de pares que possuem interesses semelhantes aos seus (Lovecky, 2004). Gestores, professores e profissionais de apoio na escola exercem um papel fundamental na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e individualizado que leve em consideração tanto a área de interesse desses estudantes quanto a superação de suas

dificuldades provocadas pelo transtorno (Baum, 2009; Baum 2014). Com relação à família, destaca-se que os pais também são peças-chave no desenvolvimento do talento dos filhos ao valorizarem suas potencialidades e ao apoiá-los na superação de suas limitações, fornecendo avaliação profissional adequada e acesso a atendimento educacional especializado (Delou, 2007b; Neumeister et al., 2013).

No que tange à relação entre superdotação, desatenção e hiperatividade, notou-se que os superdotados com TDAH apresentam escores mais elevados para a maioria dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade em comparação com os superdotados sem o transtorno (Gomez et al., 2020), o que pode ocasionar a denominada condição *underachievement* ou baixa performance (McCoach et al., 2020, Tentes et al., 2016). Em conformidade com Tentes et al. (2016), a manifestação dessa condição pode se tornar um processo bastante frustrante para pais, professores e o para próprio estudante, pois, de forma geral, espera-se que o superdotado apresente um elevado desempenho acadêmico. Nesse sentido, os autores destacam que o antagonismo entre potencial previamente revelado e performance atual exibida pode colocar os superdotados *underachievers* em situação de risco e de vulnerabilidade socioemocional, na medida em que as expectativas em torno das altas habilidades não se confirmam na vida escolar e social em virtude da sobreposição das dificuldades provocadas pelo TDAH.

Os estudos revelaram ainda que as características e os sintomas do TDAH se manifestam de modo semelhante tanto nos indivíduos com elevada inteligência quanto naqueles com inteligência média (Cadenas et al., 2020; Katusic et al., 2011; Minahim & Rohde, 2015), o que pode dificultar a identificação da superdotação pela família e pela escola, uma vez que nesse caso o estudante com alta inteligência tende a ser reconhecido apenas pela manifestação dos atributos do transtorno. Nessa situação, geralmente, o TDAH mascara a superdotação aumentando a exteriorização das dificuldades socioemocionais e reduzindo o

desempenho acadêmico para níveis medianos (Mullet & Rinn, 2015). Salienta-se que, se o transtorno se sobressai às altas habilidades, o encaminhamento para o atendimento educacional especializado na área de talento dificilmente será realizado, o que poderá ocasionar prejuízos para o desenvolvimento de todo o potencial acadêmico desses estudantes.

Nos estudos que examinaram as práticas educativas de atendimento aos estudantes superdotados com TDAH, enfatizou-se que o sucesso acadêmico desses estudantes depende de um ambiente de aprendizagem adequado às suas singularidades e peculiaridades individuais com o suporte apropriado de mentores, professores e profissionais de apoio especializados (Baum, 2014; Ritchotte & Zaghawan, 2019; Willard-Holt et al., 2013). Compreende-se que as intervenções educativas destinadas a esse público devem estar alicerçadas no desenvolvimento de seu talento e na promoção de atividades que levem em consideração as suas áreas de interesse, já que ambientes pouco estimuladores e que focam em atividades que exigem mera reprodução do conhecimento podem provocar desmotivação e baixo desempenho escolar (Arizaga et al., 2016; Fugate & Gentry, 2016). Desse modo, é essencial que o atendimento aos estudantes superdotados com TDAH utilize estratégias de ensino que valorizem os seus pontos fortes e que, simultaneamente, promovam a superação de suas dificuldades por meio da flexibilização e da diferenciação curricular, da personalização da aprendizagem, da ampliação do tempo para a realização das atividades, do respeito às suas características assíncronas, do envolvimento da família, do foco no desenvolvimento do talento, da avaliação formativa para verificação da aprendizagem, da prática de atividades esportivas, artísticas ou criativas e da promoção de um ambiente psicologicamente saudável baseado em relações sociais positivas com pais, colegas e professores (Baum, 2009; Fugate & Gentry, 2016; Ritchotte & Zaghawan, 2019; Tentes et al., 2016; Willard-Holt et al., 2013).

Outro aspecto que merece destaque é o baixo número de pesquisas empíricas brasileiras acerca dos superdotados com TDAH considerando as bases de dados investigadas, já que

apenas três estudos nacionais se dedicaram à investigação da temática (Minahim & Rohde, 2015; Silva et al., 2021; Zaia et al., 2021). Nos 10 países em que os estudos foram realizados, os EUA lideram o número de publicações com 44,44% dos artigos, o que representa praticamente a metade das pesquisas localizadas. Em sua maioria, as pesquisas foram realizadas com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio ($n= 22$, 81,48%) e apenas cinco estudos contaram com a participação de adultos superdotados com TDAH (18,51%). Além disso, um único estudo investigou indivíduos superdotados com TDAH do gênero feminino (Fugate & Gentry, 2016) e nenhum examinou o fenômeno exclusivamente em participantes negros ou pardos.

Entretanto, é relevante sublinhar que estudos sobre o talento feminino são essenciais para a promoção da igualdade de gênero na contemporaneidade, uma vez que ainda persistem muitos obstáculos quanto a equidade salarial, representatividade feminina nas áreas de engenharia e tecnologia e distribuição das tarefas domésticas entre homens e mulheres (Prado & Fleith, 2020). Quanto à proposição de pesquisas com negros e pardos superdotados com TDAH, enfatiza-se, de acordo com Novak e Jones (2021), que os serviços de identificação e programas de atendimento aos estudantes talentosos são desproporcionais a favor dos brancos, evidenciando, portanto, a necessidade de um maior apoio ao desenvolvimento do superdotado negro numa perspectiva equitativa e antirracista. Relativamente à distribuição dos estudos por faixa etária, destaca-se a importância da condução de um maior número de pesquisas com adultos superdotados com TDAH, uma vez que a superdotação é um fenômeno dinâmico e flexível que acontece ao longo da trajetória de vida do indivíduo (Renzulli, 2016c).

A partir dos estudos apresentados, para pesquisas futuras, sugere-se a condução de um maior número de pesquisas interventivas envolvendo as práticas de atendimento aos estudantes superdotados com TDAH, a fim de promover seu talento, sua área de interesse e seu bem-estar socioemocional com o suporte adequado da família e de profissionais de apoio especializado

na escola. Além disso, a promoção de estudos empíricos longitudinais com participantes do sexo feminino, negros e adultos pode colaborar para o desenvolvimento do talento em indivíduos com dupla excepcionalidade pouco explorados na literatura, especialmente no contexto brasileiro. Por fim, sugere-se que a busca de artigos seja realizada em outras bases de dados e com ampliação do período analisado. Conclui-se que os superdotados com TDAH podem apresentar sucesso acadêmico, elevada autoestima, autoconceito positivo e bom relacionamento com familiares, professores e amigos se forem atendidos de acordo com suas particularidades, necessidades individuais de aprendizagem e com apoio de toda a comunidade escolar (Arizaga et al., 2016; Baum et al., 2014; Conejeros-Solar et al., 2021; Foley-Nicpon et al., 2012, 2017; Fugate et al., 2013; Neumeister et al., 2013; Ritchotte & Zaghlawan, 2019; Rommelse et al., 2017; Wang & Neihart; 2015; Willard-Holt et al., 2013). Aspectos relativos à promoção de práticas educacionais inclusivas de atendimento aos estudantes superdotados, com TDAH e superdotados com TDAH serão discutidos na seção subsequente, tendo em vista a importância de se planejar, desenvolver e implementar estratégias de ensino que considerem suas características específicas de aprendizagem e que favoreçam o seu desenvolvimento global.

Práticas Educacionais Inclusivas

Na contemporaneidade, a adoção de práticas educacionais inclusivas pode ser considerada um elemento essencial para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais e também daqueles com transtornos funcionais específicos, uma vez que a diversidade presente nos contextos escolares requer dos professores e de todos os profissionais de apoio técnico-pedagógico a proposição de estratégias de ensino diferenciadas em termos de ritmos, estilos, interesses e habilidades individuais. Enfatiza-se ainda que a parceria estabelecida entre a escola e família desempenha um papel importante na promoção de ambientes educativos com orientação inclusiva, pois atitudes, valores, expectativas e

envolvimento dos professores e da família são fatores que influenciam o desenvolvimento acadêmico, cognitivo e socioemocional dos estudantes, bem como o seu encaminhamento para programas na área de talento para desenvolvimento do potencial superior ou para serviços especializados destinados a oferecer suporte a estudantes com algum tipo de transtorno ou limitação, considerando-se sempre as necessidades específicas identificadas em cada caso particular (Alencar & Fleith, 2001; American Psychological Association, 2017; Cheung & Pomerantz, 2015; Gama, 2007; Garces-Bacsal, 2013; Lee et al., 2015; Pereira & Guimarães, 2007). Nesse sentido, a seguir, apresentam-se as principais práticas educacionais empregadas no atendimento a estudantes superdotados, com TDAH e superdotados com TDAH.

Estudante Superdotado

As práticas educacionais mais comumente utilizadas no atendimento aos estudantes superdotados são: aceleração de ensino, enriquecimento escolar, diferenciação curricular e mentoria (Alencar & Fleith, 2001; Besnoy & McDaniel, 2015; Hoogeveen et al., 2005, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020; Silva & Freire, 2014; Tomlinson, 1999, 2001; Zorman et al., 2014). Essas práticas destinam-se a oportunizar aos estudantes com elevado potencial estratégias de ensino capazes de lhes proporcionar um currículo diferenciado que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, estimule-os a fortalecer seu talento, suas áreas de interesse e seus pontos fortes. No entanto, consoante Reis et al. (2016), pesquisas recentes indicam que um número crescente de estudantes superdotados ainda desperdiça muito do seu tempo com atividades desestimulantes na sala de aula regular e que poucas adaptações curriculares são realizadas em seu benefício, o que, em muitos momentos, transforma a escola em um lugar entediante e desinteressante. Nesse sentido, destaca-se a importância do fortalecimento de tais

práticas no atendimento ao estudante superdotado numa perspectiva inclusiva que favoreça o seu desenvolvimento global e que impulse o seu elevado potencial.

Aceleração de Ensino

Na literatura, a aceleração de ensino engloba métodos que permitem aos estudantes superdotados a possibilidade de cumprir o programa escolar num ritmo mais rápido ou numa idade mais precoce do que o habitual, proporcionando-lhes a oferta de um ensino estimulante e adequado às suas necessidades de aprendizagem. Existem diversas modalidades de aceleração, dentre as quais destacam-se: (a) admissão precoce na Educação Infantil; (b) oportunidade de “pular” ou “saltar” determinado ano ou série escolar; (c) avanço em uma ou mais disciplinas para anos ou séries em que o estudante se adapte melhor; (d) instrução autodidata ou independente; (e) compactação curricular; (f) participação em programas ou atividades extracurriculares; (g) conclusão de dois ou mais anos de estudo em apenas um ano; (h) realização de disciplinas na universidade, como aluno especial, cujos créditos poderão ser aproveitados pelo estudante quando do seu ingresso regular na instituição de ensino superior; ou (i) entrada antecipada na universidade antes da finalização do Ensino Médio. Com a adoção de tais estratégias, pretende-se que a escola se torne um ambiente instigante que motive o estudante superdotado a desenvolver ao máximo o seu potencial a partir de um currículo que seja apropriado ao seu nível de conhecimento e aos seus interesses (Alencar & Fleith, 2001; Almeida et al. 2013; Colangelo & Assouline, 2005; Hoogeveen et al., 2005, 2012; Maia-Pinto & Fleith, 2012, 2015; Sabatella & Cupertino, 2007; Schuur et al., 2021).

Percebe-se que, comumente, a equipe escolar e familiares apresentam uma certa resistência em empregar a aceleração como uma prática de atendimento aos estudantes superdotados por diferentes motivos: pouca familiaridade com pesquisas científicas sobre a temática, crença de que o estudante perderá contato com pares da mesma idade, entendimento

equivocado de que a aceleração suprime parte da infância da criança, argumento de que o estudante deixará de aprender parte do conteúdo programático previsto para determinada etapa de ensino e preocupação de que ele manifeste algum prejuízo socioemocional subsequente (Hoogeveen et al., 2005; Maia-Pinto & Fleith, 2012; Oliveira & Almeida, 2013; Siegle et al. 2013). Entretanto, estudos empíricos revelam que, de maneira geral, a aceleração é um procedimento que traz benefícios e resultados positivos para o estudante superdotado tanto na área acadêmica e cognitiva quanto no que se refere aos aspectos socioemocionais, pois favorece a autoestima, o autoconceito, a autoconfiança, a motivação para a aprendizagem, os relacionamentos sociais, a satisfação com a vida e o desempenho escolar. Ressalta-se, contudo, que tal prática não pode ser utilizada de modo indiscriminado para todos os estudantes, mas deve ser criteriosamente avaliada por professores, profissionais de apoio, pela família e pelo próprio estudante, levando-se sempre em consideração as características de cada indivíduo a partir de um acompanhamento sistemático e contínuo de suas necessidades (Boazman & Saylor, 2011; Gross, 2006; Hoogeveen et al., 2012; Schuur et al., 2021; Shepard et al., 2009; Steenbergen-Hu & Moon, 2011).

Segundo Fleith (2022), a legislação brasileira assegura aos superdotados a possibilidade de aceleração para cumprir em menor tempo o programa escolar, porém, ainda não há regulamentação acerca de como implementar essa ação pedagógica. Como consequência, a decisão de acelerar ou não o estudante fica a cargo da escola, cabendo à própria instituição, caso opte positivamente por sua implementação, estabelecer sob que condições ele será promovido. No Brasil, estudo empírico conduzido por Maia-Pinto e Fleith (2015) examinou a percepção de estudantes superdotados do Ensino Fundamental—que foram submetidos a procedimentos de aceleração de ensino quando frequentavam a Educação Infantil—suas mães e professores acerca dessa prática. Os resultados indicaram que a aceleração foi uma intervenção bem-sucedida para os estudantes, pois não acarretou perdas acadêmicas ou

dificuldades socioemocionais nos anos escolares posteriores. Mães e estudantes avaliaram positivamente a experiência de aceleração de ensino. Em contrapartida, os professores se posicionaram desfavoravelmente, apesar de não terem identificado problemas emocionais ou de desempenho escolar em seus estudantes acelerados. Destaca-se que, no contexto nacional, embora os resultados de pesquisa sejam favoráveis ao emprego da aceleração, tanto as escolas quanto as famílias de estudantes superdotados têm enfrentado resistência à sua adoção. Nesse sentido, tornam-se necessárias a divulgação de informações cientificamente embasadas a respeito da aceleração e a promoção de ações formativas com professores sobre seus benefícios e suas diferentes modalidades, já que acelerar não se resume apenas a “pular” determinado ano ou série escolar (Maia-Pinto & Fleith, 2012, 2015; Wechsler & Fleith, 2017).

Enriquecimento Escolar

O Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis (Renzulli & Reis, 2014, 2020) tem sido utilizado em diversos países no atendimento a estudantes superdotados com diferentes perfis com a intenção de proporcionar-lhes um conjunto de experiências diversificadas de aprendizagem que, geralmente, não estão incluídas no currículo tradicional (Allen et al., 2016; Almeida et al., 2013; Reis & Peters, 2021). Seu principal propósito é expor os estudantes a vários tópicos, áreas de interesse e campos de estudo para aplicação de conhecimentos avançados e resolução criativa de problemas, tornando-os capaz de alcançar altos níveis de desempenho a partir de seus interesses (Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020). Existem diversas formas de enriquecimento que podem ser realizadas na sala de aula regular ou por meio da participação em atividades extracurriculares no contraturno, tais como: (a) completar em menos tempo o conteúdo escolar, permitindo a inclusão de novas unidades de estudo; (b) realizar uma investigação mais ampla sobre tópicos que estão sendo ensinados, utilizando um maior número de fontes de informação para dominar um determinado

assunto; (c) solicitar ao estudante o desenvolvimento de projetos originais de seu interesse numa área específica do conhecimento; (d) sugerir que o estudante mais avançado auxilie os colegas que tenham alguma dificuldade; e (e) ofertar atividades ou exercícios mais elaborados para serem realizados durante a aula ou em casa (Alencar e Fleith, 2001; Mendonça et al., 2015). Sublinha-se que, no Brasil, no que concerne às práticas educacionais implementadas em prol do superdotado, a mais comum é a do enriquecimento curricular, por meio de programas de atendimento educacional especializado ofertados no turno contrário ao que o estudante está matriculado no ensino regular (Fleith, 2022).

Estudos empíricos indicam que o envolvimento dos estudantes superdotados em atividades de enriquecimento apresenta um impacto positivo em seu desempenho acadêmico e em seu desenvolvimento socioemocional, na medida que propicia-lhes uma aprendizagem significativa e instigante que fortalece as habilidades de liderança e a autoestima; favorece a adaptação e o engajamento no contexto escolar; proporciona a individualização das atividades propostas, especialmente com o apoio da tecnologia; impulsiona o pensamento criativo; aumenta o envolvimento com a tarefa e, conseqüentemente, a motivação em aprender; e melhora o relacionamento com os pares pelo compartilhamento de atividades de interesse comum (Allen et al., 2016; Arantes-Brero, 2019; Bergamin et al., 2021; García-Perales & Almeida, 2019; Kim, 2016; Oliveira & Rangni, 2022; Reis & Peters, 2021; Reis et al., 2021; Sastre-Riba, 2014). Além disso, segundo Reis e Peters (2021), estudantes que tiveram a oportunidade de participar de programas de enriquecimento são mais propensos a buscar trabalhos criativos e desafios em suas vidas adultas, independentemente do campo, domínio ou carreira que escolherem, o que contribui para o desenvolvimento do talento ao longo da vida.

Diferenciação Curricular

A diferenciação curricular tem sido compreendida por diferentes autores como a adaptação do currículo aos interesses, ritmos e necessidades de aprendizagem de cada estudante de maneira personalizada, oferecendo-lhe oportunidades de ensino desafiadoras, envolventes e avançadas que sejam capazes de maximizar suas habilidades, talentos e potencialidades (Carvalho & Cruz, 2017; Kaplan, 2021; Reis et al., 2021; Tomlinson, 1999, 2001). Tomlinson (citada em McGee, 2017) argumenta que são necessários cinco elementos-chave para que a diferenciação curricular aconteça: ambiente de aprendizado convidativo; currículo de alta qualidade e rico em significado; avaliação que ofereça informações adequadas sobre o ensino e a aprendizagem; instrução que responda à variação na prontidão, interesse e perfil de aprendizagem dos estudantes; e flexibilidade na liderança e gestão da sala de aula para oferecer um ensino diferenciado.

Consoante Carvalho e Cruz (2017), o currículo deve ser organizado de modo a proporcionar aprendizagens significativas que estejam alicerçadas em múltiplos caminhos e estratégias para a aquisição do conhecimento, e não em conteúdos programáticos pré-estabelecidos que são cumpridos de maneira rígida e homogênea para todos os estudantes indiscriminadamente. Nesse sentido, as autoras enfatizam que, em sala de aula, os professores podem adotar variadas estratégias de diferenciação curricular para atender às necessidades do superdotado, tais como: acompanhar o estudante mais de perto, valorizar o seu conhecimento, fomentar o trabalho em grupo para propiciar o compartilhamento de informações com os colegas, oferecer exercícios mais elaborados, suplementar o material pedagógico com assuntos de seu interesse, minimizar o trabalho repetitivo, e instigar o pensamento divergente mediante a realização de atividades desafiadoras. Contudo, Fleith (2022) sublinha que, especificamente no contexto brasileiro, práticas de diferenciação curricular em classes comuns não são empregadas de forma usual na educação do superdotado, pois nem sempre o sistema

educacional é flexível o bastante para propor estratégias para a sua implementação ou o professor tem condições e/ou formação para delinear caminhos específicos de aprendizagem para esses estudantes em sala de aula.

Reis et al. (2021) esclarecem que a compactação tem sido uma das estratégias mais utilizadas para promover a diferenciação do currículo a partir da aceleração do ensino, pois possibilita que os estudantes superdotados cumpram o programa de forma mais rápida por meio da eliminação dos conteúdos que já dominam, o que torna a sala de aula um ambiente mais estimulante e enriquecedor para o desenvolvimento de seu potencial e o fortalecimento de suas áreas de interesse. No entanto, estudos empíricos evidenciam que, na percepção dos próprios estudantes superdotados, as modificações realizadas pela escola no currículo regular ainda são insuficientes para atender às suas necessidades avançadas de aprendizagem, o que, em muitos momentos, diminui o seu engajamento e a sua motivação para participação nas atividades que são propostas de maneira padronizada na sala de aula comum (Ireland et al., 2020; Letina, 2021).

Mentoria

A mentoria se refere a um tipo de intervenção em que pares com competências mais avançadas em uma determinada área do conhecimento se propõem a orientar outras pessoas mais jovens com pretensões de se desenvolver nesse mesmo campo, sendo considerada uma maneira eficaz de oferecer aos superdotados oportunidades autênticas de aprendizado ao longo da vida em diferentes domínios. No contexto da Educação Básica, principalmente com adolescentes, receber o apoio de mentores pode ser considerada uma prática que estimula a promoção do desenvolvimento socioemocional positivo e a preparação dos estudantes para as possíveis atividades profissionais que desempenharão no futuro, pois cria oportunidades adequadas para compartilhamento de ideias comuns e troca de experiências com profissionais

que já atuam em sua área de interesse, bem como para aquisição de novas habilidades e competências acadêmicas, intelectuais, de comunicação, de trabalho em equipe e de apresentação de projetos científicos. No caso dos mentores, é possível observar o aprimoramento nas habilidades de liderança e de expressar críticas construtivas, o despertar de um sentimento de generosidade para com os mais jovens e a possibilidade de estabelecer novas parcerias com indivíduos que estão iniciando a carreira em sua mesma área de atuação. Ademais, é relevante ressaltar que os benefícios da mentoria para o desenvolvimento do talento foram destacados em diversos estudos, tanto no contexto escolar, quanto no contexto profissional (Besnoy & McDaniel, 2016; García et al., 2020; Sergeyeva et al., 2021; Silva & Freire, 2014; Zorman et al., 2016).

Estudante com TDAH

Conforme a OECD (2020), diversos países disponibilizam aos estudantes com TDAH planos de educação individuais com o intuito de oferecer-lhes um ensino adaptado às suas características e necessidades singulares de aprendizagem, contando com a participação de gestores escolares, professores, profissionais de apoio especializado—como médicos e psicólogos, familiares e também dos próprios estudantes. No Brasil, recentemente, a Lei nº 14.254 (Presidência da República, 2021) também passou a garantir aos estudantes com TDAH o seu acompanhamento integral por meio da identificação precoce do transtorno e do acesso a apoio educacional e terapêutico especializados nas redes de ensino e de saúde. Assim, compreende-se que as escolas de Educação Básica públicas e privadas de todo o território nacional, em parceria com a família e com os serviços da área de saúde, devem assegurar a esses estudantes seu pleno desenvolvimento físico, mental e social. Além disso, foi ressaltada a importância da formação continuada dos professores e do seu amplo acesso a informações

sobre o transtorno para que o suporte adequado a esses estudantes aconteça de forma eficiente no contexto escolar.

De maneira geral, no atendimento educacional ao estudante com TDAH são adotadas práticas compensatórias destinadas a minimizar suas dificuldades na manutenção da atenção, nos comportamentos de hiperatividade/impulsividade e nas funções executivas, destacando-se (CADDRA, 2020; Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad, 2012; Gobierno del Principado de Asturias, 2014; Ministry of Education and the British Columbia School Superintendent's Association, 2011; OCDE, 2020; Rohde et al., 2019; United States Department of Education, 2006):

- Planejar e executar aulas bem estruturadas em que o professor ofereça orientações claras aos estudantes sobre as atividades que serão desenvolvidas naquele momento, podendo inclusive realizar pequenas revisões sobre o assunto que foi abordado anteriormente.
- Estabelecer instruções objetivas acerca da maneira como os estudantes devem agir durante a realização das tarefas propostas, como, por exemplo, conversar em tom de voz baixo com os colegas, levantar as mãos antes de falar e antecipar todo o material que será necessário para condução dos trabalhos daquela aula.
- Acompanhar a compreensão dos estudantes fazendo perguntas sobre os pontos principais do conteúdo que está sendo estudado, dividir os trabalhos em tarefas menores com a intenção de favorecer a concentração e fornecer instruções de acompanhamento tanto oralmente quanto por escrito.
- Verificar se as atividades propostas foram concluídas e fornecer informações prévias sobre os trabalhos que serão realizados posteriormente.

- Oferecer oportunidades para que os estudantes se movimentem de forma organizada em sala de aula para distribuir materiais, recolher atividades ou entregar mensagens do professor para os colegas.
- Favorecer a autoestima dos estudantes por meio de feedbacks positivos sobre o seu progresso acadêmico e o seu comportamento, fornecendo incentivos que sejam significativos e pertinentes para cada indivíduo em particular.
- Disponibilizar lembretes e pistas visuais em sala de aula sobre as regras de convivência.
- Providenciar que o estudante fique sentado em lugares com poucas distrações, como perto do professor ou de colegas mais tranquilos.
- Possibilitar que esses estudantes façam as avaliações em um espaço de tempo maior e em uma sala diferente, que deve ser mais silenciosa e menos distrativa.
- Evitar a realização de tarefas repetitivas e muito alongadas, fornecendo inclusive momentos de pausas entre as atividades.
- Solicitar que os estudantes possuam uma agenda para organização pessoal das atividades e dos cronogramas de trabalho, podendo contar com o auxílio de ferramentas tecnológicas.
- Oferecer oportunidades para que os colegas vejam o estudante com TDAH de uma forma positiva, atribuindo-lhe, por exemplo, um papel de liderança na condução das atividades em sala de aula em determinadas situações ou promovendo trabalhos estruturados em grupo para que ele possa interagir com os pares de modo organizado.

É relevante ressaltar que, além das intervenções pedagógicas empregadas no ambiente escolar, estudos empíricos revelam que o indivíduo com TDAH necessita de um acompanhamento abrangente e multimodal fundamentado na combinação das seguintes estratégias: (a) prática de atividades físicas regulares, que visam ao aumento dos níveis de norepinefrina e dopamina no cérebro; (b) adoção de uma alimentação equilibrada destinada a

promover possíveis efeitos neuroprotetores por algumas substâncias presentes, como, por exemplo, nos ácidos graxos poli-insaturados; (c) apoio psicoterapêutico para proposição de intervenções de caráter psicossocial, e (d) prescrição de medicamentos psicoestimulantes (metilfenidato ou anfetaminas) ou outras drogas para tratamento dos principais sintomas do transtorno (Caye et al., 2018; Drechsler et al., 2020; López-López et al., 2019; Posner et al. 2020; Sciberras et al., 2019). Entretanto, sublinha-se que, no caso de crianças muito pequenas ou de indivíduos com manifestações leves ou moderadas do TDAH, o manejo medicamentoso, geralmente, não é utilizado como primeira linha de ação, devendo ser priorizadas, inicialmente, as intervenções de natureza não-farmacológicas (Caye et al., 2018; Drechsler et al., 2020; Kollins, et al., 2006; Wigal, et al., 2006).

Estudante Superdotado com TDAH

De acordo com Coutinho-Souto e Fleith (2022), um número reduzido de estudos empíricos tem se dedicado a examinar as práticas educacionais de atendimento aos estudantes superdotados com TDAH na literatura nos últimos 10 anos, especialmente no contexto brasileiro, o que indica a necessidade de um maior envolvimento por parte de pesquisadores, professores e familiares para promover condições favoráveis ao seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional numa perspectiva inclusiva voltada ao reconhecimento de suas necessidades específicas de aprendizagem. Nos Estados Unidos, o Modelo Centrado no Talento proposto por Baum (2009, 2014) tem sido utilizado para oferecer aos estudantes com dupla excepcionalidade um ensino personalizado baseado no fortalecimento curricular de sua área de interesse, na valorização de seus pontos fortes, no respeito às suas características assíncronicas e no apoio à superação de suas dificuldades. Segundo a autora, quando tais condições são atendidas, é possível observar um crescimento bastante satisfatório desses estudantes em termos cognitivos, sociais e emocionais, uma vez que suas potencialidades também passam a

ser identificadas e valorizadas, e não apenas as suas possíveis limitações. No caso específico dos superdotados com TDAH, Moon (2002) acrescenta que os professores devem procurar oferecer a esses indivíduos um ambiente de aprendizagem de alta estimulação baseado na realização de atividades práticas, na instrução mediada pela tecnologia, na disponibilização de conteúdos que sejam de alto interesse do estudante e na oferta de suporte individualizado por meio de instruções diretas. Salienta-se que contextos desestimulantes e que enfatizam a execução de tarefas repetitivas e pouco interessantes podem acarretar desmotivação e baixo desempenho escolar nesses estudantes (Arizaga et al., 2016; Fugate & Gentry, 2016).

Portanto, tendo em vista a relevância da consolidação das práticas educacionais inclusivas para a promoção do desenvolvimento global dos estudantes com necessidades educacionais especiais e também daqueles com transtornos funcionais específicos, é fundamental salientar a necessidade de (a) promoção de políticas públicas que considerem as características específicas de aprendizagem desses estudantes, especialmente na classe comum inclusiva; (b) elaboração e implementação de serviços de atendimento educacional especializado de apoio a esses estudantes; (c) participação de toda a comunidade escolar nesse processo; (d) suporte de equipes multidisciplinares especializadas em favorecer suas potencialidades e em auxiliá-los na superação de suas possíveis limitações; e (e) formação inicial e continuada de professores numa perspectiva inclusiva que favoreça o reconhecimento da diversidade. A combinação de todas essas ações tende a favorecer a participação desses estudantes no ambiente escolar e também no contexto social mais amplo, visando à construção de uma mentalidade coletiva mais acolhedora, democrática e cidadã.

CAPÍTULO 3

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Nas últimas décadas, tem-se observado um interesse crescente pela realização de estudos empíricos envolvendo superdotados que apresentam, simultaneamente às habilidades superiores, dificuldades comportamentais, emocionais e de aprendizagem ou comprometimentos de natureza física, sensorial ou comunicativa, fenômeno denominado na literatura de dupla excepcionalidade (Al-Hroub, 2020; Arizaga et al., 2016; Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Gomez et al., 2020; Mullet & Rinn, 2015; Pfeiffer, 2015; Pfeiffer & Prado, 2021; Reis et al., 2021, Silva & Rangni, 2022; Tentes et al., 2016). De acordo com Reis et al. (2021), a dupla excepcionalidade representa a interseção entre a superdotação e as dificuldades. Por esse motivo, estudantes com tais características possuem perfis cognitivos, acadêmicos e psicossociais complexos que, geralmente, não se enquadram nas definições tradicionais de nenhuma das excepcionalidades consideradas de maneira isolada, dificultando, por conseguinte, a sua identificação e a proposição de práticas educativas de atendimento que levem em consideração suas necessidades específicas de aprendizagem e que impulsionem seu desenvolvimento global. Esses indivíduos demonstram potencial para alto desempenho ou produtividade criativa em um ou mais domínios—como matemática, ciências, tecnologia, artes ou outras áreas do conhecimento humano—, associado, concomitantemente, a alguma deficiência ou transtorno que lhes acarreta limitações socioemocionais ou prejuízos no aprendizado, dentre os quais destaca-se o TDAH. (Foley-Nicpon & Assouline, 2020; Foley-Nicpon & Kim, 2018; Pfeiffer, 2015; Reis et al., 2014).

No caso específico dos superdotados com TDAH, percebe-se que a sobreposição entre as sobre-excitabilidades imaginativa e psicomotora da superdotação e os sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do transtorno podem provocar a exteriorização de

comportamentos semelhantes de distração, inquietude e dificuldade para seguir regras e instruções ou terminar tarefas e atividades escolares (Al-Hroub & Krayem, 2020; Reis et al., 2014; Rinn & Reynolds, 2012). Em decorrência desse paradoxo, muitos educadores e profissionais tendem a negar que estudantes com tais características possam realmente ser superdotados, pois, comumente, atribuem suas dificuldades apenas à manifestação do transtorno, o que, muitas vezes, inviabiliza o encaminhamento para programas na área de talento (Reis et al., 2014, Webb et al., 2007). Nesse sentido, ressalta-se que compreender a superdotação como um fenômeno abrangente e multidimensional pode colaborar para a adoção de critérios mais flexíveis para a identificação de um maior número de estudantes com potencial superior com perfis diversos e, conseqüentemente, para a promoção de práticas educacionais inclusivas de atendimento que sejam capazes de favorecer o seu sucesso acadêmico, o desenvolvimento de seu talento, o fortalecimento de seus aspectos cognitivos e emocionais e a construção de relações sociais positivas no ambiente familiar e escolar, bem como a proposição de estratégias e intervenções que os auxiliem na superação de suas possíveis limitações (Acar et al., 2016; Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2018; Renzulli 1986, 2012, 2016b, 2016c, 2020, 2021a, 2021b; Reis & Peters, 2021; Subotnik et al., 2011, 2012).

Além disso, é relevante sublinhar que a consolidação e o fortalecimento de tais práticas dependem da colaboração e do envolvimento dos diversos atores envolvidos nesse processo: gestores, professores, profissionais de apoio, familiares e estudantes, já que toda a comunidade escolar deve se responsabilizar pela construção de um ambiente educativo que valorize a diversidade e que respeite as necessidades cognitivas, acadêmicas, sociais e emocionais de cada indivíduo em particular (Baum et al., 2014; Conejeros-Solar et al., 2021; Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Foley-Nicpon et al., 2017; Fugate & Gentry, 2016; Granemann & Gricoli, 2011; Lima & Legnani, 2020; Muega, 2016; Neumeister et al., 2013; Olszewski-Kubilius, 2018; Pereira & Rangni, 2021; Pimentel & Nascimento, 2016; Wang & Neihart, 2015). Entretanto,

salienta-se que a presença de mitos e preconceitos na sociedade acerca da superdotação ainda dificulta a oferta de uma educação adequada às singularidades desses estudantes, pois muitas pessoas ainda consideram a educação do superdotado como uma prática desnecessária ou até mesmo elitista. De maneira geral, essas crenças equivocadas são oriundas da falta de conhecimento e de informações sobre como o superdotado desenvolve seu talento e suas potencialidades, inclusive por parte dos profissionais que atuam no contexto escolar. Dentre elas, é possível citar a ideia errônea de que o superdotado é capaz de desenvolver o seu potencial independentemente das condições ambientais em que se encontra inserido, prejudicando, portanto, a implementação de programas e serviços especializados que sejam capazes de atendê-lo apropriadamente (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2009; Moon, 2009; Plucker & Callahan, 2020; Reis & Renzulli, 2009).

Diante de tal panorama, observa-se a importância de estudos empíricos que investiguem a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na classe comum e que examinem os fatores que favorecem ou dificultam a consolidação de tal prática pedagógica no ambiente escolar, especialmente dos indivíduos superdotados com TDAH no contexto da Educação Básica brasileira. É nesse cenário que o presente estudo foi realizado com o objetivo de analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos— estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e estudantes superdotados(as) com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes. Foram investigadas as seguintes questões de pesquisa:

1. Como gestores(as) escolares, professores(as) e familiares avaliam as práticas de inclusão escolar envolvendo os três grupos de estudantes investigados(as)?

2. Como gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes avaliam a participação dos três grupos de estudantes investigados no atendimento educacional especializado?
3. Quais são os desafios e avanços na inclusão educacional dos três grupos de estudantes investigados(as), segundo gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes?

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à descrição da metodologia adotada no presente estudo. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico-metodológico escolhido para responder às questões de pesquisa delineadas: a abordagem qualitativa de estudo de caso múltiplo. Posteriormente, caracterizam-se o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de construção e análise de informações.

Referencial Teórico-Metodológico

Na pesquisa qualitativa, segundo Creswell e Creswell (2021), os pesquisadores geralmente constroem as informações no ambiente natural dos participantes a partir de múltiplas fontes. Nesse tipo de pesquisa, é realizada uma seleção intencional dos indivíduos, do local de estudo, dos documentos e dos materiais que melhor ajudarão o pesquisador a entender a complexidade do fenômeno investigado. Trata-se de um processo reflexivo contínuo em que o investigador interpreta os significados que os participantes atribuem à questão ou ao problema estudado por meio da conversa direta com as pessoas ou da observação do seu comportamento. Por esse motivo, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa apresenta um caráter emergente, já que seu plano inicial não é rigidamente prescrito em virtude das alterações que podem ocorrer em suas fases após o pesquisador entrar em campo e iniciar o processo de construção das informações.

Para alcançar os objetivos da pesquisa proposta, a estratégia metodológica empregada foi o estudo de caso múltiplo. Nessa abordagem qualitativa, o pesquisador investiga em profundidade uma situação em particular, grupos ou indivíduos em um determinado contexto da vida real. As informações são construídas de modo detalhado por meio de diversas fontes:

entrevistas, observações, documentos ou materiais audiovisuais (Creswell, 2014; Creswell & Creswell, 2021; Yazan, 2016; Yin, 2015). Segundo Alencar (2015), a condução de múltiplos estudos de caso permite o desenvolvimento de teorias capazes de explicar um dado fenômeno em toda sua complexidade e riqueza e, por essa razão, pode ser considerado um método adequado para investigar indivíduos com altas habilidades/superdotação. No que tange aos estudantes com dupla excepcionalidade, salienta-se que, em virtude no número reduzido de estudantes identificados na população escolar com tal condição, grande parte das pesquisas conduzidas é baseada na metodologia de estudo de caso (Pfeiffer, 2015).

Método

Contexto de Pesquisa

Os contextos de realização desta pesquisa foram: (a) uma sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação para construção das informações referentes aos grupos das superdotadas e do(a) superdotado com TDAH, e (b) uma sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos para produção das informações que dizem respeito ao grupo dos estudantes com TDAH, ambas localizadas em duas escolas distintas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) de uma mesma Coordenação Regional de Ensino (CRE). Na SEEDF, os referidos atendimentos são oferecidos, semanalmente, no turno contrário ao que o estudante está matriculado na classe comum inclusiva, em escolas-polo situadas nas suas 14 CREs: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (SEEDF, 2010, 2014, 2022a).

Ao longo da última década, a SEEDF passou a adotar paulatinamente em toda a sua rede de ensino uma proposta educacional inclusiva alicerçada no atendimento educacional

especializado aos estudantes com necessidades especiais de modo “a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Ministério da Educação, 2008, p. 11). Assim, todos eles, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, passaram a frequentar o mesmo espaço de ensino-aprendizagem da classe comum inclusiva, uma vez que começaram a ser adotadas medidas educativas que respeitam e valorizam as especificidades e individualidades de cada um (SEEDF, 2010).

Salienta-se que, em 2008, a SEEDF, respaldada na PNEE (Ministério da Educação, 2008), ampliou significativamente o quantitativo de salas de recursos multifuncionais destinadas a oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais (deficiência física, intelectual, sensorial ou múltipla, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação). No ano de 2014, alargou mais uma vez o atendimento ofertado em sua rede por meio da criação das salas de apoio à aprendizagem, as quais foram destinadas a prestar suporte aos estudantes com transtornos funcionais específicos, dentre eles aqueles com TDAH. Busca-se, no caso dos superdotados, oferecer atividades suplementares que favoreçam o aprofundamento e enriquecimento dos aspectos curriculares desenvolvidos na classe comum, de modo a fornecer-lhes suporte para o desenvolvimento de seu potencial superior. Já para os estudantes com transtornos funcionais específicos, pretende-se apoiá-los em suas dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento para atendê-los de acordo com suas especificidades de desenvolvimento, visando a uma educação de qualidade que respeite a diversidade e as singularidades individuais (SEEDF, 2010, 2014, 2022a).

No que concerne ao atendimento aos estudantes superdotados, destaca-se que a SEEDF assume um papel de protagonismo no cenário brasileiro ao instituir políticas públicas específicas voltadas para o desenvolvimento desses indivíduos desde 1976, totalizando um

período de mais de 40 anos consecutivos de apoio educacional especializado direcionado à promoção do potencial superior desses estudantes a partir de sua área de interesse. Desde então, esse atendimento passou por reestruturações, mas sempre mantendo a proposta central de suplementar a formação do superdotado. Em 2005, ocorreu a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), nas 26 unidades da federação e no DF, a fim de promover a formação de profissionais da área e o atendimento aos superdotados e às suas famílias (SEEDF, 2010). No mesmo ano, a estrutura dos NAAH/S foi integrada ao organograma institucional já existente na SEEDF, passando a ser denominada Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD). Como referencial teórico, o atendimento adota o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978, 1986), contando com a colaboração de equipes multidisciplinares compostas por professores especializados na área acadêmica e de talento artístico, professores itinerantes e psicólogos escolares para prestar suporte a esses estudantes em âmbito educacional, social e emocional. As atividades propostas fundamentam-se no Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1988), sobretudo as de investigação e de desenvolvimento de projetos—típicas do Enriquecimento do Tipo III (SEEDF, 2010). Para os estudantes com transtornos funcionais específicos, planos interventivos individuais são elaborados por professores especializados das salas de apoio à aprendizagem com a intenção de promover intervenções pedagógicas significativas que sejam capazes de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada estudante em particular com base em suas peculiaridades e necessidades, contando com a participação de professores itinerantes, de orientadores educacionais e com o auxílio de pedagogos e psicólogos das equipes especializadas de apoio à aprendizagem (SEEDF, 2014, 2022a).

Participantes

Participaram deste estudo seis estudantes matriculados(as) em classes comuns inclusivas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do DF com idades entre 12 e 17 anos ($M = 14,66$; $DP = 1,96$), sendo duas superdotadas, dois com TDAH, um superdotado com TDAH e uma superdotada com TDAH. Para participar do estudo, cada grupo de estudantes atendeu aos seguintes critérios de seleção: (a) superdotadas: serem avaliadas e identificadas por professores e psicólogos da SEEDF como estudantes com altas habilidades/superdotação e frequentarem a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação na área acadêmica ou de talento artístico; (b) com TDAH: serem avaliados por psicólogos e pedagogos da equipe especializada de apoio à aprendizagem da SEEDF como estudantes com TDAH, apresentarem diagnóstico do transtorno realizado por médico e participarem da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos; e (c) superdotado(a) com TDAH: ser avaliado(a) e identificado(a) por professores e psicólogos da SEEDF como estudante com altas habilidades/superdotação, apresentar diagnóstico do transtorno emitido por médico e frequentar a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação na área acadêmica ou de talento artístico. Os(as) estudantes foram selecionados(as) por conveniência.

Para caracterização das superdotadas e de superdotado(a) com TDAH, foram utilizadas informações provenientes do relatório de avaliação em altas habilidades/superdotação, bem como os relatos dos(as) próprios(as) estudantes em suas entrevistas. No que se refere aos estudantes com TDAH, foram empregadas informações contidas no relatório de avaliação e intervenção educacional e também as entrevistas conduzidas com os próprios estudantes. As iniciais M., N., F., S., P. e W. foram adotadas para substituir os nomes dos(as) estudantes, tendo

em vista a preservação de seu anonimato. A seguir, são apresentados(as) cada um(a) dos(as) estudantes (ver tabela 8):

- M.: estudante superdotada de 16 anos de idade do gênero feminino matriculada na 2ª série do Ensino Médio e que frequenta a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação há quatro anos na área de talento artístico. De acordo com relatório de avaliação em altas habilidades/superdotação, M. apresenta interesse em desenho de criaturas místicas, animações, idiomas (inglês), música, dança e canto. Ela ganhou um prêmio em um concurso de desenho que foi promovido pelo Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF). Em sua entrevista, M. afirmou: “Eu gosto de fazer os desenhos da área mais mística ou da mitologia. Desde pequena, eu sempre gostei de animações, animações 2D até 3D. Eu gosto de desenhar animes e, às vezes, cartoon. Nas línguas, eu tive interesse em inglês quando eu era bem pequeninha. Eu tenho interesse pela música também”.
- N.: estudante superdotada de 16 anos de idade do gênero feminino matriculada na 2ª série do Ensino Médio e que frequenta a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação há quatro anos na área de talento artístico. Segundo relatório de avaliação em altas habilidades/superdotação, N. possui interesse em pinturas e desenhos de paisagens e pontos turísticos, leitura e idiomas (inglês). Ela ficou em segundo lugar em um concurso nacional de desenho realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ganhou um prêmio internacional de quadrinhos promovido pelos Centros Interescolares de Línguas (CILs) da SEEDF em parceria com uma instituição canadense. Em sua entrevista, N. disse: “Eu sempre fui apaixonada pela arte. Eu sempre gostei muito de expressar o que eu sinto pelos desenhos. Eu amo

ler! Eu sou muito apaixonada por livros de fantasia. Eu também amo escrever histórias!”.

- F.: estudante superdotado com TDAH de 12 anos de idade do gênero masculino matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação há quatro anos na área acadêmica de Ciências Exatas. Conforme relatório de avaliação em altas habilidades/superdotação, F. apresenta interesse em matemática, ciências, robótica, desafios lógico-matemáticos e jogos eletrônicos. Ele foi diagnosticado com TDAH por médica neurologista infantil aos 8 anos de idade. Dois meses depois, ocorreu a identificação das altas habilidades/superdotação. Durante sua entrevista, F. falou: “Bom, basicamente minha área de interesse é Matemática e Ciências. Na sala de recursos, eu gosto de fazer os desafios ou os jogos. Os desafios são de raciocínio. Para mim, o mais complicado é eu achar as matérias e também organizar o meu material. Eu tenho frequência em, às vezes, perder ou deixar na outra mochila. Tipo, quando é para entregar um trabalho, às vezes, eu me esqueço”.
- S.: estudante superdotada com TDAH de 13 anos de idade do gênero feminino matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação há cinco anos na área de talento artístico. Segundo relatório de avaliação em altas habilidades/superdotação, S. possui interesse em desenhar, principalmente, rostos realistas e paisagens. No caso de S., a identificação das altas habilidades/superdotação aconteceu aos nove anos de idade. Nove meses depois, aos 10 anos, ela foi diagnosticada com TDAH por médico neurologista infantil. Em sua entrevista, S. afirmou: “Eu gosto de desenhar paisagens e animais. Agora, eu também

estou aprendendo a desenhar pessoas. Eu quero aprender a desenhar realismo. Além disso, eu gosto de ler livros de vários tipos e de ouvir música. Eu também acho que eu sou uma pessoa muito esquecida”.

- P.: estudante com TDAH do gênero masculino de 17 anos de idade matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes transtornos funcionais específicos há cinco anos. Consoante relatório de avaliação e intervenção educacional, P. apresenta dificuldades relacionadas ao comportamento, à atenção e à organização, além de limitações na aquisição das habilidades de leitura e escrita e no raciocínio lógico-matemático. Ele foi diagnosticado com TDAH aos 7 anos de idade por médico neurologista infantil. No decorrer de sua entrevista, P. disse: “Eu estudo, estudo, mas, no dia da prova, eu não consigo. Dá pânico e acaba que eu marco qualquer coisa. Eu leio umas quatro vezes, se eu não entender, eu marco”.
- W.: estudante com TDAH do gênero masculino de 14 anos de idade matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental e que frequenta a sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes transtornos funcionais específicos há cinco anos. De acordo com relatório de avaliação e intervenção educacional, W. manifesta dificuldades no que diz respeito aos aspectos comportamentais e à atenção, bem como limitações referentes ao raciocínio lógico-matemático e às habilidades de leitura e escrita. Aos 10 anos de idade, ele foi diagnosticado com TDAH por médico neurologista infantil. Em sua entrevista, W. falou: “Eu sou muito inquieto. Eu levanto e ando, ando, ando. Eu perdi o interesse de estudar. Eu tento me esforçar, mas eu não sinto mais interesse”.

Tabela 8*Caracterização dos(as) Estudantes*

Estudantes	Idade	Gênero	Ano/Série	Identificação
M.	16	feminino	2ªEM	SD
N.	16	feminino	2ªEM	SD
F.	12	masculino	7ºEF	SD com TDAH
S.	13	feminino	7ºEF	SD com TDAH
P.	17	masculino	9ºEF	TDAH
W.	14	masculino	8ºEF	TDAH

Nota. EM = Ensino Médio; EF = Ensino Fundamental; SD = superdotado(a).

Contribuíram para a elucidação dos casos 14 participantes com idades entre 34 e 62 anos ($M = 53,5$; $DP = 12,02$): (a) duas gestoras escolares, (b) um professor e uma professora da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, (c) uma professora da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos, (d) três professores(as) das classes comuns inclusivas, e (e) seis familiares (cinco mães e uma avó). Gestoras escolares e professores(as) tinham idades entre 34 e 56 anos ($M = 44$; $DP = 6,18$) e tempo de experiência profissional que variou entre 10 e 26 anos ($M = 17,25$; $DP = 6,71$). Com relação às mães e à avó, as idades variaram entre 35 e 62 anos ($M = 46$; $DP = 11,20$). A seguir, são apresentados(as) cada um(a) deles(as) (ver tabelas 9 e 10):

- Gestora Escolar 1 (GE1): mulher de 45 anos de idade com graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora na SEEDF há 26 anos, exercendo a função de vice-diretora nos últimos cinco anos em uma escola-polo com dois diferentes tipos de atendimento educacional especializado: aos estudantes com altas habilidades/superdotação e aos estudantes com deficiência auditiva. Além disso, a instituição também possui uma sala de recursos

generalista para atendimento exclusivo aos estudantes com deficiência intelectual, física, múltipla e transtorno do espectro autista matriculados na própria escola.

- Gestora Escolar 2 (GE2): mulher de 41 anos de idade com graduação em Letras pela Universidade de Brasília (UnB) e em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Ela é professora na SEEDF há 13 anos, atuando como vice-diretora nos últimos três anos em uma escola-polo que possui uma sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos do Ensino Fundamental.
- Professor da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação de Educação Artística (PAEE-AHSD Educação Artística): homem de 56 anos de idade com graduação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e especialização em Gestão Escolar e História Cultural pela UnB. Na SEEDF, possui 24 anos de atuação profissional. Ao longo desse período, foi diretor escolar durante 10 anos e assistente pedagógico de uma CRE por dois anos. Como professor, tem cerca de 12 anos de experiência.
- Professora da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação de Ciências Exatas (PAEE-AHSD Ciências Exatas): mulher de 46 anos de idade com graduação em Matemática pela UnB, especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela UnB e também em Psicopedagogia pela UniEvangélica. Possui 25 anos de atuação profissional como professora, sendo 23 na SEEDF e dois em escola privada.
- Professora da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos (PSAA-TFE): mulher de 45 anos de idade com graduação em Psicologia (licenciatura e psicóloga) pelo UniCEUB e especialização em

Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão pela UnB e também em Neuropsicopedagogia. Há 15 anos, atua como professora na SEEDF.

- Professor da classe comum inclusiva de Música (PCCI Música): homem de 41 anos de idade com graduação em Música pela UnB. Exerce a função de professor na SEEDF há 10 anos.
- Professora da classe comum inclusiva de Língua Portuguesa (PCCI Língua Portuguesa): mulher de 34 anos de idade com graduação em Letras Língua Portuguesa e Francesa pela UnB e especialização em Revisão de Texto pelo UniCeub. Atua como professora há 10 anos, sendo sete na SEEDF e três em escola privada.
- Professora da classe comum inclusiva de Educação Física (PCCI Educação Física): mulher de 44 anos de idade com graduação em Educação Física pela UCB e especialização em Educação Física Escolar pela UnB. Atua como professora na SEEDF há 15 anos.
- Familiar 1 (FAM1): mulher de 46 anos de idade com Ensino Médio incompleto que trabalha como comerciante de materiais recicláveis. Sua família é composta por ela, pelo marido, um filho e uma filha. Ela é mãe de M., estudante superdotada na área de talento artístico.
- Familiar 2 (FAM2): mulher de 57 anos de idade, dona de casa e com Ensino Médio completo. Sua família é composta por ela, pelo marido e por duas filhas gêmeas. Ela é mãe de N., estudante superdotada na área de talento artístico.
- Familiar 3 (FAM3): mulher de 35 anos de idade com graduação em Letras Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). No momento, ela está desempregada, mas já trabalhou como professora temporária na SEEDF. Sua família é composta por ela, pelo marido, uma filha e um filho. Ela é mãe de F., estudante superdotado com TDAH na área acadêmica de Ciências Exatas.

- Familiar 4 (FAM4): mulher de 39 anos de idade com Ensino Médio completo que cursa graduação à distância em Pedagogia na Faculdade Cruzeiro do Sul. No momento, ela está desempregada. Sua família é composta por ela, pelo marido, por um casal de gêmeos (S. é um dos gêmeos) e por mais uma filha. Ela é mãe de S., estudante superdotada com TDAH na área de talento artístico.
- Familiar 5 (FAM5): mulher de 37 anos de idade com Ensino Médio completo que trabalha como empresária autônoma. Sua família é composta por ela, pelo marido (padrasto do filho) e pelo filho. Ela é mãe de P., estudante com TDAH.
- Familiar 6 (FAM6): mulher de 62 anos de idade, pensionista, com Ensino Médio completo e com curso técnico de enfermagem. Sua família é composta por ela, um neto e uma neta (os dois são irmãos). Ela é avó de W., estudante com TDAH.

Tabela 9

Caracterização das Gestoras Escolares e dos(as) Professores(as)

Participantes	Idade	Gênero	Formação	Tempo de Experiência Profissional em Anos
GE1	45	feminino	GR e ESP	26
GE2	41	feminino	GR	13
PAEE-AHSD	56	masculino	GR e ESP	24
Educação Artística				
PAEE-AHSD	46	feminino	GR e ESP	25
Ciências Exatas				
PSAA-TFE	45	feminino	GR e ESP	15
PCCI Música	41	masculino	GR	10
PCCI Língua Portuguesa	34	feminino	GR e ESP	10
PCCI Educação Física	44	feminino	GR e ESP	15

Nota. GR = graduação; ESP = especialização.

Tabela 10*Caracterização das Familiares*

Participantes	Idade	Gênero	Formação	Profissão	Relação Familiar com o(a) Estudante
FAM1	46	feminino	EM incompleto	comerciante	mãe
FAM2	57	feminino	EM completo	dona de casa	mãe
FAM3	35	feminino	graduação	professora	mãe
FAM4	39	feminino	EM completo	desempregada	mãe
FAM5	37	feminino	EM completo	empresária	mãe
FAM6	62	feminino	EM completo	pensionista	avó

Nota. EM = Ensino Médio.

Instrumentos

Neste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: (a) entrevistas semiestruturadas com todos(as) os(as) participantes, (b) entrevistas mediadas pela produção de desenho livre com os(as) estudantes, e (c) análise documental da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestoras escolares, professores(as), familiares e com os(as) próprios(as) estudantes (ver Anexos 1, 2, 3 e 4). Nesse tipo de entrevista, o(a) pesquisador(a) segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais concebidas por ele(a) previamente. Todavia, existe uma flexibilidade durante sua condução, na medida em que as perguntas realizadas não precisam seguir a mesma ordem prevista no roteiro, bem como novos questionamentos podem ser formulados no decorrer da interlocução (Fraser & Godin, 2004). Conforme Yin (2015), nos estudos de caso, as entrevistas constituem uma das mais importantes fontes de informação de pesquisa.

Ademais, entrevistas mediadas pela produção de desenho livre (ver Anexo 5) foram realizadas com os(as) estudantes para identificar a percepção que eles(as) possuem sobre sua participação na classe comum inclusiva, na sala de recursos para atendimento educacional

especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação ou na sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. Natividade et al. (2008) argumentam que a utilização do desenho pode ser considerada como um instrumento complementar à condução da entrevista principal, pois expressa os significados compartilhados socialmente pelos participantes acerca do fenômeno sob investigação. Dessa forma, as autoras sublinham que os sentidos atribuídos ao desenho somente podem ser compreendidos e interpretados a partir das explicações do próprio indivíduo, sendo, portanto, necessário que o(a) pesquisador(a) escute o que o(a) autor(a) fala sobre sua produção.

Também foi promovida uma análise documental da trajetória escolar e de desenvolvimento dos estudantes com a intenção de caracterizá-los(las). Os documentos analisados foram: (a) relatórios de avaliação em altas habilidades/superdotação das superdotadas e de superdotados(as) com TDAH produzidos por professor(a) e psicóloga da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, (b) relatórios de avaliação e intervenção educacional dos estudantes com TDAH elaborados por psicóloga e pedagoga da equipe especializada de apoio à aprendizagem, e (c) relatórios médicos. A análise documental tem como objetivo fundamental a seleção e a investigação criteriosa de evidências escritas de informação que podem ser acessadas no momento mais conveniente para o pesquisador (Creswell & Creswell, 2021).

Procedimentos

Inicialmente, foi solicitada autorização da SEEDF para a realização da pesquisa em escolas que possuíssem sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e/ou sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. A solicitação foi efetuada por meio do preenchimento de formulário disponível no site da SEEDF e do envio eletrônico

(e-mail) de carta de apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, informando os objetivos do estudo e o método que seria empregado. Após obtenção de autorização da SEEDF, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS). Além disso, antes da condução das entrevistas com os(as) participantes, todos os roteiros foram submetidos à avaliação de cinco juízas do campo da superdotação ou da criatividade (quatro estudantes de Doutorado da UnB e uma estudante de Doutorado da Universidade Autônoma de Madri) com a intenção de qualificar e aperfeiçoar os instrumentos. Com base nas sugestões das juízas, os roteiros sofreram alterações apenas no que tange à redação das perguntas que seriam feitas aos participantes, nenhuma questão foi retirada ou acrescentada. Mediante aprovação do projeto pelo CEP/CHS (Parecer N° 4.698.471, emitido no dia 7 de maio de 2021) e avaliação dos roteiros de entrevistas pelas juízas, a professora itinerante do atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e a professora da sala de apoio para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos, ambas de uma mesma Coordenação Regional de Ensino, escolhida por conveniência, foram contatadas pessoalmente pela pesquisadora com o propósito de verificar a possibilidade de indicação de estudantes superdotados(as), com TDAH e superdotados(as) com TDAH para participarem do estudo de acordo com os critérios de seleção que foram previamente descritos e estabelecidos na subseção participantes. Nesse encontro, foi solicitado a ambas o agendamento de reuniões individuais presenciais da pesquisadora com gestoras escolares, professores(as) e familiares para apresentação dos objetivos do estudo, consentimento e realização das entrevistas, lembrando que, no caso dos(as) estudantes, esse contato somente foi realizado após autorização expressa de suas famílias para sua participação na pesquisa.

As entrevistas foram agendadas a fim de contemplar o melhor horário para todos(as) os(as) participantes, sendo conduzidas entre os meses de agosto e setembro de 2022 em

ambiente reservado da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. Antes do início de cada entrevista, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ([TCLE] ver Anexos 6 e 7) a gestoras escolares, professores(as) e familiares. Todos(as) os(as) participantes leram e concordaram em assinar o referido documento com os seguintes propósitos: (a) formalizar a realização da pesquisa, (b) esclarecer os objetivos e as informações relevantes sobre o estudo, e (c) oferecer os dados para contato com a pesquisadora. Foi assegurado a todos(as) que a participação na pesquisa não lhes acarretaria nenhum prejuízo de qualquer natureza e que seria mantido sigilo absoluto sobre quaisquer informações que porventura pudessem identificá-los(las). Ademais, foi esclarecido a cada um(a) que eles(as) possuíam total liberdade para recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Todos(as) os(as) participantes e a pesquisadora leram e assinaram o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (ver Anexo 9). Mediante autorização expressa dos(as) participantes, todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora para subsidiar o processo de análise das informações. A duração das entrevistas com gestoras escolares e professores(as) variou de 17 a 59 minutos ($M = 39,62$; $DP = 14,26$). Com as mães e a avó, a variação foi de 26 a 74 minutos ($M = 46,66$; $DP = 16,31$).

Após consentimento das famílias para participação dos(as) estudantes na pesquisa, foram agendadas as entrevistas individuais com cada um(a) deles(as) em ambiente reservado da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. As entrevistas foram promovidas entre os meses de agosto e setembro de 2022, respeitando o melhor horário para cada um(a) dos(as) estudantes.

No caso específico das superdotadas e da superdotada com TDAH na área de talento artístico, foram realizados dois encontros: o primeiro para promoção da entrevista semiestruturada e o segundo para condução da entrevista mediada pela produção de desenho livre. Para os estudantes com TDAH e para o superdotado com TDAH na área acadêmica de Ciências Exatas, as duas entrevistas aconteceram em um único encontro. Durante as entrevistas, os(as) estudantes leram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ([TALE] ver Anexo 8) para: (a) formalizar a sua participação na pesquisa, (b) apresentar os objetivos do estudo, e (c) informar o contato da pesquisadora. Também foi assegurado a todos(as) estudantes que a participação na pesquisa não lhes acarretaria nenhum prejuízo de qualquer natureza; que eles(as) poderiam recusar-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento; e que seria mantido total sigilo sobre quaisquer informações que porventura pudessem identificá-los(las). Os(As) estudantes leram e assinaram o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa (ver Anexo 9). Com a autorização dos(as) estudantes, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra pela pesquisadora para subsidiar o processo de análise das informações. As entrevistas com os(as) estudantes tiveram duração de 25 a 46 minutos ($M = 31,33$; $DP = 7,78$).

Na primeira semana de outubro de 2022, após a finalização de todas as entrevistas, foi iniciado o processo de análise documental da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes em ambiente reservado da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos. Vale mencionar que, durante os encontros para a realização das entrevistas, a pesquisadora entregou a gestoras escolares, professores(as) e familiares o Termo de Responsabilidade pelo Uso de

Informações e Cópias de Documentos para Fins de Pesquisa devidamente assinado por ela (ver Anexo 10).

Análise de Informações

Para todas as entrevistas semiestruturadas e também para as entrevistas mediadas pela produção de desenho livre com os(as) estudantes, o método de análise de informações empregado foi a análise de conteúdo qualitativa, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados. Seu objetivo consiste em possibilitar o desencadeamento de inferências específicas ou interpretações casuais sobre um determinado aspecto da orientação comportamental do locutor nos contextos comunicativos. Para a autora, a análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa. A primeira abordagem é fundamentada na frequência com que determinados elementos aparecem no discurso, enquanto a segunda explora indicadores não relacionados à frequência, como, por exemplo, a presença ou a ausência de elementos específicos, correspondendo, portanto, a um procedimento mais maleável e adaptável a índices não previstos.

Neste estudo, em virtude da quantidade limitada de participantes e da diversidade de roteiros de entrevista que foram utilizados, foi empregada a análise de conteúdo qualitativa, que envolve quatro fases: (a) pré-análise, (b) codificação, (c) categorização e (d) inferência. A fase de pré-análise corresponde à organização do material propriamente dito, com o objetivo de sistematização das ideias iniciais. Nesse momento, o pesquisador lança mão da leitura flutuante dos documentos que possui com o objetivo de formular objetivos gerais e hipóteses amplas de pesquisa que o auxiliarão a determinar o corpus da investigação. Em seguida, é iniciado o processo de codificação, no qual os dados brutos são transformados

sistematicamente e agregados em unidades menores que podem ser, por exemplo, a palavra, a frase ou o tema. A terceira fase consiste na categorização do material disponível a partir de elementos comuns que foram identificados durante a codificação realizada anteriormente com o objetivo de gerar uma representação simplificada dos dados brutos. Por último, é promovida a interpretação inferencial dos dados com a intenção de desvendar informações suplementares e de aprofundar as conexões entre as informações produzidas. Para alcançar tal propósito, o pesquisador deverá estar embasado na leitura crítica da mensagem sob análise (Bardin, 2016).

Com base na análise de conteúdo qualitativa de Bardin (Bardin, 2016), inicialmente, a pesquisadora ouviu por diversas vezes os áudios de todas as entrevistas que foram gravadas com cada um(a) dos(as) participantes para, posteriormente, proceder à transcrição de cada uma delas, realizando, portanto, uma escuta e uma leitura flutuante de todas as informações que foram produzidas. A partir da escuta dos áudios e da leitura dos textos que foram transcritos, as categorias de análise de resultados foram geradas pela pesquisadora e revisadas por sua orientadora, contando com a colaboração dos(as) estudantes de Mestrado e Doutorado do Laboratório de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, durante os momentos de reunião de grupo de pesquisa destinados à discussão coletiva dos projetos de pesquisa. Dessa forma, a interpretação inferencial das informações de pesquisa produzidas foi aprofundada a partir das conexões construídas coletivamente.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Este capítulo descreve os resultados da investigação acerca das práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos— estudantes superdotadas, estudantes superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestoras escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes, a partir da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com todos(as) os(as) participantes, bem como de entrevistas mediadas pela produção de desenho livre com os(as) estudantes. As iniciais GE, PAEE-AHSD, PSAA-TFE, PCCI, FAM e E foram empregadas para identificar, respectivamente, os relatos de (a) gestoras escolares (GE1 ou GE2); (b) professor(a) da sala de recursos para atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação (PAEE-AHSD Educação Artística ou PAEE-AHSD de Ciências Exatas), (c) professora da sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos (PSAA-TFE); (d) professor(as) das classes comuns inclusivas (PCCI Música, PCCI Língua Portuguesa ou PCCI Educação Física); (e) familiares (FAM1, FAM2, FAM3, FAM4, FAM5 ou FAM6); e (f) estudantes superdotadas (E1-AHSD ou E2-AHSD), com TDAH (E1-TDAH ou E2-TDAH), superdotado com TDAH (E1-AHSD/TDAH) e superdotada com (E2-AHSD/TDAH). Para substituir os nomes aos quais os(as) participantes referiram-se em seus relatos, foram adotadas as iniciais M. (E1-AHSD) e N. (E2-AHSD) para as estudantes superdotadas, P. (E1-TDAH) e W. (E2-TDAH) para os estudantes com TDAH, e F. para o estudante superdotado com TDAH (E1-AHSD/TDAH) e S. para a estudante superdotada com TDAH (E2-AHSD/TDAH), tendo em vista a preservação da identidade dos(as) envolvidos(as) (ver Tabela 11). Os resultados são apresentados de acordo com cada questão de pesquisa que orientou este estudo.

Tabela 11*Participantes e Iniciais Empregadas para Representá-los(las)*

Participantes	Iniciais
Gestora Escolar 1	GE1
Gestora Escolar 2	GE2
Professor da Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação de Educação Artística	PAEE-AHSD Educação Artística
Professora da Sala de Recursos para Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação de Ciências Exatas	PAEE-AHSD Ciências Exatas
Professora da Sala de Apoio à Aprendizagem para Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos	PSAA-TFE
Professor da Classe Comum Inclusiva de Música	PCCI Música
Professora da Classe Comum Inclusiva de Língua Portuguesa	PCCI Língua Portuguesa
Professora da Classe Comum Inclusiva de Educação Física	PCCI Educação Física
Familiar 1	FAM1
Familiar 2	FAM2
Familiar 3	FAM3
Familiar 4	FAM4
Familiar 5	FAM5
Familiar 6	FAM6
Estudante Superdotada 1 (M.)	E1-AHSD
Estudante Superdotada 2 (N.)	E2-AHSD
Estudante com TDAH 1 (P.)	E1-TDAH
Estudante com TDAH 2 (W.)	E2-TDAH
Estudante Superdotado com TDAH 1 (F.)	E1-AHSD/TDAH
Estudante Superdotada com TDAH 2 (S.)	E2-AHSD/TDAH

Questão de Pesquisa 1: Como Gestoras Escolares, Professores(as) e Familiares Avaliam as Práticas de Inclusão Escolar Envolvendo os Três Grupos de Estudantes Investigados(as)?

A partir das entrevistas conduzidas com uma das gestoras escolares, professores(as) e familiares, verificou-se que as práticas adotadas no contexto escolar favorecem a inclusão das superdotadas e de superdotados(as) com TDAH ao (a) oferecer suporte para o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu talento, de suas áreas de interesse e de sua criatividade; (b) implementar atividades e projetos desafiadores que promovem a sua autonomia, a sua motivação e o seu envolvimento com a tarefa, (c) oportunizar a realização de reuniões coletivas com os professores para conhecer as suas características e necessidades individuais de aprendizagem, e (d) adotar práticas avaliativas processuais para acompanhamento da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento de maneira individualizada. Observou-se que, de maneira consensual, a promoção de tais práticas foi avaliada de maneira positiva pelos(as) participantes.

Olha, sem dúvida nenhuma, conversar nas reuniões coletivas. Então, a gente já tira um tempo para falar daquele aluno pontual, ou seja, conhecer os alunos. Inicialmente, a sensibilização é para lidar sobre a condição daqueles alunos que o professor vai receber. Explicar um pouquinho e orientar um pouquinho sobre cada tipo de transtorno, cada tipo de deficiência e cada tipo de situação que o aluno pode vir a apresentar. A gente faz esse estudo e, depois, a gente vai aluno a aluno. Aqui na escola, a gente atua dentro do terceiro ciclo [conforme a SEEDF (2022b), o Ensino Fundamental em sua rede é estruturado em ciclos para as aprendizagens, sendo o terceiro ciclo composto pelo 6º e 7º ano (bloco 1) e 8º e 9º ano (bloco 2)] onde a gente prioriza a avaliação formativa. A

gente deixa de ter uma avaliação somativa e passa a ter a avaliação formativa. A avaliação formativa permite ao professor avaliar o aluno ao longo do processo. Então, quando nós passamos isso para os nossos professores, nós vamos deixar de mensurar o conteúdo que eu tenho que vencer nesse bimestre, e sim observar o que é significativo para o aluno. O olhar do professor ficou diferente. Então, a partir do momento, que a gente teve esse olhar do terceiro ciclo que o aluno é um ser independente do outro e que eu não devo comparar, cada um vai produzir aquilo que conseguir e vai ser avaliado dentro da sua produtividade. Faz toda a diferença trabalhar com esse acolhimento do profissional e falar sobre aquela situação de cada aluno na sua individualidade. O terceiro ciclo vem com essa abordagem para que o aluno seja observado nas suas capacidades. Assim, você consegue fazer com que ocorra melhor o processo de aprendizagem. A gente está caminhando e está conseguindo ter resultados. (GE1)

Olha, até o momento, as práticas que eu utilizo têm dado certo porque eu vejo uma evolução muito grande dos meus alunos. Assim, eu adoto muito a prática da liberdade, principalmente, quando o aluno é novo. Geralmente, no período de avaliação, eu praticamente não interfiro em nada do trabalho do aluno. Agora, a partir do momento que ele sai da avaliação, que ele sai desse momento de observação, aí, a gente já começa a trocar várias ideias. Eu já começo a sugerir, não é interferir, eu começo a instigar o aluno a ver que há referenciais naquele trabalho que ele está produzindo. E vez por outra também, quando eu vejo a necessidade, eu introduzo alguns conhecimentos bem teóricos para eles como a questão da história da arte. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Eu faço muito trabalho em grupo. Eles escolhem o tema. A gente trabalha muito com jogos e muito com desafios também. Os desafios são do jeito que eles escolhem. Como

aqui é uma sala de exatas, tem alunos que não suportam desafios de matemática. E tem outros que adoram! Então, eu tento misturar. Eu trago desafios de ciências, de matemática, de raciocínio lógico e também de conhecimentos gerais. Assim, eu consigo contemplar todos. Então, a gente trabalha de acordo com a área deles, de acordo com o interesse deles. Nesse primeiro semestre, foi proposto para os alunos trabalharem em grupo para que eles soubessem dividir as tarefas e discutir opiniões. Eu trabalho de acordo com a área de interesse deles porque, às vezes, eles já estão muito cansados com o que já vem da escola. Eu deixo-os bem à vontade aqui na sala. Eles pesquisam o que eles querem. Eles vão atrás dos conhecimentos que eles gostam. Eu acho que essas práticas têm funcionado de uma maneira muito positiva. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Eu tento tirar o melhor que eles puderam fazer, em todos, não é só com os alunos especiais ou os que tem transtorno ou com deficiência. Na parte prática, vai ter aquele aluno que já veio com a habilidade motora adquirida. Eu não posso compará-lo com aquele outro aluno. Eu tenho que comparar aquilo que eu ensinei dentro da escola. Então, o que eu faço: eu o avalio com ele mesmo. Eu sempre faço uma avaliação prévia no início do ano letivo, o que ele não consegue fazer eu tenho anotado. Ele não consegue equilibrar, e não consegue ter agilidade. Olha, melhorou no equilíbrio, melhorou nessa atividade. Eu faço com todos os alunos dessa forma. Eu tento ter um olhar diferenciado para todos eles, sou bem cuidadosa com relação a isso. Quando você trata com um olhar diferenciado, que ele precisa de alguma adaptação, eu acho que você favorece todos os alunos. Na minha avaliação, isso tem funcionado. (PCCI Educação Física)

Eu faço pequenas entrevistas na aula porque não dá para fazer entrevista grande com todo mundo. Eu pergunto nome, da onde veio, como é a família e busco saber a religião para trazer uma coisa que não seja ofensiva e que seja agradável. Eu faço esse diagnóstico geral com a turma. Quando o aluno tem mais esse contato, eu interajo mais. Eu vejo o contexto dele. A M. [E1-AHSD] tem o contexto de igreja, aí, eu propus umas músicas evangélicas. Só que ela preferiu cantar a música da Sia. Aí, eu disse: “Beleza, então vai a música da Sia”. Eu trabalho mais no background e deixo o aluno se desenvolver. Quando ele precisa de um suporte e de um apoio técnico, a gente dá o aporte, mas é ele que caminha. A gente dá o suporte, prepara a aula, trabalha o ambiente e prepara o solo, mas quem vai crescer é ele. Eu trabalho, assim, busco saber qual é o repertório que a M. gosta e trago para a aula. Eu acho que isso tem funcionado. (PCCI Música)

Nesse ponto, os professores incentivam a M. [E1-AHSD] a pesquisar. A professora de matemática elogiou a voz da M. e isso abriu um incentivo para ela. A professora disse: “Você canta muito bem. Você está de parabéns!”. O professor pesquisa e coloca M. para pesquisar e já conversa sobre aquele assunto com ela. Isso ajuda ela bastante a ter mais curiosidade. Ela é muito curiosa. Ela mesma corre atrás. Tudo o que ela não sabe, ela vai lá no computador e olha e pesquisa. Os professores apoiam e falam que ela é capaz. Eu acho que isso é muito positivo e que ajuda bastante. Se o professor não pesquisasse, como é que ele ia entender e incentivar ela a fazer. O professor das altas habilidades é um grande incentivador dela a desenhar e a fazer. Na escola, é a mesma coisa. O professor vai e incentiva e ajuda dar as notas certas para afinar. Ele vai apoiando. (FAM1)

Eu acho a estratégia é dar autonomia para ele escolher o que ele quer e de dar um suporte. Ah, eu quero pesquisar sobre hibridismo, como ele fez uma vez. Então, quando o professor dá essa autonomia e dá um suporte, isso é maravilhoso porque o aluno se sente confiante para seguir naquela pesquisa e para se desenvolver. Para mim, isso é positivo. Eu vejo que o F. [E1-AHSD/TDAH] se tornou uma pessoa mais alegre, como se ele tivesse algo que anima. (FAM3)

Ainda com relação ao grupo de superdotados(as) com TDAH e no caso específico dos estudantes com TDAH, foi observada a adoção de práticas compensatórias para apoiá-los(las) na superação das suas dificuldades de atenção, concentração e organização, tais como: (a) flexibilização do tempo para realização das tarefas escolares e das avaliações; (b) adaptações dos conteúdos, inclusive para os momentos avaliativos; (c) diminuição da extensão das atividades, focando na aquisição das habilidades e competências mais importantes; (d) sistematização de uma rotina de estudos; (e) realização das atividades de maneira oral; (f) utilização de técnicas de estudo para melhoria das funções executivas, dentre elas o mapa mental e o controle do tempo para execução das atividades, e (g) acompanhamento individualizado das suas necessidades específicas de aprendizagem e de desenvolvimento. De maneira geral, a adoção de tais práticas foi avaliada de modo positivo pelos(as) participantes para o atendimento a esses dois grupos de estudantes. Seguem os relatos de uma das gestoras escolares, professores(as) e familiares.

A gente tem que buscar a individualidade daquele aluno. Por mais que ele tenha um laudo de TDAH, a gente tem que ir conhecendo esse aluno e fazendo avaliações de diagnose com esse aluno para ir explorando e fazendo com que ele avance a cada dia. O próprio professor também faz atividades adaptadas para os alunos. Eles são bem

abertos. Eles estão sempre buscando estratégias. Se o professor vê que aquela estratégia não serviu para aquele aluno, ela pode servir para outro aluno, embora, às vezes, eles tenham o mesmo laudo, porque uma estratégia pode dar certo para um e não dar certo para outro. A pedagoga da equipe e a psicóloga da sala de apoio veem com os professores como está o desenvolvimento do aluno, quais são as necessidades e se eles precisam de algum auxílio para fazer o relatório de adaptação daquele aluno, quais os conteúdos que vão ser trabalhados e quais as adaptações para as avaliações. Isso tem funcionado (GE2)

Eu vou começar falando da parte que eu trabalho mais nas funções executivas. É uma combinação de exercícios que a gente faz em todo atendimento. Eu tenho exercícios para estimular raciocínio lógico, processamento visual e a questão fonológica. Então, são vários aspectos. Eu monto essas atividades no PowerPoint e a gente vai trabalhando exercício de percepção visual, exercício de memória, exercício de leitura dinâmica. Aí, eu coloco uma atividade que ele tem que trabalhar atenção e concentração. Eu faço um bloco dessas atividades e aí eu trabalho essas funções: tem caça palavra, tem encontre o erro. Eu vou vendo de acordo com cada um e também como o grupo está respondendo. Essa é uma parte do trabalho. Tem a outra parte de técnicas de estudo que eu trabalho mapa mental. Como construir um mapa, como montar seu próprio mapa e o que tem que ter no seu mapa. Recentemente, eu estava trabalhando com a técnica pomodoro de estudo, que a gente aprende a marcar o tempo. Então, eu vou tirar meia hora para estudar, vou parar 10 minutos e vou voltar mais meia hora. Isso marcado em relógio. Aí, a gente organiza qual vai ser o conteúdo que a gente estudar essa semana. Hoje, eu estou trabalhando muito com plena atenção e técnicas que estejam voltadas para o autoconhecimento. Hoje, a gente fez o quadro dos sonhos. Você vê que é algo que a

gente trabalha real, próximo dos objetivos pessoais: tem um aluno que vai competir em novembro, então ele fez esse quadro. Não adianta você sonhar e não trabalhar por um sonho que pode ser real. Eu preciso me organizar. Eu avalio esse trabalho de forma muito positiva. (PSAA-TFE)

Eu faço tanta coisa! Tento flexibilizar em tempo, tento flexibilizar em atividades diferentes e tento flexibilizar em materiais diferentes. Vou dar um exemplo: basquetebol. Se o aluno tem uma dificuldade de usar a bola de basquete, vamos adquirir uma outra bola mais leve para que ele consiga fazer aquele movimento. Eu flexibilizo em espaço, em habilidades e em modificação de planejamento de aula para eles especificamente. Na turma do F. [E1-AHSD/TDAH], tem um outro aluno que tem uma dificuldade de habilidade motora. Eu tento viabilizar para eles dois um pouco mais de tempo e tento repetir o mesmo exercício para ver se eles ganham aquela habilidade motora especificamente para aquela modalidade. E na sala de aula, eu dou uma aula teórica por semana, eu flexibilizo no tempo. O F. é muito, muito inteligente, muito mesmo. Ele pega o conteúdo teórico, assim, muito rápido. Mas, ele precisa de um tempo a mais para copiar, um tempo a mais para terminar a parte do caderno. Na minha avaliação, isso tem funcionado. (PCCI Educação Física)

Os professores dão tempo, assim, para a S. [E2-AHSD/TDAH] entregar porque, às vezes, ela esquece. Eles dão mais um prazo para que ela faça as tarefas, inclusive de forma diferente. Essa diferenciação eu creio que é devido ao déficit de atenção. Eu percebo que alguns os professores estão diminuindo as tarefas para ela, mas tem outros que não. Aí, eu vou lá na escola e converso. Eles também estão dando mais tempo para

ela fazer a prova de uma forma diferenciada dos outros alunos. Eu acho que isso ajuda com certeza. (FAM4)

Os professores adequam o tempo de prova para o P. [E1-TDAH]. Ele sai da sala para fazer prova em outro lugar. Em outra escola, tiveram casos em que a professora dava música para ele poder fazer a prova. Com certeza, essas práticas favorecem muito. Se é para ajudar, elas devem continuar. (FAM5)

No caso do W. [E2-TDAH], eu costumo reduzir as atividades. Atividades feitas em sala de aula podem ser entregues no outro dia, mas eu não deixo um prazo tão estendido para ter essa ideia de compromisso: “Precisa tal dia, então, é tal dia”. Eu circulo as atividades mais importantes: “Faz essa e essa”. Dentro das avaliações e dos testes que eu promovi, eu circulei: “Essa aqui é interessante porque é interpretação de texto que você precisa reconhecer gêneros. Essa aqui é um ponto gramatical que você precisa fazer porque é o nosso conteúdo do bimestre”. Se porventura ele não terminou a avaliação em sala de aula, ele pode ir para a sala de apoio ou me acompanhar em uma outra sala. Nos trabalhos, eu também dou prazo maior. O W. consegue escrever e ele se articula bem oralmente. Nesse último processo do quarto bimestre, eu fiz com ele mais atividades orais. Eu vou fazer uma experiência de seminário porque eu vejo que ele é um garoto articulado. Ele desenvolve bem e ele fala bem. Eu acho que isso tem sido positivo para ele. (PCCI Língua Portuguesa)

No que concerne especificamente à oferta de suporte medicamentoso para apoiar estudantes superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH em suas dificuldades de atenção/hiperatividade, foi salientado por uma das gestoras escolares e por professores(as) que

a utilização de medicamentos, quando necessária, deve ser avaliada e acompanhada por profissionais da área de saúde, respeitando-se sempre as particularidades de cada indivíduo. Seguem os relatos que ilustram essa questão:

Em alguns casos, é necessária a medicação. Muitas vezes, a gente acha assim: “Ah, mas é medicar o aluno”. Quando você convive em um grupo grande de muitos estudantes com “n” transtornos e com “n” laudos, então, você observa que para alguns casos sem a medicação aquele estudante não vai conseguir uma interação adequada. Então, assim, a medicação, claro, receitada por um especialista e que, de fato, tenha comprovação faz diferença. (G1)

Eu não tenho um conhecimento aprofundado sobre quais são realmente os efeitos desses remédios no aluno, mas eu creio que, a partir do momento que seja indicado por uma pessoa especialista e capacitada, ele vem para contribuir e para ajudar. (PAEE-AHSD Educação Artística)

A questão da medicação eu reservo muito para o profissional da saúde. Eu não me sinto capaz nem habilitada para falar muito sobre isso, mas o pouco que eu sei é que o W. [E2-TDAH] precisava dessa mediação química para ajudar a centrar um pouco, para ele observar as consequências dos atos e, principalmente, para atenção e concentração em sala de aula porque o manejo dele é muito ruim. Ele levanta muito. Ele sai muito. Ele não conclui as atividades. Eu acho que falta essa mediação química nesse momento. Mas a necessidade quem vai avaliar é o médico. (PSAA-TFE)

O medicamento deve ser sempre acompanhado dentro de uma equipe que analisa e vê se realmente é necessário porque, muitas vezes, eu vejo que a gente tem um olhar muito para uma prática medicamentosa que poderia ser canalizada de outras formas como uma terapia ou atividades extracurriculares. Mas em casos em que realmente uma equipe médica avalia e fala que vai melhorar o rendimento do aluno, a medicação pode, sim, ser adotada. (PCCI Língua Portuguesa)

De acordo com relatos de familiares, o suporte medicamentoso (particularmente da Ritalina—metilfenidato) oferece auxílio aos(as) estudantes superdotados(as) com TDAH e com TDAH, especialmente, no que se refere à concentração. Seguem os relatos de FAM4 e FAM6 sobre esse aspecto:

Foi passado pelo médico a Ritalina [metilfenidato] para a S. [E2-AHSD/TDAH]. Ele falou que não precisava dar todo o comprimido, que podia ser a metade, porque a S. não tem muita hiperatividade. É mais o déficit de atenção. Ela usa essa medicação desde o 5º ano. Eu acho que, depois que ela começou a usar o remédio, teve uma boa melhora. Ela consegue se concentrar mais. (FAM4)

No primeiro mês que o W. [E2-TDAH] começou a tomar a Ritalina, ele foi aluno destaque na sala de aula. Tem até o diploma e tudo. Eu tenho guardado esse documento que ele foi aluno destaque. Com o remédio, ele conseguiu aprender a ler, se concentrar e participar das coisas. A medicação foi muito boa porque ele se alfabetizou. Então, a Ritalina foi fundamental na vida dele. (FAM6)

Questão de Pesquisa 2: Como Gestoras Escolares, Professores(as), Familiares e os(as) Próprios(as) Estudantes Avaliam a Participação dos Três Grupos de Estudantes Investigados no Atendimento Educacional Especializado?

De maneira consensual, uma das gestoras escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes avaliaram de maneira positiva a participação das superdotadas e de superdotados(as) com TDAH no atendimento educacional especializado da sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Conforme os(as) participantes, o atendimento impulsiona o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses(as) estudantes ao (a) valorizar suas potencialidades, seu talento e suas áreas de interesse; (b) contribuir para o fortalecimento da sua autoestima e para a promoção da sua criatividade; (c) possibilitar a sua socialização com pares que possuem interesses semelhantes aos seus; e (d) orientar os demais profissionais da escola sobre as suas características individuais de aprendizagem e de desenvolvimento.

A gente tem a sala de recursos generalista, que lida com os alunos mais comprometidos, a sala de recursos de deficiência auditiva e também a sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Cada uma atende os alunos com as suas especificidades. Gente, é primordial uma sala de recursos. Esse olhar apurado do profissional faz toda a diferença. Ele vem das salas de recursos. Eu fico encantada com a sala de recursos porque é você conhecer e estudar. Você estuda aquele aluno. Eles estudam com afinco e trazem para os profissionais, para a equipe toda. Então, os professores da sala de recursos são fundamentais para todas as escolas. (GE1)

Olha, assim, eu me empenho muito! Sabe, eu estudo, eu corro atrás. Eu acho que eu faço um bom papel nessa perspectiva da inclusão dos meus alunos porque a maioria

deles, quando são desligados do atendimento, eles não perdem o contato comigo. Eles sempre mandam alguma mensagem: Professor, passei em tal Universidade! Professor, eu estou fazendo tal curso! Professor, olha o trabalho que eu fiz! Mesmo não sendo mais meu aluno, mesmo tendo concluído o atendimento. Então, assim, não estou me gabando, mas eu acho que o atendimento é de suma importância! Quando ele é feito, assim, com carinho, com essa intenção, ele é fundamental para esses alunos. Aqui na escola, todo início de ano e no retorno das férias do segundo semestre, a gente sempre tem um encontro com as equipes que formam as salas de recursos generalista, de atendimento aos surdos e também das altas habilidades. A gente participa ativamente de todas as atividades da escola. Não nos veem, assim, como uma sala especial, mas como um complemento da escola. (PAEE-AHSD Educação Artística)

O atendimento da sala de recursos de altas habilidades é de extrema importância! Porque, senão, eu acredito que os alunos podem acabar se desmotivando e acabam perdendo isso. É através da sala de recursos, com a gente suplementando, é que vamos trazer várias coisas para o nosso próprio país, né. No atendimento, eu tento sempre proporcionar isso para eles: sobre o cuidado com o outro e potencializar o que eles gostam como, por exemplo, aprender a fazer uma pesquisa, ou seja, busco desenvolver o que eles gostam. Eu tento muito trabalhar esse protagonismo com eles. Eu também sempre estou muito atenta à conversa deles, então eu percebo algum tipo de sofrimento. A gente tenta conversar muito com eles porque, às vezes, eles se cobram demais. A gente conversa com eles que não precisa se cobrar demais. Então, a gente conversa muito com eles que não é assim, que a gente erra, que a gente acerta e que cada um tem uma habilidade específica. Aqui, é como se eles se encontrassem no mundo deles. Aqui eles falam a mesma linguagem. Isso eu sinto. O pessoal da sala de recursos também

participa das reuniões com os professores para termos um olhar diferenciado. Aqui na escola, nas coordenações sempre falam sobre isso. Sobre educação inclusiva. A gente também participa dos conselhos de classe. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

O aluno é enxergado no potencial que ele tem, que são as altas habilidades. A autoestima dele é melhorada. Ele é entendido como: “Olha, eu sou bom. Muito bom em determinada situação, mesmo eu não sendo bom na habilidade motora, por exemplo. Eu sou bom em alguma coisa. Eu me sinto importante. Eu me sinto capaz de”. Esse atendimento faz diferença, mesmo não sendo ligado à minha área, porque vai tratar da autoestima dele e do bem-estar dele. Uma criança feliz e com uma autoestima elevada ela vai melhorar em todas as outras áreas. A gente troca ideias nas coordenações e no conselho de classe. Os professores do atendimento especializado das altas habilidades participam de todos os conselhos. Na sala de altas habilidades, é o aluno que direciona o que ele quer fazer. Os professores colocam para a gente que a área de interesse vem do aluno. Eles falam no que o aluno está interessado e aquilo ali, de repente, pode me ajudar foco para buscar o interesse dele na minha aula. A gente tenta se ajudar na troca de informações. (PCCI Educação Física)

Eu falo que a sala de recursos é o solo para a M. [E1-AHSD] poder crescer porque aqui nesse ambiente [classe comum inclusiva] a gente dá um atendimento para a turma. Eu sou um professor da turma. Lá ela vai ter um atendimento para ela para desenvolver a potencialidade dela. Então, se não tiver a sala de recursos, ela vai ficar vendo uma aula que é padrão e que não vai puxar a potencialidade dela, o que pode acabar desestimulando M. porque ela não tem como expressar aquela potencialidade. A gente tenta, só que são 42 alunos que querem colocar em sala de aula. Lá na sala de recursos,

a quantidade de atendimento para o professor é reduzida. Ele pode ser mais contundente e trabalhar de uma forma que atenda mais as necessidades. Aí, o aluno se desenvolve porque ele vai ter o suporte necessário para se expressar e tirar dúvida. O professor vai ser mais eficiente em trazer desafios para ele crescer. (PCCI Música)

O trabalho das altas habilidades contribui para a autoestima da M. [E1-AHSD]. O fato dela vir aqui já levanta a autoestima dela. Ela já se sente capaz de fazer as coisas. Contribui muito. O professor das altas habilidades, além de ser professor, eu acho que ele é um amigo também tanto que, no dia que a M. ganhou a premiação, ela ficou insegura até ele chegar. Quando ele chegou, ela se acalmou. O professor das altas habilidades é um amigo dela. Ele conversa com a M. e brinca com ela. Na época que ela não tinha amizade, a M. tinha o professor para se apoiar como amigo. Então, ajuda bastante. (FAM1)

Nas altas habilidades, eu me sinto alegre e feliz. Eu gosto de ir lá para desenhar. Lá é divertido por conta dos alunos e também do professor. Eu fico feliz e me divirto também. Eu fico feliz que por causa da companhia dos outros e por fazer as coisas que eu gosto. Eu gosto de conversar com os meus colegas. Eu me sinto feliz. A gente conversa sobre coisas de arte, jogos e notícias de famosos. A V. joga. A L. joga e gosta de anime também. Eu nunca falto nas altas habilidades. Nas altas habilidades, eu gosto de soltar a minha criatividade porque eu fico inspirada. Eu faço o que aparece na minha mente. Na minha premiação de desenho, o professor das altas habilidades foi. Ele foi para me motivar. Eu estava meio ansiosa. Eu me acalmei quando o professor chegou. Ele ficou super orgulhoso de mim. Ele sempre me ajudou a me acalmar. Ele também me ajudou a me enturmar porque, desde pequena, eu tive sempre tive dificuldade de me

enturmar com as outras crianças. Eu gosto do meu professor. Ele é um amigão. (Ver figura 3 [E1-AHSD])

Figura 3

Desenho da Estudante M. (E1-AHSD) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação

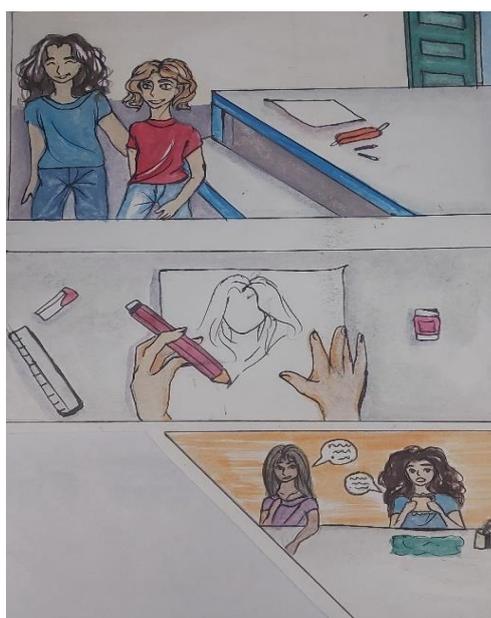


Eu acho que quando a N. [E2-AHSD] está interagindo aqui [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] com todo mundo já é o grupinho dela. Ela conversa com todo mundo. O professor da sala de recursos é muito bom. Ele está sempre dando uma ajuda para ela, inclusive nos desenhos. Quando em algum desenho que ela não entende, o professor auxilia. Isso ajuda muito ela. (FAM2)

Eu gosto muito das altas habilidades porque, quando eu chego aqui, eu consigo organizar muito mais as minhas ideias. Eu desenho e eu faço algo que eu gosto. Eu sempre estou tentando puxar assunto com os meus colegas e conversar enquanto a gente trabalha. Aqui na sala de recursos, eu conheço mais gente. Aqui, eu converso com muita gente. Eu me sinto como se eu fosse uma outra pessoa na sala de recursos, uma pessoa mais comunicativa. Aqui na sala de recursos, os interesses são mais próximos até porque nós temos algo em comum: a gente desenha. Então, é muito mais fácil eu me comunicar com eles porque a gente tem algo em comum. A maioria das nossas conversas é sobre as nossas técnicas e de como a gente desenvolveu elas. Eu consigo também conversar muito mais facilmente com o professor das altas habilidades até porque eu conheço ele há muito tempo, já faz três anos. Eu me sinto bem com o meu professor. (Ver Figura 4 [E2-AHSD])

Figura 4

Desenho da Estudante N. (E2-AHSD) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação

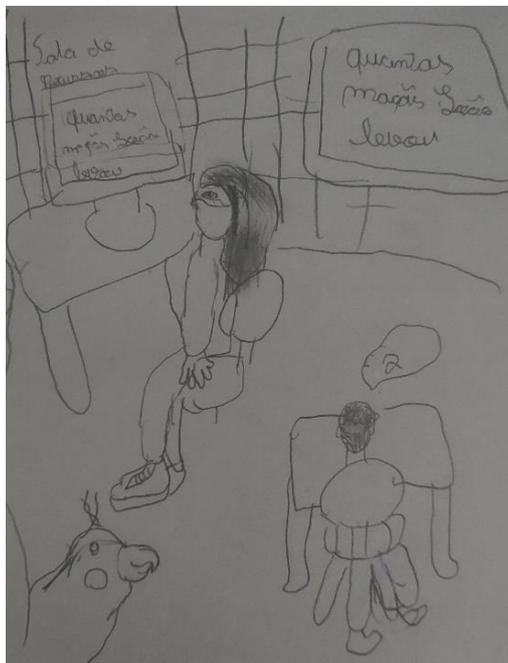


Eu acho que o trabalho da sala de recursos de altas habilidades contribui muito para o F. [E1-AHSD/TDAH]. Os professores dão essa autonomia, então, a criança se sente segura. Poxa, tem alguém investindo em mim. Ele está ali fazendo as coisas dele e sentindo que está sendo apoiado. As professoras, além de ter esse cuidado, elas têm esse fazer diário de estar junto, de estar esclarecendo dúvida e de estar pesquisando com eles, dando suporte. Eu acho que vida dele se tornou mais significativa. Ele tem um planejamento e tem um foco. Eu acho que isso ajuda bastante na questão da autonomia e da autoestima. Eu sou capaz de fazer tal coisa. É um diferencial enorme na vida dele. Ele gosta muito das altas habilidades. Ele percebe que ele tem esse diferencial porque ele aprende mais. (FAM3)

Eu acho legal o porquê de a sala de recursos existir. Aqui é um ambiente de desafios. A professora tenta ver as suas altas habilidades e tenta expandir para que isso não se perca tão facilmente. Eu gosto de vir para cá. Na sala de recursos, eu gosto de fazer os desafios ou os jogos. Os desafios são de raciocínio. Eu desenhei a minha professora da sala de recursos passando no computador um desafio. Eu estou respondendo o desafio no quadro. Eu gosto muito de participar da sala de recursos. É bom participar e aprender novas coisas. (Ver Figura 5 [E1-AHSD/TDAH])

Figura 5

Desenho do Estudante F. (E1-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação



O professor das altas habilidades ajuda bastante. Ele brinca com a S. [E2-AHSD/TDAH]. Ele faz com que ela se comunique mais. Ele é bem exigente, mas é uma exigência boa. Eu vejo que para um lado positivo. Ele ajuda a S. a melhorar. Aqui nas altas habilidades, o professor acompanha S. desde pequenininha. Ela tem melhorado os desenhos dela. Com isso, acho que ela desestressa também. (FAM4)

Aqui [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] é muito bom! Aqui, é como se eu aprendesse coisas novas e também para aprimorar. Aqui me fez mudar muito, assim, o meu desenho. Muita coisa que eu não sei, o professor vai aprimorando com os conhecimentos dele. Ele vai passando para a gente o que a gente poderia desenhar. Aqui, a conversa é tranquila entre mim e todo mundo em grupo. A gente conversa sobre

as atividades para a Feira de Ciências, sobre as blusas novas que vão chegar daqui, sobre o passeio que a gente vai ter e também sobre o que a gente pode desenhar. Eu acho bem legal participar daqui. Eu gosto muito de vir aqui para desenhar e para aprender a mexer com materiais novos. (Ver Figura 6 [E2-AHSD/TDAH])

Figura 6

Desenho da Estudante S. (E2-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação



De modo semelhante, uma das gestoras escolares, professoras, familiares e os próprios estudantes também avaliaram positivamente o atendimento educacional especializado na sala de apoio à aprendizagem para o grupo de estudantes com TDAH. Segundo os(as) participantes, o atendimento promove o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses(as) estudantes ao (a) melhorar a sua atenção e concentração, (b) auxiliar na organização da rotina de estudos; (c) fortalecer a autoestima; (d) propiciar o autoconhecimento, (e) promover estratégias que favorecem a autonomia, a autorregulação e o autocuidado; e (f) apoiar os professores das

classes comuns inclusivas na adaptação de atividades, inclusive avaliativas, para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com TDAH.

A professora da sala de apoio faz um trabalho maravilhoso que ajuda tanto os professores quanto os alunos. Ela é um elo entre o professor e o estudante. Ela vê com os professores como está o desenvolvimento do aluno, quais são as necessidades e se eles precisam de algum auxílio para fazer o relatório de adaptação daquele aluno, quais os conteúdos que vão ser trabalhados e quais as adaptações para as avaliações. (G2)

Eu acho que o meu trabalho é importante porque os alunos vão aprender essas outras ferramentas de autorregulação, que eu acho que eles não têm contato fora daqui. Eu acho que aqui a gente é uma rede de apoio também. O grupo que a gente forma é um grupo de apoio. É um grupo que apoia, que se reconhece, que se confirma enquanto grupo e que vai buscar estratégias juntos de acordo com a realidade de cada um. Então, eu acho que o trabalho favorece, principalmente, esse movimento. Não é o que eu falo ou o que eu proponho, é o que eles se propõem. Eu dou muito mais valor a isso, ao que o grupo se propõe a fazer. Então, eles mesmos têm muita autonomia para isso, potencial e capacidade. Eles mesmos vão encontrando: por que você não faz isso, faz como eu. Então, eles vão encontrando as próprias soluções. Eu valorizo o trabalho, principalmente, por isso. Pelo dinamismo com que eles mesmos conduzem. Todo início de ano letivo, eu também faço um trabalho de conquista dos professores para poder estabelecer essa parceria, para eles conhecerem o meu trabalho. Eu apresento fotos. Eu apresento como se constitui a sala de apoio, o que é feito aqui para que a gente consiga essa parceria. (PSAA-TFE)

Esse trabalho da sala de apoio contribui em todos os aspectos porque hoje, por exemplo, está treinando o raciocínio lógico do P. (E1-TDAH). Se ele está com um problema e tem medo de comentar com alguém, eles [sala de apoio à aprendizagem] vão saber lidar com isso e ajudá-lo de alguma forma. Ajuda a superar as dificuldades com toda certeza, inclusive na autoestima. Na autoestima, foi que mais contribuiu porque elas sempre colocam P. ali dizendo que ele consegue, que ele pode e que ele pode mais. Ele gosta do atendimento. Ele está só melhorando. Então, assim, ajudou em todos os aspectos. (FAM5)

A professora da sala de apoio me ajuda a organizar a rotina e os estudos. Eu gosto muito disso nela. Ela me ajuda bastante. Depois que eu comecei com ela, eu melhorei. No começo, eu estava perdido, eu nem achei a sala. Eu estava com aquele pensamento que eu ia reprovar. Quando eu entrei lá, ela me disse: “Você não tem que ter esse pensamento. É só você organizar a sua rotina de estudo. Você tem que estudar e fazer a prova sem preocupação que você não vai reprovar”. Isso deu certo. Lá na sala de apoio, eu me sinto organizado e disciplinado. Aqui, a gente organiza o horário do esporte, do estudo e também o horário que eu vou estar livre. A professora também coloca música para a gente se concentrar. Ela vai falando o que a gente vai fazer, o que a gente é, o que eu sou. Aí, a gente vai pensando. Isso é igual a uma bateria de celular que recarrega 100%. Quando a gente está para baixo, a gente fica zero por cento. Aí, a gente precisa de uma ajuda e de uma motivação a mais para ficar 100%. Aqui, é tipo isso. (Ver Figura 7 [E1-TDAH])

Figura 7

Desenho do Estudante P. (E1-TDAH) Sobre a Participação na Sala de Apoio à Aprendizagem



Eu vejo que o W. (E2-TDAH) tem esse atendimento como uma referência, não só no sentido de conversa, mas também na ideia de organização dele. Eu vejo que é um norte. Se porventura ele tem dificuldade de referência e de figura de autoridade com outras professoras ou com a direção, com a professora da sala de apoio ele tem uma relação muito próxima. Por vezes, em sala de aula, ele quer sair para ir falar com a professora da sala de apoio. Eu vejo que esse apoio é fundamental para ele. Eu vejo também que tem uma questão do aluno se perceber capaz e se perceber dentro do processo. É muito da autopercepção do aluno e da autoestima também, que a sala de apoio trabalha muito isso. Então, eu vejo que tem muito essa estratégia de organização de uma rotina do aluno e a partir disso ele pode desenvolver as atividades e vai ter um rendimento nessas atividades. (PCCI Língua Portuguesa)

É o acolhimento que o W. [E2-TDAH] tem com a professora da sala de apoio. Ela conversa muito com ele. Ele adora ir para a sala dela. Ele diz que gosta dela e que ela é

muito boa. Esse trabalho ajuda muito, até o aprendizado dele melhorou. Ajudou muito a não mexer no que não é dele e a não usar o que é dos outros. Ajudou na questão dos limites porque a gente aqui andava sobressaltada. Ele mexia em tudo onde ele andava. A professora falava e devia dar alguma explicação lá na sala para ele que incentivou ele a melhorar. Eu acho, assim que ajuda no raciocínio dele, de como ele deve lidar com as pessoas e de aprender a ter responsabilidade. Elas falam que ele tem que tomar banho e trocar de roupa direitinho, até nisso ela ajuda. No autocuidado dele também porque, se ele cismar que vai vestir uma camisa o mês todinho sem trocar para ir para a igreja ou para a escola, ele vai vestir aquela ali. (FAM6)

Na sala de apoio, as atividades são bem legais. A gente fala sobre tudo. Quando eu preciso de ajuda, a professora me ajuda. A gente faz meditação e coisas para focar na minha atenção. Lá sala de apoio é legal. Eu me sinto melhor e muito mais à vontade com a professora. A professora me entende muito bem. Ela é brincalhona. Mas, na hora de ser séria, ela é séria. Na sala de apoio, eu me sinto muito mais à vontade, mais liberal e mais legal. (E2-TDAH)

Questão de Pesquisa 3: Quais são os Desafios e Avanços na Inclusão Educacional dos Três Grupos de Estudantes Investigados(as), Segundo Gestoras Escolares, Professores(as), Familiares e os(as) Próprios(as) Estudantes?

Desafios

Com base nas entrevistas realizadas com gestoras escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes, destacaram-se cinco categorias em relação aos desafios enfrentados no processo de inclusão educacional dos três grupos de estudantes

investigados(as): (a) Formação do(as) Professor(as) das Classes Comuns sobre Educação Inclusiva, Superdotação e/ou TDAH, (b) Dificuldades Socioemocionais Evidenciadas pelas Superdotadas e Superdotados(as) com TDAH, (c) Dificuldades Socioemocionais Intensas e Persistentes Manifestadas pelos Estudantes com TDAH, (d) Dificuldades de Atenção/Hiperatividade e de Organização Apresentadas pelos(as) Superdotados(as) com TDAH e Estudantes com TDAH, e (e) Dificuldade de Aprendizagem Acentuada dos Estudantes com TDAH.

Formação do(as) Professor(as) das Classes Comuns sobre Educação Inclusiva, Superdotação e/ou TDAH

Segundo o(as) professor(as) das classes comuns, nenhum deles(as) possui formação específica sobre educação inclusiva, superdotação e/ou TDAH, apesar de afirmarem que a SEEDF oferece tal formação continuada por meio da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEEDF) e de reconhecerem a sua importância para a sua atuação profissional e para a consolidação de um ambiente escolar inclusivo. Contudo, foi ressaltado pelo(as) professor(as) que, durante as reuniões pedagógicas coletivas realizadas pela escola, os profissionais das salas de recursos, da sala de apoio à aprendizagem, da orientação educacional e/ou da equipe especializada de apoio à aprendizagem promovem momentos de formação continuada por meio da condução de palestras, da realização de estudos de caso e da participação nos conselhos de classe. Salienta-se ainda que uma das professoras relatou que, em sua formação inicial na graduação, aspectos referentes às práticas educacionais inclusivas foram abordados apenas de maneira superficial.

Eu não tenho essa formação específica. Mas, aqui na escola nas coletivas, a orientação educacional e o atendimento especializado trazem palestras e o caso de cada aluno. Eu

acho importante essa formação específica. Quanto mais ferramentas, mais eficaz a gente fica, né. Quanto mais entendimento a gente tem do aluno, mais a gente pode trabalhar de uma forma eficiente para trazer outras propostas. Eu sei que a EAPE oferece cursos e eu já tive interesse em fazer. Eu já pensei nisso, mas a nossa escola virou piloto do novo Ensino Médio e está com várias questões de transição que geram uma demanda grande e um estresse grande, entendeu. Então, às vezes, não deu nem tempo de pensar nisso dos cursos. (PCCI Música)

Não tenho essa formação. Essa formação é determinante. Eu acho que a partir do momento que a gente consegue ter uma questão mais prática que a sala é plural, eu vou, com certeza, olhar a minha prática pedagógica de uma forma diferente. Mas, nem na EAPE e nem por fora, essa não é uma formação que eu tenho. Inclusive, essa é uma lacuna da minha formação acadêmica porque na graduação a gente vê essa questão de forma pincelada. Na verdade, o que eu vejo de formação continuada são os momentos cruciais do nosso andamento de bimestre: fechamento e pré-conselhos, sempre a nossa equipe especializada participa na apresentação, no levantamento de como estão esses alunos e de quais são as dificuldades deles (PCCI Língua Portuguesa)

Eu não tenho essa formação específica. Eu tenho a vivência. Essa formação é importante. Ela é importantíssima, mas não adianta nada você viver a teoria e não praticar. Não é por falta de oferta. Na verdade, é falta de tempo do profissional porque na correia de vida moderna você tem filhos, família, escola e horário de trabalho para poder organizar. Normalmente, a EAPE é longe. Eu já fiz alguns cursos lá, mas é longe da minha casa. Na rotina da família, tentar encaixar é difícil. Mas as meninas da equipe

de apoio à aprendizagem e da sala de recursos sempre fazem uma formação aqui e outra ali nas coletivas da gente (PCCI Educação Física)

Dificuldades Socioemocionais Evidenciadas pelas Superdotadas e Superdotados(as) com TDAH

De acordo com professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes, as superdotadas e superdotados(as) com TDAH evidenciam dificuldades socioemocionais ao longo de seu processo de desenvolvimento, tais como: timidez, introspecção, introversão, perfeccionismo, nervosismo, medo, estresse, depressão ou ansiedade. No entanto, foi destacado pelos(as) participantes que tais dificuldades são minimizadas quando esses(as) estudantes interagem com pares que possuem interesses semelhantes aos seus, especialmente, no ambiente da sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Seguem os relatos referentes ao grupo das superdotadas.

No meu atendimento, uma grande dificuldade que eu sinto em relação ao aluno superdotado é justamente essa carência emocional. Uma boa parte deles, assim, se mostra ou com depressão ou ansiosos demais. Não sei se é uma cobrança individual que eles têm dessa questão da perfeição, do detalhe e de uma preocupação com alguns problemas que eles não podem resolver de imediato. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Eu acho que o mais difícil é quando eles [estudantes superdotados(as)] saem daqui [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] porque eles são os diferentes, né! Aí, como eles são os diferentes, eles são excluídos, às vezes, alguns que são mais tímidos, mais na deles ou que têm interesses diferentes do comum. Eu tenho aluno aqui que

escuta Mozart! Qual é o aluno de 11, 12 anos que escuta isso? Então, eles são muito diferentes dos alunos comuns, né! (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Hoje, que a M. [E1-AHSD] está no Ensino Médio é que ela realmente está tendo amigos na escola. Hoje, ela não sofre bullying. Até quem estudou com ela fala que está tudo bem e conversa com ela, é totalmente diferente do que ela passou na outra escola. Ela mesma chega feliz e conta: “Mãe, eu tenho amiga!”. Inclusive, tem uma amiga dela que é das altas habilidades e que estuda na mesma escola que ela. Essa amiga começou nas altas habilidades agora. Como ela mora perto da minha casa, eu trago as duas para cá [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] e a mãe dessa amiga busca. Ela não tinha isso. Hoje, é totalmente diferente. Os meninos já chegam para ela e falam para fazer um grupo. Ela não tinha um grupo na outra escola para estudar. Hoje, as pessoas fazem questão da presença dela no grupo. Ela está muito feliz com isso. (FAM1)

Hoje em dia, eu acho que eu não tenho dificuldade. Com os colegas, hoje é bem mais tranquilo do que eu sofri na escola anterior do 6º até o 9º ano. Quando foi no meu primeiro dia de aula, a direção me colocou na sala dos repetentes. Aí, perceberem que eu era novata e começaram a implicar comigo. Hoje, eu consigo conversar com os colegas sobre algumas coisas do cotidiano, às vezes, sobre o que eu gosto e sobre a minha vida também. Lá na escola que eu estudo agora, eu converso com a V., que também é daqui das altas habilidades, e com o J., ele gosta de ver algumas séries e filmes que eu também gosto de assistir. Tem também a N., por ela ser dois anos mais velha do que eu, ela entende o que eu gosto. Aí, a gente fica comentando tanta coisa de jogo e de anime. Na escola, eu desenhei a minha colega M. J. e eu. Com ela, eu converso

sobre filmes e séries animadas que ela me indica e eu que eu indico para ela. (Ver Figura 8 [E1-AHSD])

Figura 8

Desenho da Estudante M. (E1-AHSD) Sobre a Participação na Escola



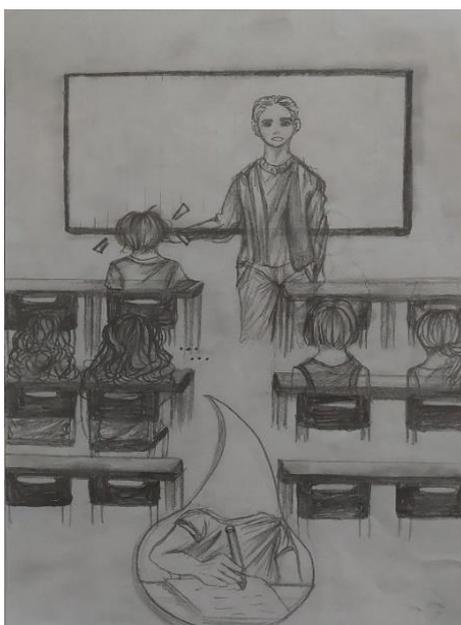
A N. [E2-AHSD] é um pouco tímida. As amigas dela são pouquíssimas. Eu acho N. meio tímida, assim, quando ela chega em uma loja para perguntar o preço de alguma coisa. Para perguntar o preço de alguma coisa em uma loja, ela trava. Assim, ela não é de muito contato. Ela é muito tímida. Ela não conversa muito. Até a avó passou uma semana com a gente e ela estava muito quietinha com a avó. No colégio, também é assim. Ela só tem uma amiga lá na escola. Ela é sempre, assim, quietinha. (FAM2)

O maior desafio para mim é me comunicar. Eu sempre fui muito tímida, por exemplo, para tirar dúvidas com os professores é muito difícil para eu fazer isso. Eu não gosto

muito de trabalhos de apresentações, eu fico meio travada. Eu não gosto muito de falar em público. Eu tenho muita dificuldade. Eu consigo conversar em um grupo muito menor de pessoas, mas com multidões eu não consigo. Eu acredito que o meu relacionamento aqui [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] é mais fácil do que na escola até porque é um grupo menor. Então, eu consigo me comunicar mais. Aqui, eu sou muito mais, assim, aberta. Eu sempre estou tentando puxar assunto com os meus colegas e conversar enquanto a gente trabalha, mas lá [escola] eu sou um pouco mais retraída. Assim, eu tenho amizades lá, mas, tipo assim, são bem poucas. Então, eu não converso com muita gente. Na escola, eu fico, meio assim, na minha e não converso tanto. Por isso, que essa aqui no desenho sou eu: só calada ouvindo o professor falar. Na aula de Filosofia, é pior porque é só debate. Então, eu não falo nada. Eu só fico observando. Eu não sei o porquê, mas é assim que eu me sinto. (Ver Figura 9 [E2-AHSD])

Figura 9

Desenho da Estudante N. (E2-AHSD) Sobre a Participação na Escola



Vale ressaltar que uma das superdotadas foi vítima de agressões físicas e verbais de seus colegas de sala em uma escola de Ensino Fundamental que ela frequentou anteriormente, o que ocasionou um agravamento de suas dificuldades socioemocionais nesse período, especialmente, no que se refere à autoestima e aos sintomas de ansiedade. Seguem os relatos de FAM1 e E1-AHSD sobre esse aspecto:

Na outra escola, ela passou uma dificuldade. Ela sofreu bullying lá. As meninas, assim, tinham ciúmes por ela ser comunicativa com os professores, por estar perguntando e tirando dúvida e por sempre tirar nota boa. Ela era, como dizem, a queridinha dos professores. Aí, gerou aquele ciúme e os colegas faziam bullying até que ela foi agredida na sala. Foram sete ou oito meninos encima dela até com cadeira. A sorte foi que a professora estava dentro da sala, senão eu não sei nem o que tinha acontecido. A professora entrou no meio e tirou ela. Quando a professora veio me entregar ela, a professora estava tremendo. A M. [E1-AHSD] estava nervosa. Ela estava machucada. Ela tinha arranhado a testa e quebraram o aparelho de dente dela. Eu fui na delegacia e registrei ocorrência no mesmo dia. Ela fez exame de corpo de delito. Ela também era chamada de Chubaka, aquele macaco do Star Wars, porque devido ao excesso de hormônio ela tem muito pelo. Também chamavam ela de lerdona. (FAM1)

Eu acho que era inveja porque eu era a preferida da professora. Quando eu via que os meninos estavam fazendo algo errado, errado mesmo, eu contava para a professora. Eu sempre falo a verdade. Eles ficavam bravos por isso. Quando eu estava no 7º ano, eu também fui agredida lá nessa escola. A confusão começou porque minha tesoura era rosa. Eu não estava enxergando direito. Estava embaçado. Na época, eu não usava óculos. Quando eu fui ver mais de perto, não era a minha tesoura. Eu pedi desculpa e

voltei para o meu lugar. Quando eu fui voltar para o meu lugar, a menina puxou o meu cabelo. Eu só vi uma tesoura querendo cortar o meu cabelo. Eu gritei alto para a professora ouvir. Aí, ela viu e pediu para a menina não fazer isso. A professora me colocou na cadeira dela para não ter confusão. Então, eu voltei para fazer a minha atividade, mas quase a metade da sala queria vir para cima de mim para me bater. Aí, a professora percebeu e ficou na minha frente para me defender. As meninas tinham as unhas grandes e arranharam a minha testa, o meu queixo e até o meu braço. Elas também quebraram o meu aparelho de dente. Minha mãe me levou para registrar ocorrência na polícia. Hoje, está muito melhor do que na outra escola. Eu me sinto bem melhor, a minha autoestima melhorou e eu fiz vários amigos. Eu não tive mais problemas de ansiedade. As pessoas são legais comigo. (E1-AHSD)

No que diz respeito ao grupo de superdotado(a) com TDAH, sobressaíram-se os seguintes relatos:

Os meus alunos superdotados com TDAH também apresentam esses problemas emocionais. Eu tive uma aluna que foi indicada para cá [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] com um quadro de depressão profunda e ela também tinha aquele problema de arrancar o cabelo. Após o atendimento, ela melhorou, assim, numa faixa de 80%. (PAEE-AHSD Educação Artística)

No caso do meu aluno superdotado com TDAH, o F. [E1-AHSD/TDAH], eu percebo que ele é muito tímido. A única coisa que eu vejo é que ele é muito tímido, principalmente, no regular. Aí, quando me perguntam dele, eu sempre falo que aqui é uma sala atípica porque eles estão entre os pares. Então, aqui ele conversa, aqui ele

participa das aulas. Ele não tem problema de socialização. Mas os professores do regular já reclamam dessa parte da timidez dele. Mas aqui eu não tenho problema com isso com ele, nenhum. Ele participa bem, interage bem. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Eu sou professora do F. [E1-AHSD/TDAH] desde o ano passado. Eu percebia F. sempre um aluno muito tímido e muito introvertido. Os grupos faziam F. sofrer. Educação Física é grupo o tempo inteiro: junta dois, junta três, junta quatro. Ele sofria e queria sempre se isolar. Pedia para não fazer ou arrumava dor de cabeça. Hoje em dia, já não acontece mais isso. É raro acontecer. Ele sempre participa. Aos poucos, ele foi se socializando e evoluiu. Ele era uma criança extremamente frágil e medrosa. Eu sentia nele uma introversão muito grande. Qualquer coisa que desagradava, ele preferia não participar. Têm alunos, por exemplo, que vão bater boca durante o jogo. Alguém falava: “A culpa é do F. que não conseguiu fazer o movimento e tal”. Ele respondia: “A culpa não é minha. Eu fiz o meu melhor”. Agora, ele já consegue se defender. Ele já consegue não ser tão frágil como ele chegou aqui na escola. Ele era muito isolado e muito na dele, vivia no mundinho dele com medo de tudo. Hoje, ele interage muito melhor. Ele arrumou uma parceria com um outro aluno que também é muito inteligente. Eles tiveram uma parceria bem boa durante um bom tempo, competindo entre eles de quem conseguia mais coisas em todas as matérias. Foi uma boa evolução para ele esse período em que ele estava com esse colega. (PCCI Educação Física)

O F. [E1-AHSD/TDAH] era mais quieto e mais reservado. Ele sempre teve um amiguinho, mas ele era mais solitário. O F. tem muito medo. Na pandemia, ele andava com muito medo, tudo se agravou. Ele não dormia sozinho e acordava diversas vezes à noite. De repente, ele começou a fazer xixi na cama sem controle. Aí, a gente quase

enlouqueceu. Levamos ele em tudo que é médico e fizemos vários exames, mas não deu absolutamente nada. Então, o pediatra pediu para levar no neurologista. Era uma ansiedade que ele tinha. (FAM3)

Eu gosto de interagir com outras pessoas. Eu converso com as pessoas na sala de recursos e na sala de aula à tarde. A gente conversa sobre jogos. Na sala de recursos, geralmente, a gente conversa sobre o assunto que é passado. Com os colegas da sala de recursos, é mais fácil de conversar quando não se conhece porque, basicamente, aqui é todo mundo amigável. (E1-AHSD/TDAH)

A S. [E2-AHSD/TDAH] é uma aluna que apresenta uma inibição muito grande, mesmo já estando há muito tempo no atendimento. No grupo, ela escolhe uma ou duas pessoas para interagir. É uma aluna que já está sendo indicada para a nossa psicóloga para que ela possa conversar um pouquinho com a S. sobre isso. Ela é uma pessoa muito introspectiva. Ela, geralmente, só responde quando a pergunta é direcionada para ela. Eu percebo muito essa questão da introspecção, do silêncio, da fala baixa e a questão de não olhar nos olhos. Ela é uma pessoa muito tímida. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Com os colegas da escola, eu vejo que essa interação é muito pouca. A S. [E2-AHSD/TDAH] não interage muito, mas ela tem, assim, uma ou duas amiguinhas. Ela tem poucos amigos. Fora da escola, ela tem só uma amiga também. Eu acho que ela ainda é tímida. Ela foi melhorando na comunicação porque ela era uma menina, assim, muito calada e tímida. A comunicação dela melhorou bastante. A socialização

melhorou um pouco porque ela ainda é um pouco fechada, mas, quando começa a puxar, ela conversa bastante. (FAM4)

Eu sou uma pessoa tímida e um pouco nervosa também. Eu sou muito estressada. Eu sou uma pessoa tímida que gosta de conversar quando alguém me chama para o assunto. Eu consigo arranjar amigos, talvez, através de algum amigo ou através do meu desenho. Eu converso mais quando eu tenho intimidade com a pessoa, aí eu consigo conversar melhor. Com meu irmão, eu já converso muito. Eu gosto muito de conversar com ele e também com a minha prima. Eu converso com eles sobre os estudos, sobre o que eu descobri vendo algum vídeo e também sobre capoeira, que eu e meu irmão fazemos. Eu converso sobre música também. Eu também tenho uma prima que, quando eu ia lá na casa dela, ela me mostrava os desenhos dela que ela estava aprendendo e algumas vezes a gente fazia competição para ver quem fazia desenho mais rápido ou o desenho mais legal. Na minha sala da escola, eu sinto como se eu estivesse meio que sozinha. Quando os professores faltam ou saem da sala, a maioria dos alunos gosta de ficar brincando, ouvindo música ou falando besteira. (Ver Figura 10 [E2-AHSD/TDAH])

Figura 10

Desenho da Estudante S. (E2-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Escola



Dificuldades Socioemocionais Intensas e Persistentes Manifestadas pelos Estudantes com TDAH

Segundo relatos de professoras, familiares e dos próprios estudantes, os estudantes com TDAH manifestam dificuldades socioemocionais intensas e persistentes ao longo de seu processo de desenvolvimento e de escolarização, destacando-se: baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, dificuldade de interação social com os pares, dificuldade em cumprir regras e limites, desmotivação, agressividade e impulsividade.

Eles têm uma baixa tolerância à frustração, assim, muito alta, muito significativa no TDAH. Quando eles têm 10 questões para fazer e já sabem que erraram as três primeiras, a chance de eles terminarem é muito menor. Eles têm muitas necessidades

diferenciadas nesse aspecto comportamental. Eu acho que não são todos que conseguem, assim, se posicionar de forma mais madura e de pensar um pouco antes de agir. Os colegas falam assim: “O fulano fala muito sem pensar”. Então, ele está dizendo alguma coisa do transtorno que é a dificuldade de interagir. Os colegas falam muito isso: “Ele fala e nem para pensar no que acabou de falar”. (PSAA-TFE)

Eu passei quase um ano e meio todos os dias na escola. Teve dias que eu fui buscar o P. [E1-TDAH] encima das árvores, encima do telhado ou isolado em um canto sem querer sair. Tiveram muitas brigas na escola. Ele bateu bastante em aluno. Na última crise que ele teve, ele bateu em dois alunos na sala e a professora foi intervir e ele bateu nela também. Não é que ele bateu na professora, ele empurrou ela e ficou segurando os dois meninos pelo pescoço na parede. Quando eu cheguei na escola, ele já tinha se acalmado. Até hoje, ele não lembra disso. Eu acredito que foi como se ele tivesse tido um surto. Ele não viu ninguém. A professora disse que foi uma coisa descontrolada. Ele não teve a intenção, mas a raiva foi maior e ele fez isso. (FAM5)

Eu vou para cima da pessoa, principalmente, se fizer alguma coisa comigo. Se me provocar, eu vou para cima. Se não tiver ninguém, é capaz de acontecer algo pior. Lá na outra escola, se não fosse a professora, eu tinha matado aquele menino. Eu peguei ele pelo pescoço. Foi na hora do impulso. Ele era maior do que eu. Eu não enxergo nada. Eu só vejo ele e fico pensando no que ele fez com as pessoas e, principalmente, comigo. Quando junta tudo, aí eu vou para cima. Aqui nessa escola, só aconteceu isso uma vez. Foi em uma festa. Um menino queria bater no meu primo. Meu primo tinha pegado o lugar dele. Esse menino queria bater no meu primo. Aí, eu não deixei. Eu cheguei bem no meio. Eu falei para ele: “Pega essa pedra e vai sentar lá. Larga ele de

mão, se não quem vai apanhar é você”. Eu só falei isso. Eu olhei bem no olho dele. (E1-TDAH)

No caso do W. [E2-TDAH], no momento, eu acho que ele está muito desmotivado. Eu não vejo W. muito envolvido. (PSAA-TFE)

Eu vejo muito disso no W. [E2-TDAH]: “Eu não faço parte dessa sala, esse ambiente aqui não é para mim, eu não me identifico”. Tem uma questão comportamental e tem uma questão também com o próprio grupo. Então, ele procura demandar altas atenções nossas no sentido de comportamento. Ele participa, mas eu vejo com uma dificuldade de integração com o grupo também. Ele também tem dificuldade em cumprir regras e com a própria questão da figura de autoridade. Eu vejo essa dificuldade na questão de reconhecimento de autoridade, de cumprir regras e de entender que existe um contrato de convivência na escola. Ele tem muito essa questão do emocional. Ele precisa desenvolver esse outro lado dele que, às vezes, é tão à flor da pele de ser tão emotivo. Parece uma falta de filtro ou uma sinceridade exacerbada. Quando ele vê, já falou e os alunos mesmos repreendem: “Poxa, não é desse jeito que se fala. Você está falando demais, repensa”. Então, ele já tem esse rótulo na sala. Eu vejo que os próprios colegas de sala já têm esse comportamento com ele. (PCCI Língua Portuguesa)

Quando o W. [E2-TDAH] chegou lá [na escola], foi uma turbulência. Era só o telefone direto tocando para reclamar dele. Falavam que ele bateu, que não ficava em sala de aula, que ele quebrou os óculos e que não queria usar. Ele rasgava as calças. Ele corria e rasgava. Eu estive agora no colégio e estou aqui arrasada. Eles me disseram que na quinta-feira ele e os colegas pegaram um menino para jogar dentro de uma lixeira. Eles

chegaram a me ligar e disseram que ele era chefe da confusão da lixeira, que ele foi o responsável. Me ligaram e disseram que ele estava suspenso da aula. No episódio da lixeira, eu perguntei para ele o que tinha acontecido e por que ele tinha brigado com o colega. Ele falou que fez isso porque o menino não obedeceu ele. (FAM6)

Eu acho que os meus professores não gostam de mim. Eu tenho essa sensação. Eu falo muito com os meus professores, mas eu vejo que eles não gostam quando eu falo com eles, parece que eu estou incomodando. Na sala de aula, eu converso bastante. Eu não vou mentir que eu converso bastante e que, ao mesmo tempo, eu perdi o interesse de estudar. Eu tento me esforçar, mas eu não sinto mais interesse. Podemos dizer que eu desanimei. Às vezes, eu não tenho limites, mas realmente eu tenho que ter limites. É meio difícil para mim obedecer regras e limites, mas, mesmo assim, eu tento muito e me esforço. (E2-TDAH)

É importante salientar que um dos estudantes com TDAH foi vítima de agressões verbais por parte de um colega de sua escola atual, reafirmando a sua dificuldade de interação social com os pares. Segue o relato de E2-TDAH:

Aqui na escola, tem alguns colegas que têm preconceito. Esses dias, eu achei um. Ele é do 9º ano. Ele me chamou de deficiente. Ele disse que eu fico lá na salinha de deficiente [sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos]. Ele disse que eu não ia ser nada. Eu ignorei e fiquei um pouco bravo, mas ele me ameaçou. Ele disse que tinha uma arma em casa e que ia puxar o gatilho para mim. (E2-TDAH)

Dificuldades de Atenção/Hiperatividade e de Organização Apresentadas pelos(as) Superdotados(as) com TDAH e pelos Estudantes com TDAH

De acordo com professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes, superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH apresentam dificuldades de atenção/hiperatividade e de organização no decorrer de seu processo de desenvolvimento e de escolarização. Todavia, no caso específico dos(as) superdotados(as) com TDAH, tais dificuldades são minimizadas quando esses indivíduos estão envolvidos em atividades que sejam de seu interesse, enquanto que nos estudantes com TDAH os comportamentos de desatenção/hiperatividade e de desorganização são manifestados de maneira mais intensa e generalizada em sua trajetória acadêmica, independentemente da tarefa que estejam realizando. Porém, é importante salientar que, para ambos os grupos, o estabelecimento de uma rotina de estudos estruturada contribui para a melhoria da sua atenção, da sua organização e do seu desempenho escolar. Seguem os relatos referentes ao grupo de superdotados(as) com TDAH:

E engraçado, os meus alunos superdotados com TDAH, na parte de produção, eu não sinto grande diferença. Por incrível que pareça, quando eles estão no momento de produção, eles conseguem se concentrar e administrar o tempo. Um dia ou outro, eles podem se perder, mas, assim, eu não marcaria isso como um problema. De maneira geral, eles conseguem realizar as atividades da mesma maneira que os alunos que apresentam só superdotação. (PAEE-AHSD Educação Artística)

O F. [E1-AHSD/TDAH] sempre fala que ele é esquecido, mas aqui eu não tenho essa cobrança. Não tem tarefa de casa. Eu não cobro coisas para ele fazer fora daqui. Ele sempre faz as coisas aqui dentro no período de atendimento. Mas ele sempre relata que ele é muito esquecido. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

O F. [E1-AHSD/TDAH] questiona durante as aulas. Eu estava explicando a matéria falando sobre hidratação corporal: quanto uma pessoa precisa beber de água porque, na atividade física, ela perde água através do suor. Também tem a temperatura corporal e termorregulação. Ele sabe te responder e sabe te questionar. É um aluno que aprende a se posicionar nos interesses dele. (PCCI Educação Física)

Quando o F. [E1-AHSD/TDAH] entrou na escola, logo a professora veio me chamar pela questão de ele ser muito disperso. Sempre foi passada para a gente essa questão do comportamento dele. Por essa questão da inquietação e de não parar quieto também, ele gostava de andar muito. Até mesmo em casa, assistindo televisão, ele ficava sempre batendo a mão ou se mexendo na cadeira e no sofá. Quando a gente olhava para ele, ele estava de cabeça para baixo, assistindo de cabeça para baixo no sofá. A gente falava para ele sentar, mas não adiantava. Até hoje, a gente tem que ser muito pulso firme porque, se deixar correr solto, ele não faz as coisas. Tem que falar para ele arrumar o material e perguntar se ele já tomou banho. Agora, ele está colocando o alarme no celular dele. Então, tem o horário do banho, da atividade e de guardar os livros. Eu percebi que ele melhorou bastante do que ele era antes, muito mesmo, porque para tomar banho praticamente eu tinha que levar ele no banheiro. Ele falava que não ia. Agora, ele coloca o horário e não perde o horário. Ele também é mais demorado para entregar as atividades. Quando ele não quer fazer uma coisa no momento, a gente tem que criar aquela atmosfera até ele fazer. Mas, quando ele faz, por exemplo, ele quer pesquisar sobre um assunto, ele faz mesmo e vai a fundo. Mas o difícil é direcionar e canalizar o que ele quer fazer. Quando ele começa a fazer, ele vai. O difícil é a concentração em algumas coisas porque, com o TDAH, tudo vai chamar atenção. Às

vezes, eu falo com ele e o pensamento está longe. Mas quando ele se concentra numa coisa que ele quer fazer, aí ele faz bem-feito. Quando ele canaliza, como aqui nas altas habilidades, vai ficando mais fácil. (FAM3)

Para mim, o mais complicado é eu achar as matérias e também organizar o meu material. Eu tenho frequência em, às vezes, perder ou deixar na outra mochila. Tipo, quando é para entregar um trabalho, às vezes, eu me esqueço. Basicamente, eu falo para o professor que eu não tinha lembrado de entregar o trabalho porque eu tenho essa facilidade para me esquecer. Eu também não consigo ficar muito tempo sem fazer nada. Eu já preciso fazer alguma coisa. (E1-AHSD/TDAH)

Com relação ao TDAH que a S. [E2-AHSD/TDAH] apresenta, na minha área de talento artístico, não percebo prejuízo nenhum. Com relação à capacidade dela de produção e de desenvolver as atividades, ela é impecável. (PAEE-AHSD Educação Artística)

A S. [E2-AHSD/TDAH] é muito desatenta. Ela já teve momentos que foi para a escola e deixou o estojo em casa. Eu fui lá levar. Ela também já trocou o material. Era aula de português e ela levou outro livro. Já aconteceram esses episódios. Ela se deu super bem na pandemia e passou. Inclusive, no 6º ano, ela foi aluna destaque. No online, ela se adaptou bem. Ela conseguiu fazer tudo direitinho. Ela fazia as tarefas e entregava a tempo. (FAM4)

Eu acho que eu sou uma pessoa muito esquecida. Eu ando esquecendo muito das coisas, algumas vezes, eu lembro. Quando eu fico com a cabeça muito cheia, assim, eu acabo esquecendo o que eu acabei de fazer, como se fosse isso. Quando a professora explica alguma coisa e eu começo a fazer o dever, eu já esqueço o que era para fazer. Eu escuto

a professora falando, mas quando eu vou fazer o dever eu já não entendo o que é para fazer. Algumas vezes, a minha mãe me manda pegar alguma coisa, quando eu estou no caminho, eu já esqueço o que era para pegar. Algumas vezes eu esqueço um dever que era para fazer. Quando o dever é para entregar na sexta-feira, eu só lembro no sábado ou no domingo bem à noite. (E2-AHSD/TDAH)

No que tange ao grupo de estudantes com TDAH, destacaram-se os seguintes relatos:

Ele [estudante com TDAH] tem dificuldade para manejar a atenção e a concentração. O tempo de atenção e de concentração deles é muito reduzido. Ele precisa de organização. Ele precisa ter muito bem alinhada a questão de como utilizar o tempo dele porque eles se perdem com isso: como organizar o tempo de estudo, quanto tempo de estudo e em que momento que eu vou estudar. Aqui no atendimento [sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos], a gente trabalha com a questão do tempo. Eu uso o cronômetro e tudo, mas é um treino que ele vai desenvolver essa habilidade ao longo do prazo, não vai ser de uma hora para outra (PSAA-TFE)

Eu vejo que realmente o que é mais difícil na inclusão dos alunos com TDAH é alcançar o interesse deles e o despertar deles para aquele momento que eu estou falando: “Olha, isso é importante”, mais pela questão da atenção mesmo. Eu coloco coisas que eles curtam, mas, mesmo assim, eu vejo que é uma barreira a mais a questão da atenção. (PCCI Língua Portuguesa)

Tem horas que o P. [E1-TDAH] sai de órbita. Nessa hora, ele se perde porque ele acaba tendo dúvidas, não consegue esclarecer 100% e o rendimento cai. Na última reunião que teve, os professores falaram que é basicamente isso que acontece, mas que ele tenta e se esforça. Na pandemia, ele ficou em casa. Eu também fiquei em casa e fiquei ajudando P. com tudo. Ele não teve muitos períodos durante o dia para brincar e para ficar ali de bobeira. Era eu, ele e meu sobrinho, que estuda aqui nessa escola também. Na época, os dois eram da mesma sala. Eu montei um escritório para trabalhar e coloquei os computadores lá. Enquanto eu estava trabalhando, eles estavam estudando. Eles se ajudavam e eu ajudava quando eles precisavam. O P. conseguia entregar a tempo a matéria que foi passada, mas eu acho que era porque eu estava do lado dele. Esse ano, ele está com muita dificuldade para se organizar. Eu falo para ele: “Se esse é para amanhã, faça esse”. Enquanto ele estava comigo em casa ali do meu lado, a gente fazia esse controle. Eu nunca deixava passar o tempo, pelo contrário, ele fazia antes e os professores já corrigiam. Se tivesse alguma coisa errada, ele refazia. Hoje, ele tem essa dificuldade porque ele está desorganizado. (FAM5)

Eu já tive aula com professora particular para me ajudar. Ela passava os exercícios e eu fazia. Quando eu errava, ela me ajudava. Ela passava a mesma coisa até eu acertar. Eu tive essa orientação da minha professora particular. A sala de apoio também me ajuda na organização. Eu gosto disso. A gente faz planejamento de estudo e organiza a nossa vida. Tipo, uma hora para se divertir e 35 minutos para estudar. Isso funciona e tem me ajudado. (E1-TDAH)

No caso do W. [E2-TDAH], a atenção e concentração em sala de aula dele é muito ruim. Ele levanta muito. Ele sai muito. Ele não conclui as atividades. (PSAA-TFE)

Durante a pandemia, foi diferente porque eu acompanhava o W. [E2-TDAH] e ele fazia. Ele tinha as regras. Na pandemia, eu acho que foi melhor para eu controlar. Não era pouca tarefa, mas eu sabia e estava no meu controle. Eu sabia que hoje ele ia fazer História. Ele fazia e eu mandava a irmã dele dar uma revisão. Antes de entregar, a gente revisava tudo. Aí, entregava o material. Quando tinha alguma coisa que ele não tinha feito, a gente colocava para fazer, assim, tinha um controle. Agora, eu não tenho controle nenhum. Eu não sei de nada, nem das notas dele desse ano. (FAM6)

Eu sou muito inquieto. Eu levanto e ando, ando, ando. Eu peço para o professor para ir no banheiro. Eu saio eu vou na sala de apoio, converso, bebo água e vou no banheiro. Eu ando pela escola mesmo. Eu levanto e converso com os meus amigos, mas, quando eu me sinto muito preso, eu peço para ir no banheiro mesmo. Eu me senti muito mais à vontade na aula online. Foi muito melhor por causa do tempo que eu tinha para mostrar o dever. Tinha uma pasta com os deveres prontinhos de cada matéria. Era tudo organizado. No impresso, eu tinha duas semanas para entregar. Eu tinha um certo prazo para entregar. Para mim, isso era muito bom. No presencial, eu tenho que fazer as coisas mais rápido. Eu tenho que copiar e eu não consigo focar. Aí, veio aquela parte que eu desanimei. Eu não consigo escrever rápido. Eu não tenho muita vontade de copiar as coisas. No online, eu consegui tirar notas mais altas. Agora, elas caíram bastante. (E2-TDAH)

Dificuldade de Aprendizagem Acentuada dos Estudantes com TDAH

Conforme relatos de uma das professoras, de familiares e dos próprios estudantes, os estudantes com TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas ao longo de seu

processo de escolarização, destacando-se, particularmente, o período de alfabetização. Sublinha-se que ambos os estudantes vivenciaram reprovações em sua trajetória acadêmica e que, conseqüentemente, encontram-se em situação de defasagem idade/série no momento da pesquisa.

No 3º ano, o P. [E1-TDAH] não sabia ler. Ele não sabia quase nada e me perguntaram se eu queria passar ele. Infelizmente, eu disse que não porque eu penso que a pessoa para estar na escola ela não tem só que passar, ela tem que aprender. Então, eu pedi para reprovar para ele fazer mais uma vez e ele fez, mas, mesmo assim, ele não aprendeu a ler e não aprendeu a interpretar nada e mais uma vez ele reprovou de novo. (FAM5)

Eu tenho dificuldade em Matemática. Eu não gosto. As provas eu posso dizer que são o meu lugar de pânico. Tipo, eu estudo, estudo, mas, no dia da prova, eu não consigo. Agora, a dificuldade que eu estou é em recuperar Ciências. Eu estou focado em Ciências para recuperar. (E1-TDAH)

No caso do W. [E2-TDAH], ele tem uma questão de dificuldade de aprendizagem. Por ele ter essa questão da dificuldade de aprendizagem, nem sempre ele acompanha a aula e acompanha ali o que está acontecendo mesmo no sentido de conteúdo. (PCCI Língua Portuguesa)

A maior dificuldade do W. [E2-TDAH] é o aprendizado. Eu acho que o aprendizado dele está muito comprometido. Ele não aprendia a ler. Ele demorou para ser alfabetizado. Então, ele reprovou porque não aprendia a ler. Mas ele reprovou só uma vez. (FAM6)

Para mim, é bem difícil porque, geralmente, eu decoro a matéria e aprendo a matéria, mas na hora a pressão é tão grande que eu acabo esquecendo de tudo. Eu fico com nota baixa nas provas. Eu reprovei uma vez na outra escola no 3º ano. Eu não me importei muito no início, mas depois eu fiquei bem triste. (E2-TDAH)

Avanços

Quanto aos avanços na inclusão educacional dos três grupos de estudantes investigados(as), sobressaíram-se seis categorias, a partir dos relatos dos participantes: (a) Política Pública de Educação Inclusiva da SEEDF, (b) Formação e Tempo de Experiência dos(as) Profissionais Especializados em Educação Inclusiva, (c) Diversidade de Interesses e Habilidades das Superdotadas e dos(as) Superdotados(as) com TDAH, (d) Apoio da Família no Desenvolvimento do Talento das Superdotadas e dos(as) Superdotados(as) com TDAH, (e) Apoio da Família na Superação das Dificuldades Acadêmicas dos(as) Superdotados(as) com TDAH e dos Estudantes com TDAH, e (f) Motivação e Interesse do Estudante com TDAH na Prática de Atividades Esportivas.

Política Pública de Educação Inclusiva da SEEDF

Segundo relatos de gestoras escolares, professores(as), familiares e dos(as) próprios(as) estudantes, a SEEDF fomenta em sua rede a adoção de políticas públicas que favorecem a inclusão dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais e também daqueles(as) com transtornos funcionais específicos nas classes comuns (como é o caso, por exemplo, de estudantes com TDAH). Percebe-se que, no contexto da SEEDF, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva é facilitada pelo suporte das gestoras escolares e pela atuação conjunta dos diversos profissionais que integram as equipes de apoio especializado, dentre os

quais destacam-se: psicólogos e pedagogos, orientadores educacionais, professores itinerantes de altas habilidades/superdotação, professores das salas de recursos e das salas de apoio à aprendizagem, monitores e educadores sociais.

Hoje, são 68 estudantes com necessidades especiais. Temos 29 alunos no turno vespertino e 39 no matutino. Todos diagnosticados com diversos tipos de necessidades: transtornos funcionais, alguns com deficiências físicas e com outros tipos de deficiência. Tem de tudo um pouquinho. A gente [equipe escolar] busca colocar em todos os projetos da escola a abordagem do aluno especial. Quando eu cheguei na escola em 2009, a sala de recursos generalista já estava aqui. Nós já éramos polo da sala de recursos de deficiência auditiva. Então, já havia esse olhar para a inclusão. De lá para cá, veio cada vez mais se aprofundando. Nós conseguimos desde 2020 a equipe de apoio à aprendizagem também. Você ter dentro da sua escola as salas de recursos, a orientação educacional e as equipes de apoio à aprendizagem tornam a equipe integrada, onde um dá suporte para o outro. Quanto ao atendimento das altas habilidades, eu digo que ele é até lisonjeado porque tem uma psicóloga só para as altas habilidades. Esse ano, nós temos uma monitora, mas ela está até de atestado. São poucos os monitores, mas ainda existem. Nós temos também os educadores sociais, mas deveriam ser mais. (GE1)

Olha, acho que, desde a fundação da escola em 1998, a gente adota uma proposta pedagógica inclusiva. A escola sempre foi a aberta à inclusão. Atualmente, nós temos 32 alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Um dos aspectos muito elogiados e de excelência é a educação inclusiva da SEEDF. Nós temos muitos estudantes que migraram da rede privada para a rede pública por justamente ter essa excelência no tratamento aos estudantes com necessidades especiais na rede pública. A

gente tem toda uma rede dentro da própria SEEDF e dentro da escola para promover e para proporcionar ao aluno o melhor aprendizado e também o desenvolvimento dele como ser humano. Nós temos a sala de apoio aqui na escola. Nós também temos educador social. O educador social é um apoio tanto para o estudante para desenvolver as suas habilidades, para auxiliar, para ler para ele, para explicar e para fazê-lo avançar e também para auxiliar o professor. (G2)

A direção sempre nos abastece [sala de recursos de altas habilidades/superdotação] com os materiais que a gente precisa. Atende também as nossas necessidades quando a gente precisa fazer algum passeio. Ela sempre se prontifica a nos ajudar. Sempre nos incentiva a participar de algum processo que tenha a ver com a nossa área de atendimento. E sem falar, assim, no tratamento que elas têm com os alunos, já mesmo os alunos que não são matriculados na nossa escola são tratados da mesma forma que um aluno regular da escola. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Tudo o que eu preciso a direção providencia. Todos os materiais. A direção é muito humana também. Elas recebem muito bem os alunos com necessidades. E sempre dão atenção. A gente nunca é esquecido aqui [sala de recursos de altas habilidades/superdotação]. Elas sempre colocam a gente em todas as atividades da escola. Elas sempre lembram da gente. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Com relação à direção, elas têm uma postura muito de solicitar do professor o que tem sido feito. Elas procuram estar a par das adequações. Eu acho que elas acompanham de acordo com o que é possível, no tempo delas, porque elas têm milhões de coisas para

gerenciar dentro da escola, mas elas têm uma certa preocupação em gerenciar também o desenvolvimento dos meninos que têm diagnóstico. (PSAA-TFE)

Eu percebo nas nossas gestoras um olhar muito cuidadoso com todos que são da inclusão na escola. Toda reunião coletiva elas perguntam: “Gente, vocês estão fazendo adaptação? Lembra que esses alunos precisam disso”. Elas são muito cuidadosas com relação a isso, principalmente, a vice-diretora que cuida mais da parte pedagógica. A nossa diretora já trabalhou na sala de recursos. Então, o olhar dela, realmente, é um olhar muito cuidadoso. (PCCI Educação Física)

Tem a orientadora educacional. Ela cuida de todos os alunos no geral. Ela sempre está por dentro de tudo. Tem a psicóloga também das altas habilidades. Tem monitores e educadores sociais também. O monitor e os educadores sociais são mais para atendimento na sala de recursos generalista. Com eles, a gente tem menos contato porque é uma coisa mais específica. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Tem a pedagoga da equipe, que exerce um papel fundamental nessa rede. Eu chamo de rede. Tem as meninas da orientação educacional. Eu acho que elas também fazem parte dessa rede. Não é o público central delas, mas elas se envolvem, sim. Elas fazem parte desse trabalho também porque elas fortalecem a nossa fala [sala de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais específicos]. Eu acho que a rede serve para dar esse suporte e para apontar os caminhos. (PSAA-TFE)

A orientação educacional e a sala de recursos trabalham juntos na nossa visão. Na coordenação, a gente vê esse trabalho junto. Eles trazem as informações sobre esses alunos. Eles ficam norteando as ações. À tarde, tem um monitor. De manhã, também tem dois monitores para acompanhar os alunos. (PCCI Música)

Nós temos a sala de apoio, a equipe de apoio à aprendizagem e a orientação educacional. Nós temos uma equipe que eu considero bem especializada e que se mostra muito disponível. As meninas se mostram muito sensíveis aos alunos. Nas nossas coordenações coletivas, elas estão sempre presentes. Várias vezes, elas já acompanharam a minha aula. Principalmente, antes dos conselhos, elas apresentam aluno por aluno: como está a frequência, o que foi feito de ação e as estratégias que foram utilizadas. Esse ano, a gente conta com uma educadora social, mas é do período da tarde, pela manhã, não tem mais. (PCCI Língua Portuguesa)

Olha, aqui é uma escola de bastante estrutura onde o apoio pedagógico é bem ferrenho, tanto a parte da coordenação da escola quanto a sala de recursos estão sempre nos ajudando. A equipe de apoio à aprendizagem também nos ajuda muito na percepção e na ajuda a esses meninos. Existe esse apoio, existe adaptação e existem recursos, o que a gente precisar para tentar ajudar esses meninos eles disponibilizam. Existe muita troca entre nós professores, entre a sala de recursos que nos ajuda e entre a equipe de apoio que nos ajuda. Nós temos também a psicóloga das altas habilidades. A gente tinha uma monitora que pediu afastamento. Temos os educadores sociais também. (PCCI Educação Física)

No caso específico das superdotadas e dos(as) superdotados(as) com TDAH, nota-se que a atuação da professora itinerante do atendimento educacional especializado contribui para a sua identificação nas diferentes escolas da rede regular de ensino, enquanto a psicóloga oferece suporte às suas necessidades socioemocionais ou à sua avaliação psicológica para ingresso na sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Os relatos de duas familiares exemplificam esse aspecto no que se refere ao apoio da itinerante:

A itinerante das altas habilidades chegou lá na escola e viu um desenho da M. [E1-AHSD]. A itinerante admirou o desenho dela e falou para a pedagoga da escola que o desenho da M. era muito bonito e que ela desenhava muito bem. A pedagoga me contou e eu fui atrás da itinerante. Então, foi a itinerante de altas habilidades fez essa identificação. (FAM1)

Para as altas habilidades, o encaminhamento da S. [E2-AHSD /TDAH] foi a itinerante que fez. Ela ia nas escolas para ver as crianças que tinham, assim, habilidades. Como foi bom a itinerante ter ido lá na escola, talvez, eles não tivessem percebido o talento da S. lá. Isso ajudou ela demais. (FAM4)

No que diz respeito à atuação da psicóloga, os relatos de uma gestora escolar, de professores(as) e de familiares ilustram essa questão:

Quanto ao atendimento das altas habilidades, eu digo que ele é até lisonjeado porque tem uma psicóloga só para as altas habilidades. O trabalho com os meninos das altas habilidades que, muitas das vezes, você pensa assim: “Ah, mas ele é altas habilidades, ele não tem problema. Mas, na verdade, eles têm muitos problemas e precisam muito

desse acolhimento”. Então, a questão do acompanhamento psicológico faz toda a diferença. (GE1)

Assim, reforçando mais o caso das altas habilidades, a presença da psicóloga é fundamental para o nosso atendimento. Seja no auxílio da avaliação desses alunos ou mesmo no acompanhamento individualizado dos problemas que eles venham a apresentar nessa área voltada para o emocional, que é uma constante, principalmente, nos alunos voltados para a área de talento. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Têm questões que eu não sei lidar com o aluno. Quando eu percebo que tem alguma coisa que não está legal, eu passo para a psicóloga. A psicóloga é que vai fazer toda a anamnese com a família, conversar com o aluno e fazer as orientações porque eu não tenho formação para isso. Tem que ter essa parceria, sem essa parceria a gente não conseguiria. Principalmente, nessas questões emocionais que os alunos de altas habilidades têm muito é de extrema importância. Têm várias situações que eu não saberia como lidar se não fosse a psicóloga. Ela que orienta a família, orienta os alunos e nos orienta também. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

A psicóloga das altas habilidades também ajuda a gente até quando ela não pode. A gente pode um socorro e ela acaba nos ajudando até quando o aluno não é dela. Se eu tenho um problema com o F. [E1-AHSD /TDAH] eu falo com a psicóloga das altas habilidades: “Você pode me ajudar? ”. É muito mais fácil quando os profissionais estão próximos para a gente ver a evolução do aluno. É mais fácil para poder trocar ideias. (PCCI Educação Física)

A psicóloga do atendimento fez a avaliação das altas habilidades da M. [E1-AHSD]. (FAM1)

De vez quando, a psicóloga tem uma conversa com o F. [E1-AHSD /TDAH] e faz um acompanhamento com ele. (FAM3)

Nas altas habilidades, a S. [E2-AHSD /TDAH] foi avaliada pela psicóloga. (FAM4)

Ressalta-se que, para o grupo de estudantes com TDAH, a atuação conjunta dessa rede de profissionais de apoio especializado favorece a sua inclusão no contexto escolar, pois contribui para a construção de um ambiente acolhedor que os auxilia na superação de suas dificuldades, principalmente, socioemocionais. Os relatos de FAM5, FAM6 e E2-TDAH exemplificam essa questão:

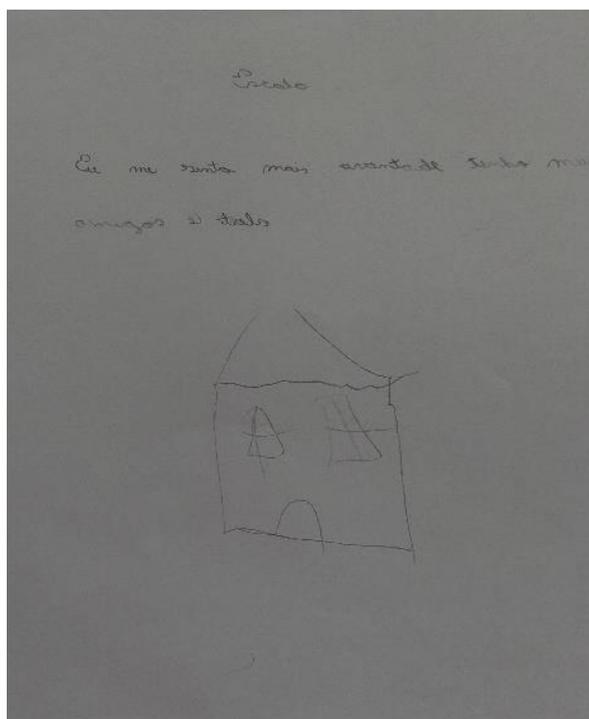
Mas, de verdade, quem ajudou muito o P. [E1-TDAH] foi uma pedagoga da equipe lá da outra escola. Ela tinha uma paciência com ele imensa. Ela fez muito por ele e eu agradeço muito a ela até hoje. Ela ajudou, praticamente, segurando na mão dele. Na hora que ele estava nervoso na escola, a única pessoa que ele lembrava era dela. Ele corria para a sala dela. Aí, ele deu uma melhorada muito grande. A psicóloga de lá também ajudou ele bastante. Elas abriram basicamente um leque de ajuda. Na escola nova, eu conheci uma outra pedagoga. Ela também foi uma outra pessoa que agarrou o P. como se fosse filho dela. Ela continua acompanhando P. na escola atual desde o 6º ano. No ano da pandemia, entrou uma nova psicóloga na sala de apoio. Elas vêm fazendo um trabalho em conjunto. Para mim, meu filho está em boas mãos. (FAM5)

Teve uma pedagoga da equipe de apoio que foi, assim, 90%. Ela ajudou demais, demais mesmo. Na época, eu contei para ela tudo o que aconteceu e tudo o que o W. (E2-TDAH) fazia. Ela foi acompanhando com aquele cuidado porque ele pega as coisas e carrega as coisas. Ele não sabe brincar com as coisas e deixar. Agora, eu posso deixar o meu bem aqui que ele não pega. Ela tinha W. como um filho. Ela gosta demais dele. Eu penso que a pedagoga da equipe e a psicóloga da sala de apoio ajudaram muito na inclusão dele. Elas duas apoiam muito o W. na escola. (FAM6)

Na escola, eu me sinto confortável. Eu gosto de ficar na escola. A escola me acolhe bem. Eu me sinto à vontade quando eu vou para a sala de apoio conversar com a professora (Ver Figura 11 [E2-TDAH])

Figura 11

Desenho do Estudante W. (E2-TDAH) Sobre a Participação na Escola



Formação e Tempo de Experiência dos(as) Profissionais Especializados em Educação Inclusiva

Segundo uma das gestoras escolares e o(as) professor(as) do atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação e também para estudantes com transtornos funcionais específicos, todos eles(as) possuem formação específica sobre educação inclusiva, superdotação e/ou TDAH, reconhecendo a sua importância para a sua atuação profissional e para o favorecimento da consolidação de um ambiente escolar inclusivo.

Eu já fiz cursos. A própria Psicopedagogia traz um suporte muito legal para a gente. A gente estuda todos os transtornos bem detalhadamente. Eu fiz também cursos da EAPE na área de educação inclusiva. A própria EAPE oferece formações muito interessantes. Você não pode estagnar. Tem que estar acompanhando tudo o que está acontecendo. Isso faz a diferença. Sou professora há 26 anos. Eu estou na gestão há cinco anos.
(GE1)

Eu tenho a formação do curso de AEE fornecido pela EAPE. É um curso bem interessante. Ele abrange praticamente todas as áreas do AEE. Eu acho essa formação fundamental. Ela abre os horizontes e nos torna mais sensíveis a essas necessidades especiais dos alunos. A formação é imprescindível para que a gente tenha esse conhecimento, que a gente se prepare para atender esse aluno de uma forma diferenciada. Eu sou professor da SEEDF há 24 anos. Nesse período, fui gestor de escola durante 10 anos e assistente pedagógico de uma das Regionais de Ensino da SEEDF por dois anos. Em sala de aula, tenho cerca de 12 anos. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Eu fiz o curso de AEE e fiz também o curso de altas habilidades. O curso de AEE eu fiz pela SEEDF. O curso de altas habilidades eu não fiz pela SEEDF porque na época a EAPE não estava oferecendo. Eu fiz também um curso com a Ângela Virgolim pela UnB [Universidade de Brasília]. Essa formação foi de extrema importância porque, senão, você não conhece. E você tem que saber com quem que você está trabalhando, qual é o público. Formação continuada é o que dá energia para a gente, que dá gás. É de extrema importância porque a gente tem que se atualizar. Tem que ter mais energia! Principalmente, atualização dos conhecimentos. Saber o que você está fazendo e com quem você está trabalhando. Aprender novas técnicas. Eu sou professora há 25 anos, sendo 23 na SEEDF. Eu tenho 2 anos em escola privada. (PAEE-AHSD Ciências Exatas)

Eu tenho pós-graduação em Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão pela UnB [Universidade de Brasília]. Principalmente depois que eu fiz essa formação, a minha concepção de educação se ampliou muito. Então, hoje eu entendo que a inclusão é praticamente uma filosofia de vida. Então, não é só a questão de inclusão de diagnósticos. É a inclusão no sentido de aceitar a pessoa como ela é, não é viver com ela apesar disso. É conviver com aquilo que é diferente. Então, foi uma das coisas mais importantes que eu aprendi nessa formação e que mudou completamente a minha percepção de educação. Antes, eu tinha uma visão um pouco engessada. Eu vejo que, depois dessa formação, eu passei a perceber a própria sociedade de forma diferente, o quanto que a gente precisa trabalhar ainda para ver essa mudança, para se aceitar a diferença, e não se questionar a diferença. (PSAA-TFE)

Diversidade de Interesses e Habilidades das Superdotadas e dos(as) Superdotados(as) com TDAH

No que se refere às superdotadas, foi observado o atendimento a uma diversidade de áreas de interesses e habilidades das estudantes na sala de recursos para altas habilidades/superdotação, o que, segundo os(as) participantes, favorece a sua participação e o seu envolvimento nas diferentes atividades escolares. A primeira delas apresenta interesse em desenho, animes, cartoon, mangá, dança, animações, canto e línguas estrangeiras (inglês e japonês), já a segunda se interessa por desenho, pintura, leitura, escrita e línguas estrangeiras (inglês e francês). É importante destacar que as duas demonstram elevada curiosidade intelectual e independência para a aprendizagem em áreas que lhes interessam, inclusive uma delas começou a cantar sozinha e a aprender japonês de maneira autodidata com o auxílio de plataformas da internet e a outra realizou sua própria indicação para o atendimento na sala de recursos de altas habilidades/superdotação. Além disso, ambas ganharam prêmios nacionais e/ou internacionais na área de talento artístico. Seguem os relatos de professores, familiares e das próprias estudantes no que diz respeito ao grupo das superdotadas:

A M. [E1-AHSD] tem demonstrado interesse em cartoon, anime e histórias fantásticas.
(PAEE-AHSD Educação Artística)

A M. [E1-AHSD] canta afinado e pelo que eu entendi ela não tem aula de canto. Ela só tem uma vivência na igreja de música. A vivência dela na igreja de estar inserida nesse contexto desenvolveu a parte musical dela. Ela ganhou um show de talentos aqui da escola que foi feito pelo grêmio. Ela cantou uma música internacional em inglês. Com relação ao desenho, ela desenha bem. Esse desenho que ela me mostrou nas aulas é mais no estilo mangá. Ela tem potencialidade para se desenvolver bastante! Ela já está

com o traço bem definido de mangá. Ela desenha bem e as cores estão bem colocadas. Ela tem uma potencialidade para a profissionalização. (PCCI Música)

A M. [E1-AHSD] gostava de desenhar. Ela começou a desenhar pônei. A professora do infantil me falou: “Mãe, ela tem um talento muito grande porque na idade dela olha os desenhos que ela faz”. A professora percebeu que ela desenhava muito bem e que era diferente das outras crianças. Em casa, eu percebia que, quando ela ficava brincando, ela gostava de escrever e de rabiscar desde pequena. Atualmente, ela gosta de desenho e música. No desenho, ela gosta dos animes. Ela também gosta de dançar. Ela está até participou de um show de talentos musical na escola. Ela cantou e teve o segundo lugar. Ela também tem talento para a música. A voz dela é muito bonita. Ela também ganhou um prêmio de desenho e disse que foi a melhor semana da vida dela. O professor das altas habilidades me ligou e disse que ela tinha participado de um concurso de desenho dos Bombeiros e que ela tinha sido uma das finalistas. Ela se forma esse ano no inglês e está estudando japonês. Ela faz inglês e japonês no Centro de Línguas [CIL]. Ela que pediu para fazer japonês. Ela tinha feito um curso online de japonês de uma semana que ela procurou. Aí, ela sentiu interesse. Ela começou a falar um pouco em uma semana. O curso era 1.500 reais. Eu falei que era caro. Aí, procuramos no CIL e tinha. (FAM1)

Desde pequena, eu sempre gostei de animações, animações 2D até 3D. Eu gosto de desenhar os detalhes para ficar mais bonito porque quanto mais detalhes, mais caprichado o desenho é. Eu também tenho interesse nos animes desde que eu era bem pequena. Eu me interessei por conta do estilo e também de como é bonito fazer. Aí, eu fiquei praticando até hoje. Eu pratiquei sozinha. Eu não fiz curso, não fiz nada. Eu gosto de desenhar animes e, às vezes, cartoon. Nas línguas, eu tive interesse em inglês quando

eu era bem pequeninha. Eu tive curiosidade de saber como era nos EUA por causa dos filmes. Com o japonês, eu tive curiosidade por conta da cultura japonesa e também dos animes. Aí, eu comecei a me interessar pelo japonês. Eu comecei a fazer o inglês no 6º ano no CIL. Na pandemia, eu fiz um cursinho online gratuito de japonês. Em 2022, eu comecei a fazer o japonês no CIL também. Eu também tenho interesse pela música desde pequena. (E1-AHSD)

Os interesses atuais da N. [E2-AHSD] são representações realistas, pintura e modelagem. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Ela desenha desde pequena. Eu fico até boba quando vejo os desenhos dela. Ela falou para mim que queria fazer desenho: “Lá na escola tem desenho, mãe. Tem artes. Eu vou lá ver se eu consigo”. Aí, ela conseguiu e entrou na sala de recursos. Ela mesma que procurou. No desenho, ela ganhou um prêmio aqui no Brasil e outro lá fora através do CIL. Ela ganhou não sei quantos mil dólares. Ela foi a única que concorreu do Brasil e ela ganhou. Eu também vi que ela tem facilidade para línguas. Eu coloquei ela no Kumon porque a vaga no CIL demorou um pouco. Em dois anos, ela terminou. Depois, na época da pandemia, ela conseguiu vaga no CIL porque ninguém queria estudar online. Aí, ela falou: “Mãe, eu vou fazer mais um pouco de inglês lá para eu melhorar”. Ela fez o teste de nivelamento e entrou lá. Ela já vai se formar agora de novo no final do ano. Aí, ela entrou no francês. Ela que procura e faz tudo. Eu não faço nada para ela. Ela que renova matrícula e que vê tudo. Nesse sentido, ela é bem independente. (FAM2)

Eu sempre gostei muito de desenhar. Desde pequena, eu peguei no papel e comecei a desenhar formas aleatórias. Eu comecei a rabiscar mesmo. Eu fui desenvolvendo essa habilidade com o tempo. Eu nunca tive curso nenhum. Eu meio que via desenhos de como as pessoas faziam. Eu acabei desenvolvendo essa habilidade sozinha. Eu gosto muito de ler. Eu amo ler. Eu gosto muito de ler porque isso me ajuda a desenvolver a minha escrita e a minha leitura, o meu português mesmo. Com isso, eu acabei desenvolvendo um interesse muito grande na área da escrita. Eu amo escrever histórias. Eu sempre gostei muito de estudar línguas estrangeiras. Eu acabei criando uma grande paixão, assim, pelo inglês. Eu também sempre tive interesse pelo francês por ser uma língua muito bonita. Eu já participei de vários concursos de artes e eu ganhei dois. Teve um que foi do INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira] que eu ganhei em segundo lugar. Foi um prêmio em dinheiro. Eu também participei de um concurso de quadrinhos lá do Canadá. Eu ganhei em primeiro lugar na categoria. Eu fui a única brasileira a ganhar porque foi um concurso de vários países.

(E2-AHSD)

No caso particular do(a) superdotado(a) com TDAH, um dos estudantes apresenta interesses e habilidades diversificadas em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Jogos e Animações, considerados no atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, o que favorece o seu desempenho acadêmico e o seu engajamento nas atividades escolares. Demonstra ainda elevado potencial de aprendizagem e uma trajetória acadêmica de sucesso, sendo suas áreas de interesse e suas habilidades reconhecidas e valorizadas pela equipe escolar. Contudo, ele manifesta limitações nas habilidades psicomotoras, o que indica uma assincronia entre o seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor. A outra estudante desse grupo possui um grande potencial de desenvolvimento na

área de talento artístico e também manifesta uma diversidade de interesses e habilidades em outras áreas do conhecimento, como Ciências, Literatura e Religião, evidenciando grande motivação por aprender. Entretanto, ela apresentou uma dificuldade de aprendizagem específica em matemática ao longo de seu processo de escolarização, o que culminou em uma reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental. Seguem os relatos de professores(as), familiares e do(a) próprio(a) estudante.

O F. [E1-AHSD/TDAH] é muito, muito inteligente, muito mesmo. Ele pega o conteúdo teórico, assim, muito rápido. O raciocínio dele é rápido e ele tem perguntas extremamente espertas. Ele é sagaz. Ele é um aluno que sempre tira 9,5 e 10 comigo. No começo, ele era uma criança sem habilidade motora desenvolvida nenhuma. Eu percebia nele a falta de habilidades motoras básicas. Na habilidade motora, ele demora um pouquinho mais a conseguir desenvolver. Ele é um aluno um pouco mais lento. Nas aulas práticas, que ele não tinha habilidade, ele foi ganhando um pouquinho de habilidade. Hoje, ele se sente mais seguro. (PCCI Educação Física)

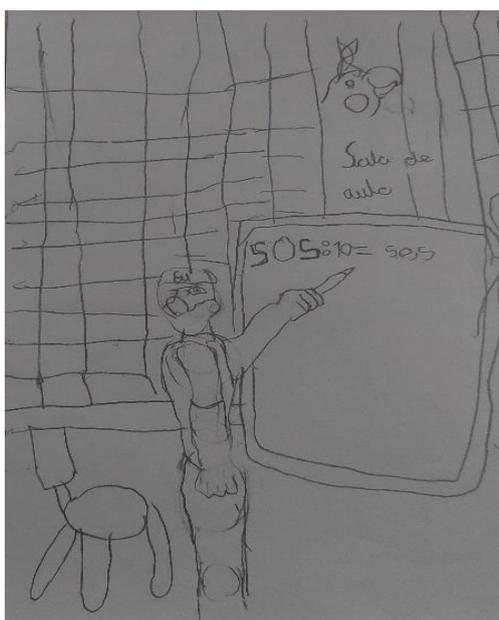
O F. [E1-AHSD/TDAH] sempre gostou muito de dinossauros. Essa parte de Ciências ele sempre gostou. Quando ele começou a fazer as continhas, ele também gostava bastante. Ele dava as respostas bem rápido. Ele gosta de jogos de montar. Ele nunca reprovou. Em Ciências, ele só tem 10. Ele está animadíssimo agora porque ele vai para a segunda fase da OBMEP [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas]. Quando ele foi para o 1º ano, ele ainda não sabia ler. Como professora de português, eu fiquei espantada porque ele aprendeu, assim, em menos de um mês. Eu achei que ele aprendeu a ler muito rápido. Agora, ele está nessa de desenho e de desenhar no computador. Ele gosta de jogos e de inventar personagens. Ele cria personagens. Ele

gosta de hibridismo, de misturar personagens um com o outro no computador. São imagens que ele cria figuras diferentes. (FAM3)

Bom, basicamente, minha área é Matemática e Ciências. Só que a minha professora de Português do ano passado falou também que as minhas notas de Português são bem parecidas com as de Matemática e Ciências. Eu tiro sempre 9,2 ou 9,9. Eu também pesquiso sobre como fazer animações. O meu próximo projeto vai ser como fazer animações 3D e 2D. Na sala de aula, eu acho muito legal participar. Eu fiz o desenho respondendo uma atividade de matemática no quadro. Eu acho bom responder as coisas porque eu aprendo mais. Eu desenhei uma matéria nova. Eu gosto de aprender essa matéria nova que são números divisíveis por 10 ou 100. Os professores falam que eu sou muito bom em matemática e ciências. Eu fiz o desenho, basicamente, usando formas geométricas. (Ver Figura 12 [E1-AHSD/TDAH])

Figura 12

Desenho do Estudante F. (E1-AHSD/TDAH) Sobre a Participação na Escola



Com relação ao TDAH que a S. [E2-AHSD/TDAH] apresenta, na minha área de talento artístico, não percebo prejuízo nenhum. Atualmente, ela é uma das melhores alunas na produção e confecção dos trabalhos. No momento, ela está voltada para a produção de rostos realistas, paisagens e animes. (PAEE-AHSD Educação Artística)

A S. [E2-AHSD/TDAH] gosta de desenhar e gosta também de Religião. Ela está fazendo agora a Crisma. Ela gosta de catequese. Ela é muito religiosa. Ela gosta muito. Ah, Ciências Naturais ela gosta também. Ela gosta de estudar sobre os animais. Ela tem interesse também. Hoje, ela chegou contando que os professores estão elogiando S., que ela é uma aluna muito boa. Mas ela tem dificuldade em matemática. Ela reprovou o 3º ano. Quando ela reprovou, foi por causa da dificuldade em matemática. (FAM4)

Tirando o desenho, eu gosto de estudar Ciências. Eu gosto de estudar sobre a natureza, os animais e o corpo humano. Eu também gosto de ler. Eu gosto de ler livros de romance e também de aventura. Eu acho bem legal. Eu li Marco Polo, Moby Dick e O Pequeno Príncipe. Eu também leio os mangás da Turma da Mônica Jovem. Eu também gosto de livro de gramática para treinar um pouco o português. Eu gosto de ver vídeos sobre desenho e também sobre coisas novas de Ciências. Os alunos acham que eu sou a mais inteligente da sala, essas coisas. Estudar me deixa feliz. Quando o professor passa atividade, eu gosto muito de fazer. Nas atividades, eu sou muito participante. Eu sinto mais dúvida em Matemática. A Matemática é como se fosse, assim, o maior problema que eu tenho. Em algumas matérias que a professora passa, algumas vezes é muito difícil e outras vezes é normal. Em algumas matérias, eu sinto muita dúvida e em outras nem tanto assim. (E2-AHSD/TDAH)

Apoio da Família no Desenvolvimento do Talento das Superdotadas e do(a) Superdotado(a) com TDAH

Foi destacado pelos(as) participantes que o apoio da família é de fundamental importância para o desenvolvimento do talento e para o fortalecimento das áreas de interesse das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH, especialmente no que se refere ao suporte emocional e financeiro e também à participação ativa dos pais na vida escolar do filho(a). Seguem os relatos de professores(as), familiares e dos próprios estudantes.

Todas as vezes que eu ligo e chamo, todos eles [familiares] comparecem. São pais bem presentes e participativos. A nossa comunicação é bem direta. Eu uso muito o WhatsApp com eles e ligação telefônica. Eu também tenho o hábito de fazer duas reuniões com eles por ano ao final de cada semestre para apresentar o trabalho dos alunos e falar um pouquinho do atendimento para eles. (PAEE-AHSD Educação Artística)

Eles [familiares] participam. Eles vêm toda vez que são chamados e quando a gente tem qualquer dúvida. Quando a gente precisa, eles sempre estão aqui colaborando. A gente sempre está trocando (PAEE-AHSD Ciências Exatas).

A M. [E1-AHSD] sempre cita a mãe. Então, a família é bem presente. Até quando ela ganhou o show de talentos, ela falou: “Minha mãe sempre disse que eu ia cantar para as nações”. Então, o apoio que ela sente na mãe foi fundamental para ela poder se apresentar ali. (PCCI Música)

Eu tento fazer o que eu posso pela M. [E1- AHSD]. Tudo o que ela precisa, eu estou lá apoiando. Quando eu vou nas reuniões, eu já falo para os professores que eu venho deixar e venho buscar e que qualquer coisa que precisar é só falar comigo ou mandar

um bilhete. É assim que eu faço. Tudo que eu puder fazer, eu estou lá. Ela é aluna do professor um ou dois anos no máximo, mas é minha filha para o resto da vida. Eu sempre estou na escola. Se ela precisa de material, eu providencio. (FAM1)

A minha mãe sempre me ajuda me apoiando. Ela sempre se sente muito orgulhosa de mim. Quando eu peço alguma coisa, a minha mãe consegue. Ela vai atrás. (E1-AHSD)

A gente [família] dá apoio. Meu esposo é todo orgulhoso. Quando a N. [E2- AHSD] ganha algum prêmio, nossa, ele dá parabéns e dá presente. Ele mostra para todos os amigos e coloca no grupo. Qualquer coisinha que ela ganha, ele tem o maior orgulho. Nas artes, eu desejo que ela consiga sucesso porque ela falou que quer ser arquiteta. Eu dou o maior apoio. Se ela não conseguir entrar na UnB [Universidade de Brasília], a gente paga. Mas, se Deus quiser, ela vai entrar. (FAM2)

Os meus pais sempre elogiaram muito os meus desenhos. Eles me impulsionavam mesmo a continuar. Meu pai, por exemplo, teve um momento que ele queria me colocar em um curso de desenho. Ele queria muito que eu aprimorasse ainda mais. Ele falava que os meus desenhos eram bons, mas que é sempre bom aprimorar ainda mais o meu talento e os meus desenhos. Ele que mais me impulsionou a desenvolver essa área de línguas. Ele apoia muito. A minha irmã me apoia ainda mais. Ela sempre admirou muito os meus desenhos. (E2-AHSD)

A gente [pais] apoia muito o F. [E1-AHSD/TDAH]. Tudo o que ele precisa e tudo o que envolve a escola e a vida dele a gente está presente, seja numa reunião ou numa pesquisa para contribuir com esse processo de aprendizagem. A gente apoia F. em tudo

que ele quer fazer. Eu pergunto do que ele precisa e vou atrás. A gente corre atrás e vai ajudando e pesquisando. Sempre que ele vai terminar os slides, ele apresenta para mim. Ele vai arrumando, mas sempre pede a opinião da gente. (FAM3)

O meu pai sabe que eu gosto de jogar. Então, ele compra coisas para eu jogar. Toda vez que eu preciso da ajuda deles [pais] com alguma coisa, eles sempre me ajudam. Tipo, eles me ajudam a pesquisar, me ajudam a como pesquisar e a como encontrar o resultado. (E1-AHSD/TDAH)

Em casa, sempre que possível, eu gosto de incentivar os meus filhos e falo das minhas experiências. Eu procuro sempre estar incentivando eles na medida do possível. Eu contribuo da maneira que eu posso. Assim, eu compro o material para a S. [E2-AHSD/TDAH]. (FAM4)

A minha mãe meio que me apoia mais nessa parte do desenho. Ela sempre elogia o meu desenho quando ela vê, mesmo quando eu fico falando que está feio. Ela fala para eu participar das altas habilidades e para eu não faltar. Ela fala para eu continuar fazendo os meus desenhos e para eu exercitar. O meu pai, algumas vezes, elogia o meu desenho e mostra alguns tipos de técnica que eu poderia aprimorar. Ele, algumas vezes, acha essas técnicas em vídeos quando está vendo celular. Meu avô também desenha. Quando eu vou na casa dele, ele me mostrava alguns desenhos que ele fazia. Agora, ele fala que eu já passei dele e que eu posso continuar fazendo desenho que eu estou indo na forma correta. (E2-AHSD/TDAH)

Apoio da Família na Superação das Dificuldades Acadêmicas do(a) Superdotado(a) com TDAH e dos Estudantes com TDAH

Consoante os(as) participantes, o apoio da família contribui para auxiliar o(a) superdotado(a) com TDAH e os estudantes com TDAH na superação de suas dificuldades acadêmicas, principalmente, no que se refere à atenção e organização. As mães e a avó oferecem a esses(as) estudantes suporte para a realização das atividades escolares, contando inclusive com a colaboração dos seus irmãos(ãs), além de suporte emocional. Seguem os relatos de familiares e dos(as) próprios(as) estudantes.

A gente pesquisa junto com o F. [E2-AHSD/TDAH]. Eu vou ajudando e tirando as dúvidas do dele, mas, geralmente, ele não tem dificuldade no que ele está fazendo. A dificuldade é só se concentrar. Sempre que ele precisa fazer uma pesquisa, eu vou estar incentivando porque, como ele tem TDAH, ele fica muito disperso. Então, a gente tem que dar esse apoio: “Vamos! Está na hora”. (FAM3)

Os meus pais tentam encontrar uma forma de me ajudar. Eles tentam me explicar e tentam pesquisar para me ajudar a entender. (E1-AHSD/TDAH)

Eu tento ajudar a S. [E2-AHSD/TDAH] dando um pouco do meu tempo para ela, colocando S. para refazer umas matérias, por exemplo, que ela teve dúvida na sala de aula. Eu, às vezes, ajudo ela com a tabuada. Eu falo para ela refazer e não esperar só no tempo da prova. Falo para ela tirar uma semana e ir estudando. Quando ela tem dificuldade em matemática, às vezes, o irmão ajuda porque ele é bom em matemática. Foi assim que ela foi melhorando. (FAM4)

A minha mãe me auxilia meio que ajudando no que eu sinto mais dúvida. Ela tira um tempo para ficar me ensinando até eu aprender e saber melhor. Ela volta, algumas vezes, no assunto para eu entender direitinho. Ela também me fala para eu ir treinando um dia sim e um dia não para saber onde eu sinto mais dúvida. (E2-AHSD/TDAH)

Assim, em questão de matéria, eu procuro saber para tentar ajudar o P. [E1-TDAH]. Quando eu realmente não sei, eu peço ajuda para a ex-professora dele do reforço. Eu falo para ela que não lembro dessa matéria e pergunto se ela pode me ajudar a lembrar. Eu vou para vídeos da internet ou do YouTube que existem e têm muita coisa boa. Então, eu procuro ali a matéria. (FAM5)

Eu sempre tive orientação da minha mãe quando eu tenho alguma dificuldade. (E1-TDAH)

Eu dou orientação para o W. [E2-TDAH]. Eu chamo para conversar e ouço ele. Eu estou sempre incentivando. Se ele estiver com dificuldade de fazer uma pesquisa, por exemplo, ele pede ajuda. Eu e a irmã ajudamos. (FAM6)

No online, eu tinha a minha irmã que me explicava bem. Se eu não entendesse, eu perguntava para ela. Ela está fazendo um curso de enfermagem. Ela está terminando o Ensino Médio. (E2-TDAH)

Motivação e Interesse do Estudante com TDAH na Prática de Atividades Esportivas

Observa-se que um dos estudantes com TDAH possui grande interesse e motivação para a prática de atividades esportivas. O envolvimento do estudante com o esporte contribui

para a melhoria da sua autoestima e para minimização de suas dificuldades socioemocionais e de atenção/hiperatividade. Inclusive, ele chegou a ganhar uma competição no judô, possuindo grande incentivo da família e de sua professora de Educação Física da escola para o desenvolvimento de suas habilidades na área esportiva. Os relatos de FAM5 e de E2-TDAH ilustram esse aspecto:

O P. [E1-TDAH] joga futebol, handebol, basquete e faz o judô. Ele treina judô desde os 14 anos. Ele se destacou no judô. Ele começou o judô para tentar ajudar no TDAH. O judô ajuda bastante na concentração dele. Na segunda troca de faixa, ele pulou uma faixa pela dedicação dele. No ano seguinte, teve um campeonato, ele nunca tinha participado, e ele quis participar. Na primeira luta, ele perdeu e já estava com medo de ir para a segunda. Lá na hora, eu disse para ele: “Você já está aqui, só faça o que você sabe fazer e faça o melhor”. Ele entrou com todo o gás e deu até ippon [golpe perfeito de judô]. Aí, ele ganhou medalha de prata. Depois disso, ele se inspirou mais ainda e continua firme e forte no judô. Desde o começo do ano que ele começou a treinar handebol, ele também está gostando. A professora incentiva bastante e diz que ele tem talento no handebol. Eu falo para ele que, se ele quiser continuar, a gente acha uma escolinha de handebol fora da escola para ele ir treinando. A professora de Educação Física elogia bastante ele. Ela diz que ele é muito proativo e que ele está sempre se destacando. Se ele está precisando de alguma coisa, como treinar handebol, eu vou com ele treinar. Se ele precisa de basquete, eu vou treinar com ele. Se precisa de futebol, a gente vai e passa o dia todo no campo. (FAM5)

Eu gosto de esporte. Eu amo. No momento, eu estou fazendo judô. Eu faço judô desde os 14 anos. No judô, eu treino todos os dias. Eu ganhei medalha de prata em uma

competição. Eu não tenho palavras porque foi muito emocionante! Ninguém acreditava em mim. Todo mundo falava que eu não ia sair da repescagem, que eu não ia me dar bem e que eu ia ser eliminado na primeira luta, mas eu me superei. Eu dei um ippon, que é o golpe perfeito. Aí, eu consegui a medalha de prata. Eu também tenho gostado do futebol e do handebol. A minha professora de Educação Física eu posso dizer que ela é a minha segunda mãe. Ela me motiva muito. Ela me fala para eu continuar do jeito que eu sou porque eu sou um aluno esforçado com muita força de vontade. Na quadra da escola, eu me sinto livre e com emoção. É um lugar de cura, onde eu me curo. Tudo o que as pessoas falam para mim eu só esqueço fazendo Educação Física. Tipo, que eu sou ninguém, que eu sou chato, que eu sou arrogante ou que eu sou feio. Parece que tem alguém me falando assim: “Aqui, é o seu lugar de cura. Você tem que esquecer isso e focar naquele resultado que é o esporte”. Aqui, eu sou bom. (Ver Figura 13 [E1-TDAH])

Figura 13

Desenho do Estudante P. (E1-TDAH) Sobre a Participação na Escola



CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos—estudantes superdotadas, estudantes superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestoras escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes. De maneira geral, os resultados indicam que, no contexto pesquisado, a adoção de práticas educacionais inclusivas (promovidas em prol dos três grupos de estudantes) é um processo de natureza complexa que depende de uma multiplicidade de fatores para a sua concretização, dentre os quais destacam-se: (a) proposição e implementação de políticas públicas que possibilitam a construção de um ambiente educativo equitativo e plural; (b) oferta de atendimento educacional especializado às superdotadas e ao(à) superdotado(a) com TDAH visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, de seu talento, de suas áreas de interesse e de sua criatividade, bem como o apoio às suas necessidades emocionais; (c) suporte acadêmico e socioemocional ao(à) superdotado(a) com TDAH e aos estudantes com TDAH para auxiliá-los(las) na superação de suas dificuldades de atenção, de organização e de comportamento; (d) adoção da avaliação formativa e das práticas compensatórias para acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH; (e) a promoção de ações voltadas à formação continuada de professores(as) em uma perspectiva inclusiva; e (f) envolvimento de toda a comunidade escolar (gestoras, professores(as) e profissionais de apoio especializado), incluindo a participação da família.

Em 2015, as Nações Unidas, em parceria com diversos líderes mundiais e com diferentes povos, propuseram uma agenda 2030 de desenvolvimento sustentável alicerçada em 17 objetivos que visam transformar o nosso mundo a partir de várias ações, tais como:

erradicação da pobreza e da fome, promoção da saúde e da educação de qualidade, redução das desigualdades e proteção do meio ambiente e do clima. No que se refere à promoção da educação de qualidade, um desses objetivos é garantir o acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem ao longo da vida a todos os indivíduos, a despeito da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra (Nações Unidas, 2015). No Brasil, a educação inclusiva tem sido compreendida como um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias, pois permite que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais, compartilhem o mesmo espaço de ensino-aprendizagem da classe comum, levando-se sempre em consideração o respeito à diversidade e o atendimento às peculiaridades individuais (Ministério da Educação, 2008; Presidência da República, 1988, 1996, 2021). Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, proposto em 2014 (Câmara dos Deputados, 2014), institui em sua meta 4: “universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (p. 55). Percebe-se, portanto, tanto na esfera internacional quanto nacional, que existe uma preocupação com a proposição de diretrizes voltadas à consolidação e ao fortalecimento de práticas educacionais inclusivas que almejam, em última instância, a edificação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Conforme dados do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022a), no ano de 2022, foram computadas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de Educação Básica brasileiras. Observou-se, considerando apenas a faixa etária de quatro a 17 anos, que o percentual de matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação

em classes comuns vem aumentando gradativamente em âmbito nacional, passando de 92,0% em 2018 para 94,2% em 2022. Todavia, embora se reconheçam os avanços em termos quantitativos da inclusão educacional, é relevante destacar que, de cerca de 47 milhões de matrículas na Educação Básica em todo o país, apenas 26.815 (0,056%) estudantes foram registrados como superdotado no censo escolar de 2022 (INEP, 2022b). Nesse sentido, salienta-se que o baixo número de estudantes identificados como superdotados pode prejudicar o seu encaminhamento para serviços e programas especializados voltados ao desenvolvimento de seu talento e de suas áreas de interesse ou a sua exposição a práticas educacionais direcionadas a esse grupo, como a aceleração de ensino ou a diferenciação curricular (Fleith, 2022). Com relação aos estudantes com dupla excepcionalidade (dentre os quais o superdotado com TDAH), segundo Nakano (2023), a sua prevalência é difícil de se estabelecer devido ao desconhecimento do quadro pela escola e pela família e da ausência de dados no censo escolar sobre essa subpopulação, o que pode ocasionar um atendimento parcial às suas necessidades em virtude da identificação de apenas uma das condições.

Especificamente no Distrito Federal, unidade da federação em que este estudo foi realizado, observa-se que a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) assume um papel de pioneirismo no cenário brasileiro na instituição de políticas públicas destinadas ao atendimento educacional especializado dos estudantes superdotados. Com base no Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1978, 1986), a SEEDF oferece a esses estudantes, há mais de 40 anos, atividades de enriquecimento nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação—nas áreas acadêmica e de talento artístico—com o propósito de fornecer-lhes suporte para o desenvolvimento de seu potencial superior (Renzulli, 1988; SEEDF, 2010). Apesar desse avanço, ressalta-se que a SEEDF não disponibiliza em seus documentos oficiais (SEEDF, 2010, 2022b), ou em sua página na internet (SEEDF, 2023), informações referentes ao número de superdotados identificados em sua rede de ensino. Entretanto, deve ser sublinhado que a

divulgação desses dados é de fundamental importância para que a equipe escolar ofereça a esses estudantes, especialmente na classe comum inclusiva, um ensino estimulante que considere suas habilidades, características e interesses (Fleith, 2018, 2022; Gubbins et al., 2021; Silverman, 2018). Ressalta-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (redação dada pela Lei nº 13.234, de 2015) determina que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de estudantes com altas habilidades/superdotação (Presidência da República, 1996).

De acordo com Del Siegle (2023), atividades pouco desafiadoras podem provocar no superdotado a denominada condição *underachievement*, descrita como uma discrepância entre o desempenho esperado desse indivíduo (potencial) e a sua performance real em termos de rendimento acadêmico. Para evitar que essa condição se manifeste, o passo inicial é a identificação adequada da superdotação e, posteriormente, a proposição de práticas educativas embasadas em “conteúdo complexo, avançado e significativo, fornecido por um professor experiente por meio de um currículo e instrução de alta qualidade em um ritmo apropriado com suporte e feedback” (p. 89). Quanto aos superdotados com TDAH, pesquisa conduzida por Gomez et al. (2020) concluiu que esses indivíduos apresentam escores mais elevados para a maioria dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade em comparação com os superdotados sem o transtorno, sugerindo que uma alta proporção dos superdotados identificados como *underachievers* podem apresentar diagnóstico de TDAH.

No caso específico das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH que participaram deste estudo, constatou-se que identificação desses(as) estudantes foi favorecida pela atuação conjunta dos(as) diferentes profissionais que compõem a equipe da sala de recursos de altas habilidade/superdotação: itinerante, psicóloga e professores(as) especializados(as). As visitas conduzidas pela itinerante nas diversas escolas da rede regular

de ensino da SEEDF viabilizaram o encaminhamento de uma superdotada e de uma superdotada com TDAH para atendimento na área de talento artístico, enquanto a psicóloga e os(as) professores(as) especializados(as) foram responsáveis por avaliar cada um(a) dos(as) quatro estudantes quanto às suas características, preferências e potencialidades durante e após o período de observação para ingresso na sala de recursos, considerando-se que a avaliação do superdotado é um processo dinâmico e contínuo que não se resume à sistemática da identificação inicial (Alencar & Fleith, 2001; Fleith, 2018). Percebe-se que a identificação apropriada, tempestiva e continuada da superdotação oportunizou a esses(as) estudantes a oferta de um ensino condizente com suas necessidades individuais de aprendizagem no próprio atendimento e também na classe comum inclusiva, já que, de maneira geral, a escola propicia a todos(as) eles(as) um ensino diversificado baseado no fortalecimento de suas áreas de interesse e de suas habilidades individuais. Nesse sentido, sublinha-se que o foco da avaliação do estudante superdotado deve ser o mapeamento de suas características cognitivas, sociais, emocionais e acadêmicas de modo a orientar a equipe escolar sobre as estratégias educacionais que podem favorecer o seu desenvolvimento integral e a sua aprendizagem significativa (Dai, 2020; Fleith, 2018; Fleith & Prado, 2022).

No que diz respeito à identificação dos(as) superdotados(as) com TDAH que participaram deste estudo, é importante salientar que, em ambos os casos, o reconhecimento das duas condições aconteceu precocemente e praticamente de modo simultâneo, ratificando a competência dos(as) diferentes profissionais da sala de recursos de altas habilidades/superdotação tanto na compreensão das habilidades e potencialidades desses(as) estudantes quanto no apontamento de suas possíveis dificuldades relacionadas ao transtorno (atenção, concentração e organização). Na literatura, a identificação do superdotado com TDAH tem sido descrita como um processo complexo e bastante desafiador para profissionais e professores devido à diversidade de interações possíveis entre as duas condições (Mullet &

Rinn, 2015; Zaia et al., 2021), bem como à sobreposição entre as sobre-excitabilidades imaginativa e psicomotora da superdotação e os sintomas do transtorno (Al-Hroub & Krayem, 2020; Rinn & Reynolds, 2012). Diante desse desafio, Ourofino (2007) esclarece que, em uma perspectiva inclusiva, a avaliação da dupla excepcionalidade deve ser realizada por uma equipe que conheça as características da superdotação e que também esteja atenta às manifestações cognitivas, socioemocionais e comportamentais do transtorno, já que o processo avaliativo dessa condição não possui um modelo ou um critério pré-definido (Tentes et al., 2016).

Estudos empíricos que analisaram a relação entre TDAH e quociente de inteligência (QI) evidenciam que as características e os sintomas do transtorno se manifestam de modo semelhante nos indivíduos com elevada inteligência e também naqueles com inteligência média, dificultando a identificação da superdotação pela família e pela escola (Cadenas et al., 2020; Katusic et al., 2011; Minahim & Rohde, 2015). Nessas circunstâncias, geralmente, os sintomas do TDAH mascaram a superdotação e o indivíduo tende a ser reconhecido apenas pela manifestação dos atributos do transtorno, haja vista o aumento da exteriorização de suas dificuldades socioemocionais e a redução do seu desempenho acadêmico para níveis medianos (Mullet & Rinn, 2015). Pelos motivos enumerados, reitera-se que a identificação da dupla excepcionalidade deve ser conduzida por profissionais experientes que considerem, ao mesmo tempo, os aspectos relacionados à superdotação e ao TDAH a partir de múltiplos instrumentos (testes psicométricos, questionários, checklists, escalas, análise de portfólios, elaboração de produtos, observações e entrevistas) e de diversas fontes de informação: professores, familiares, colegas e os próprios estudantes (Alencar & Fleith, 2001; Almeida et al., 2013; Fleith, 2018, 2022; Foley-Nicpon & Kim, 2018; François-Sévigny et al., 2022; Josephson et al., 2018; Nakano, 2023; Pereira, 2021; Pfeiffer & Prado, 2021). Conforme Webb et al. (2007), o atendimento educacional voltado aos indivíduos com dupla excepcionalidade precisa contemplar a estimulação de suas habilidades superiores e intervenções direcionadas à

superação de suas dificuldades ocasionadas pelo transtorno, de forma concomitante, com o propósito de potencializar seus pontos fortes e de minimizar suas possíveis fragilidades. Caso esses estudantes não sejam identificados e suas necessidades específicas de aprendizagem não sejam atendidas, eles podem apresentar sentimentos acentuados de fracasso ou frustração em virtude da dualidade existente entre as suas limitações e o seu elevado potencial (Baum, 2009; Bianco et al., 2009).

Além disso, os resultados deste estudo indicam, em consonância com a totalidade dos relatos, que a participação das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH na sala de recursos de altas habilidades/superdotação oferece suporte adequado para o fortalecimento de suas potencialidades ao proporcionar-lhes atividades estimulantes que impulsionam o desenvolvimento de seu talento. Inclusive, as duas superdotadas, com o incentivo e o apoio dos(as) professores(as) do atendimento e da família, venceram concursos de desenho promovidos no contexto nacional e/ou internacional, enquanto a superdotada com TDAH apresenta, segundo relato do professor da sala de recursos de altas habilidades/superdotação na área de talento artístico, um desempenho impecável em suas produções. Desse modo, Renzulli (2021a) enfatiza que o principal objetivo da educação dos superdotados é “expandir o reservatório de pessoas que contribuirão para inovações criativas nas artes e ciências e para todas as áreas do empreendimento humano destinadas a tornar o mundo um lugar melhor” (p. 2), o que reforça a importância das redes de ensino oferecerem programas direcionados ao atendimento de estudantes com variados interesses e com perfis acadêmicos, cognitivos e socioemocionais heterogêneos, como é o caso dos indivíduos com dupla excepcionalidade (Renzulli, 2020).

Percebe-se, com base nos relatos de gestoras escolares, professores(as), familiares e dos(as) próprios(as) estudantes, que os modelos teóricos adotados pela SEEDF fornecem subsídios adequados para o atendimento das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH

que participaram deste estudo, uma vez que propiciam a esses(as) estudantes experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulam o desenvolvimento das suas habilidades superiores, o seu envolvimento com a tarefa e a sua criatividade a partir de atividades e projetos e atividades que consideram os seus interesses individuais. Por serem flexíveis e dinâmicos, o Modelo dos Três Anéis da Superdotação (Renzulli, 2012, 2016c, 2021; Renzulli & Reis, 2020, 2021) e o Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2012, 2016b, 2021b; Renzulli & Reis, 2020) têm sido amplamente adotados em diferentes programas de atendimento ao superdotado em diversos países, dentre os quais o Brasil (Alencar et al., 2019). Estudo empreendido por Carneiro e Fleith (2017), a partir do mapeamento de 50 programas de atendimento a estudantes superdotados nas cinco regiões brasileiras, destacou que a maior parte dos programas nacionais utiliza os referidos modelos para embasar suas práticas de atuação. Consoante relato de uma das superdotadas que participou do presente estudo: “Nas altas habilidades, eu gosto de soltar a minha criatividade porque eu fico inspirada”, o que corrobora a concepção teórica empregada pelo programa de atendimento da SEEDF em que a superdotação é entendida como um fenômeno multidimensional que se manifesta em certas pessoas, em determinados momentos e sob certas circunstâncias mediante as inter-relações estabelecidas entre o indivíduo e o ambiente no qual está inserido (Fleith et al., 2021; Fleith & Prado, 2022; Renzulli, 2016c; Renzulli & Reis, 2020).

Vale ressaltar que a sala de recursos de altas habilidades/superdotação também contribuiu significativamente para o desenvolvimento socioemocional das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH participantes deste estudo, visto que o ambiente do atendimento colabora de maneira positiva para o fortalecimento da sua autoestima e para a sua socialização com pares que possuem interesses semelhantes aos seus. Inclusive, em conformidade com relatos de professores(as) e familiares, a psicóloga do programa, na medida do possível, oferece a esses(as) estudantes suporte no enfrentamento de suas possíveis dificuldades sociais e/ou

emocionais. Em vista disso, é relevante considerar que, ao longo das últimas décadas, pesquisadores têm chamado atenção para a necessidade de se investir na promoção do bem-estar psicológico dos superdotados, uma vez que apenas os fatores cognitivos e acadêmicos não são suficientes para promover os comportamentos de superdotação (Cross & Cross, 2017; Dixon, 2022; Olszewski-Kubilius et al., 2019; Peterson, 2015; Renzulli, 2012, 2016a, 2020, 2021b; Renzulli & Reis, 2021; Rinn & Majority, 2018; Subotnik, 2015; Subotnik et al., 2021). Nessa direção, Renzulli (2012, 2016a, 2020) e Subotnik et al. (2011, 2012) argumentam que, para transformar o potencial em desempenho, o superdotado também precisa desenvolver e/ou aprimorar determinadas características relacionadas às habilidades psicossociais, pois, comumente, esses indivíduos, em busca de sua autorrealização, ocupam posições de liderança nos diferentes contextos sociais que requerem a adoção de uma postura ética perante a coletividade (Renzulli, 2016a, 2012, 2020).

Diante do exposto, é possível observar que, certamente, o atendimento da sala de recursos de altas habilidades/superdotação desempenha uma função importante na identificação das potencialidades, na promoção do talento e no desenvolvimento socioemocional das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH que participaram deste estudo, considerando suas habilidades na área acadêmica ou artística. Porém, chama-se atenção para a necessidade de um maior investimento governamental neste programa, visando à ampliação de suas ações para o atendimento a estudantes que apresentam outras habilidades e áreas de interesse, como esportes, música, dança, fotografia, liderança ou tecnologia. No decorrer da pesquisa, ficou evidente que um dos estudantes com TDAH manifesta potencialidades que podem ser desenvolvidas nos esportes (judô, handebol, futebol e basquete), sugerindo uma possível dupla excepcionalidade, mas, formalmente, seu encaminhamento para a sala de recursos de altas habilidades/superdotação foi prejudicado pelo fato do programa não oferecer suporte para estudantes com essas características. Em consonância com Dixon et al.

(2020), um sistema de identificação abrangente possibilita que estudantes com uma maior diversidade de habilidades e potenciais sejam atendidos, o que contribui para a democratização do acesso ao serviço por meio da inclusão de indivíduos com perfis e interesses heterogêneos.

No que concerne especificamente ao desempenho acadêmico, às funções executivas e às questões socioemocionais do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH, notou-se, a partir dos relatos de professores(as), familiares e dos(as) próprios estudantes, que o grupo dos estudantes com TDAH apresenta limitações mais intensas e persistentes do que o grupo do(a) superdotado(a) com TDAH referentes a esses aspectos, indicando, de modo convergente com a literatura, que a superdotação pode estar funcionando como um fator de proteção diante dos desafios provocados pelo transtorno (Arizaga et al. 2016; Foley-Nicpon et al., 2012; May et al., 2021; Mullet & Rinn, 2015; Ourofino & Fleith, 2005; Zaia et al., 2021). Estudos empíricos evidenciam ainda que, usualmente, os indivíduos com TDAH exibem, ao longo de sua trajetória escolar e de desenvolvimento, dificuldades acentuadas relacionadas a atenção/hiperatividade, impulsividade, organização e aprendizagem (Abraão & Elias, 2022; Chawla et al., 2022; Kamal et al., 2021; Kofler et al., 2018; Paiano et al., 2019; Watson et al., 2015), o que também foi observado no grupo de estudantes com TDAH que participou deste estudo.

De acordo com os relatos de gestoras escolas, professores(as) e familiares, esses dois grupos contam com suporte sistemático da escola, dos(as) profissionais de apoio especializado (professores(as) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou da sala de apoio à aprendizagem) e de seus professores(as) da classe comum inclusiva para auxiliá-los(las) no enfrentamento e na superação desses desafios, principalmente, por meio do emprego da avaliação formativa e da adoção de práticas compensatórias, tais como: (a) flexibilização do tempo para realização das tarefas escolares e das avaliações, (b) adaptações dos conteúdos, (c) diminuição da extensão das atividades, (d) sistematização de uma rotina de estudos, (e)

realização das atividades de modo oral, e (f) utilização de técnicas de estudo para melhoria das funções executivas. Similarmente, orientações pedagógicas dirigidas a subsidiar o trabalho de professores no atendimento a estudantes com TDAH—elaboradas por organizações governamentais e não governamentais em diferentes países—também preconizam que a utilização de tais práticas contribui positivamente para apoiar esses indivíduos em seus processos específicos de aprendizagem e de desenvolvimento e, por conseguinte, para sua inclusão acadêmica e social (Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2014; CADDRA, 2020; *Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad*, 2012; *Gobierno del Principado de Asturias*, 2014; *Ministry of Education and the British Columbia School Superintendent's Association*, 2011; OCDE, 2020; *United States Department of Education*, 2006). Referente aos processos avaliativos da aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio, é relevante realçar que, na concepção curricular da SEEDF (2018, 2020), a avaliação é compreendida como “um processo permanente em construção, tem um caráter processual e contínuo e adquire o caráter concomitante de orientação e reorientação da aprendizagem” (SEEDF, 2020, p. 44). Nessa perspectiva, depreende-se que o modelo de avaliação formativa adotado pela SEEDF (2018, 2020) também favorece a inclusão educacional dos três grupos de estudantes participantes deste estudo, na medida em que possibilita o atendimento às suas de necessidades individuais e a compreensão de suas peculiaridades.

No contexto pesquisado, no tocante ao uso de medicamentos para apoiar o(a) superdotado(a) com TDAH e os estudantes com TDAH em suas dificuldades de atenção/hiperatividade, foi observado, a partir dos relatos de uma das gestoras escolares e de professores(as), que o suporte medicamentoso é empregado, quando necessário, e com a devida avaliação e acompanhamento por profissionais da área de saúde, considerando-se sempre o respeito às singularidades de cada indivíduo. Na visão de apenas duas familiares, o medicamento (especificamente a Ritalina—metilfenidato) oferece auxílio a esses dois grupos

de estudantes, principalmente, quanto à melhoria da sua capacidade de concentração. Tendo isso em vista, compreende-se que o suporte medicamentoso para esses(as) estudantes é adotado de modo bastante criterioso pela escola, pois são priorizadas as estratégias de natureza pedagógica para subsidiá-los(las) no enfrentamento de suas dificuldades relacionadas ao transtorno. Na atualidade, outros estudos também têm ressaltado que, de fato, o uso de medicamentos não deve ser a primeira linha de ação no manejo escolar dos sintomas de TDAH, devendo ser empregadas, prioritariamente, as intervenções de caráter não-farmacológico que estejam embasadas em metodologias ativas e individualizadas da aprendizagem (Caye et al., 2018; Drechsler et al., 2020; Guerin et al., 2019; Kollins, et al., 2006; Latorre-Coscolluela et al., 2018; Silva et al., 2020; Wigal, et al., 2006).

Os resultados revelam ainda que, no contexto investigado, a implementação de práticas educacionais inclusivas (viabilizadas em prol dos três grupos de estudantes) é um processo de natureza complexa porque depende do envolvimento e da participação dos diversos atores envolvidos: gestoras escolares, professores(as), profissionais de apoio especializado e familiares. Verificou-se que, no caso das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH, a escola e a família estiveram empenhadas em oferecer-lhes suporte para o desenvolvimento de suas potencialidades, de seu talento e de suas áreas de interesse, além de contribuírem positivamente para o fortalecimento da sua autoestima e para a promoção da sua criatividade. No que tange especificamente ao grupo do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH, foi possível notar que os(as) diferentes profissionais da escola, com a colaboração da família, possibilitaram a esses(as) estudantes apoio adequado para superação de suas dificuldades de atenção, concentração e organização—por meio da adoção das práticas compensatórias e do emprego da avaliação formativa da aprendizagem—, ao mesmo tempo em que estiveram comprometidos(as) em prestar-lhes auxílio para o enfrentamento de suas dificuldades socioemocionais, em especial no caso dos estudantes com TDAH.

Na contemporaneidade, a literatura tem indicado que a concretização de práticas educacionais inclusivas deve ser alicerçada no engajamento de toda a comunidade escolar em parceria com a família, visando à edificação de um ambiente educativo que seja receptivo à diversidade, que respeite as características individuais e que crie condições de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes nos aspectos intelectual, acadêmico, social e emocional, ao invés de uma educação padronizada que estabelece modelos curriculares estáticos e homogêneos que devem ser seguidos rigidamente e indiscriminadamente (Caimi & Luz, 2018; Coutinho-Souto & Fleith, 2022b; Fleith, 2022; Kozleski et al., 2015; Page et al, 2022; Tomlinson 1999, 2001). No que diz respeito à participação da equipe gestora na promoção dessas práticas, diferentes estudos têm salientado que o gestor escolar assume um papel de liderança na construção de uma cultura que responda de forma positiva à diferença, uma vez que, em âmbito local, ele é responsável por impulsionar o esforço, o comprometimento e a cooperação da equipe de trabalho em benefício da inclusão de cada estudante (Freitas & Oliveira, 2021; Khaleel et al., 2021; Pazey & Combes, 2020; Sant’Ana, 2005; Tezani, 2017). De maneira análoga, os resultados deste estudo assinalam que, na realidade investigada, a atuação das gestoras escolares favorece a implementação de tais práticas por meio do estímulo à formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva nos momentos de coordenação pedagógica coletiva, do incentivo ao emprego da avaliação formativa da aprendizagem dos(as) estudantes, do encorajamento dos(as) professores(as) para a utilização das práticas compensatórias, e do apoio às ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, da sala de apoio à aprendizagem e/ou da classe comum inclusiva em favor dos três grupos de estudantes que participaram deste estudo, tendo sempre em consideração as especificidades individuais.

Quanto à colaboração dos(as) professores(as) que participaram do presente estudo, os resultados sinalizam que esses(as) profissionais procuram adotar uma proposta inclusiva em

sua prática educativa em benefício dos três grupos de estudantes investigados, pois, via de regra, eles(as) se mostraram dispostos(as) a (a) colaborar com o desenvolvimento das potencialidades, dos interesses e do talento das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH; (b) promover as adaptações pedagógicas necessárias para auxiliar o(a) superdotado(a) com TDAH e os estudantes com TDAH em suas dificuldades de atenção, concentração e organização; (c) utilizar práticas avaliativas formativas em prol dos(as) seus(suas) estudantes; e (d) contribuir para o bem-estar dos(as) estudantes no ambiente escolar, bem como para a promoção de seu desenvolvimento socioemocional saudável. No que se refere à formação continuada sobre educação inclusiva, superdotação e/ou TDAH, constatou-se que somente os(as) professores(as) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem—todos(as) eles(as) com larga experiência profissional—possuem formação específica sobre tais temáticas realizada por meio de: (a) cursos de pós-graduação lato sensu, (b) cursos de capacitação profissional promovidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação da SEEDF, ou (c) cursos de extensão oferecidos, por exemplo, pela Universidade de Brasília. Em contrapartida, os(as) professores(as) da classe comum inclusiva demonstram uma formação limitada sobre tais aspectos, já que contam apenas com capacitações oferecidas durante as coordenações pedagógicas da escola para auxiliá-los(las) no atendimento aos(às) estudantes com tais características. Assim, no contexto pesquisado, percebe-se a necessidade de um maior investimento da escola e da SEEDF na formação continuada dos(as) professores(as) que atuam, principalmente, na classe comum inclusiva para promoção do atendimento a esses três grupos de estudantes.

Pesquisas empíricas conduzidas em diferentes países reforçam que a formação de professores, quer seja inicial ou continuada, é imprescindível para a atuação qualificada desses profissionais no estabelecimento de práticas educacionais inclusivas bem-sucedidas (García-Barrera & De La Flor, 2016; Prais & Vitaliano, 2022; Song, 2016; Soares et al., 2023; Triviño-

Amigo et al., 2022; Vandervieren & Struyf, 2021; Wechsler & Suarez, 2016). De acordo com os resultados encontrados por Song (2016), professores que participam de atividades de capacitação acerca da inclusão, geralmente, demonstram atitudes mais positivas com relação à essa temática, o que ratifica a importância de ações direcionadas à formação desses profissionais no atendimento a estudantes com perfis e necessidades variadas de aprendizagem e de desenvolvimento. No caso específico dos superdotados, estudo empreendido por Wechsler e Suarez (2016), com 170 estudantes do último ano do curso de Pedagogia de duas universidades privadas e três universidades estaduais brasileiras, constatou que os futuros professores não estão sendo adequadamente preparados durante a graduação para ensinar os estudantes com altas habilidades/superdotação em suas salas de aula. No presente estudo, uma das professoras da classe comum inclusiva também destacou que, em sua formação inicial na graduação, aspectos referentes às práticas educacionais inclusivas foram abordados apenas de maneira superficial, o que indica a necessidade das instituições de ensino superior brasileiras passarem a inserir em seus currículos conhecimentos sobre as características dos diversos públicos da educação especial, o que, certamente, engloba os superdotados. Quanto à formação para o atendimento aos estudantes com TDAH, estudo de revisão sistemática de literatura e meta-análise realizado por Ward et al., (2020), com base em 29 e 22 artigos respectivamente, concluiu que as intervenções de treinamento de professores sobre o TDAH melhoram o seu conhecimento acerca do transtorno. Depreende-se, portanto, com fundamento nos resultados de pesquisas apresentados, que os processos de formação de professores são um pilar indispensável à materialização de práticas educacionais inclusivas exitosas.

Referente ao envolvimento da família, foi possível verificar que, de modo consensual, há comprometimento em oferecer suporte às necessidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais dos três grupos de estudantes que fizeram parte deste estudo, o que, sem dúvida, contribui favoravelmente para a sua inclusão no contexto escolar. De acordo com os

relatos de todos(as) os(as) participantes, as famílias das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH oferecem um forte apoio para o desenvolvimento das suas potencialidades e do seu talento, especialmente no que diz respeito ao provimento de recursos financeiros e à participação ativa na vida escolar do(a) filho(a). Quanto às famílias do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH, notou-se um firme empenho para auxiliá-los, principalmente, na realização das atividades escolares em virtude das suas limitações de atenção e organização, além de apoio referente às suas dificuldades emocionais. Particularmente no caso dos superdotados, o ambiente familiar tem sido compreendido como um fator primordial para que o desenvolvimento do talento aconteça, já que, usualmente, a família é a primeira fonte de estímulo e de motivação para que os interesses desses indivíduos se manifestem (Aspesi, 2007; Chagas & Fleith, 2011; Dixson et al., 2020; Fleith, 2018; Olszewski-Kubilius, 2016, 2018). Na mesma direção, Delou (2007a) enfatiza que “toda criança possui potencialidades, capacidades e talentos inscritos nas experiências humanas, que serão desenvolvidos conforme as oportunidades que lhes sejam oferecidas inicialmente pela família” (p. 131).

Em face do exposto, é possível perceber que, no contexto investigado, seguramente, há um grande empenho da equipe escolar na promoção de ações voltadas à inclusão das superdotadas, do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH que fizeram parte deste estudo, considerando as especificidades educativas apresentadas por cada um(a) desses(as) estudantes. Todavia, é importante sublinhar que, no decorrer da pesquisa, foram constatados dois episódios de bullying envolvendo uma das superdotadas e um dos estudantes com TDAH, o que evidencia a necessidade do planejamento e da execução de projetos pedagógicos permanentes destinados a desenvolver nos estudantes valores de respeito, tolerância e empatia, atitudes indispensáveis para a construção de um ambiente escolar acolhedor que reconhece a diversidade e que aceita as diferenças. Nos últimos anos, tem-se

verificado um crescimento dos episódios de bullying nas escolas, o que traz consequências graves para todos os que estão direta ou indiretamente ligados a essa prática, seja como autor, vítima, vítima/autor ou testemunha de bullying. Em virtude das várias consequências negativas ocasionadas pelo bullying para todos os envolvidos (transtornos de ansiedade, depressão, fobia escolar, agressividade, medo, tristeza, dentre outras), é imprescindível que a escola esteja em constante alerta no combate a essa prática com a intenção de possibilitar o bem-estar socioemocional de todos os estudantes (Arantes-Brero et al., 2022; Dalosto & Alencar, 2013, 2016; Rondini & Silva, 2022).

Por fim, com base nos resultados encontrados, é possível constatar que a adoção de práticas educacionais inclusivas, voltadas à promoção do desenvolvimento cognitivo, acadêmico e socioemocional dos três grupos de estudantes investigados, é um processo de natureza complexa porque depende de múltiplos fatores para a sua concretização: implementação de políticas públicas, oferta de atendimento educacional especializado às superdotadas e ao(à) superdotado(a) com TDAH, suporte acadêmico e socioemocional ao(à) superdotado(a) com TDAH e aos estudantes com TDAH, adoção da avaliação formativa e das práticas compensatórias para o(a) superdotado(a) com TDAH e os estudantes com TDAH, formação continuada de professores e envolvimento de toda a comunidade escolar e da família. No caso específico das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH, fica evidente que, sem essa rede sistematizada de apoio, esses(as) estudantes não teriam condições de se desenvolver por conta própria, contribuindo, portanto, para combater mitos e preconceitos em relação ao superdotado, como a ideia equivocada de que a superdotação é uma característica inata e que esses indivíduos não precisam de serviços especializados para atendê-los em suas necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Com relação ao(à) superdotado(a) com TDAH e aos estudantes com TDAH, percebe-se que a inter-relação de todos esses fatores colabora positivamente para auxiliá-los(las) em suas dificuldades de atenção, concentração e

organização, principalmente, por meio do emprego das práticas compensatórias e da avaliação formativa. Certamente, intervenções eficazes de natureza pedagógica contribuem para que o suporte medicamentoso seja utilizado de maneira criteriosa no contexto escolar, levando-se sempre em consideração as necessidades de cada indivíduo e a avaliação e o acompanhamento realizado pelos profissionais da área de saúde.

Como limitações deste estudo, podem ser apontados os seguintes aspectos: (a) a quantidade limitada de estudantes de cada grupo investigado, não sendo possível incluir participantes de todas as Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal; (b) a utilização de uma amostra por conveniência, não representativa de cada um dos grupos de estudantes investigados; (c) a impossibilidade de entrevistar um maior número de professores(as) da classe comum inclusiva, tendo em vista a quantidade elevada de professores(as) que cada um(a) dos(as) estudantes possuía no momento da pesquisa; (d) a não inclusão de psicólogos(as) e professores(as) itinerantes da sala de recursos de altas habilidades/superdotação dentre os profissionais que foram entrevistados, dada a sua importância para o atendimento das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH; e (e) a inviabilidade de realizar observações dos três grupos de estudantes nos ambientes da classe comum inclusiva, da sala de recursos de altas habilidades/superdotação e/ou da sala de apoio à aprendizagem, em virtude da limitação de tempo para condução e finalização do estudo. Entretanto, ainda assim, os resultados forneceram um panorama detalhado das práticas educacionais inclusivas adotadas para o atendimento dos três grupos de estudantes a partir da perspectiva de gestoras escolares, professores(as) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação, professora da sala de apoio à aprendizagem, professores(as) da classe comum inclusiva, dos(as) familiares e dos(as) próprios(as) estudantes, considerando múltiplas fontes de informação (entrevistas semiestruturadas com todos(as) os(as) participantes, entrevistas mediadas pela produção de

desenho livre com os(as) estudantes e análise documental da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes) e a participação de estudantes superdotadas e superdotado(a) com TDAH tanto da área acadêmica quanto de talento artístico. Ademais, esta pesquisa evidenciou as estratégias pedagógicas que podem ser empregadas no contexto escolar para promover o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e socioemocional dos três grupos de estudantes, considerando as necessidades específicas de aprendizagem de cada um(a) deles(as).

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Ao analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos—estudantes superdotadas, estudantes superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestoras escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes, as principais conclusões que emergiram deste estudo foram:

1. A adoção de práticas educacionais inclusivas é um processo de natureza complexa determinado por múltiplos fatores associados tanto ao contexto escolar quanto familiar.
2. A política pública de educação inclusiva da SEEDF favorece a implementação de práticas educacionais promovidas em prol dos três grupos de estudantes, na medida em que conta com a colaboração de diversos profissionais especializados (psicólogos e pedagogos da equipe especializada de apoio à aprendizagem; orientadores educacionais; professores, psicólogos e itinerantes das salas de recursos de altas habilidades/superdotação; e professores das salas de apoio à aprendizagem) para oferecer-lhes suporte em suas necessidades específicas de aprendizagem e de desenvolvimento.
3. O atendimento educacional especializado da sala de recursos de altas habilidades/superdotação impulsiona o desenvolvimento das potencialidades, do talento, das áreas de interesse e da criatividade das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH, bem como fornece apoio às suas necessidades socioemocionais.
4. As superdotadas e o(a) superdotado(a) com TDAH beneficiam-se de serviços educacionais especializados para atendê-los(las) em suas necessidades de

aprendizagem e de desenvolvimento, demonstrando que a superdotação não é uma característica inata que independe dos fatores ambientais.

5. A identificação precoce do(a) superdotado(a) com TDAH pelos(as) profissionais da sala de recursos de altas habilidades/superdotação favoreceu o desenvolvimento das suas potencialidades e de seu talento, bem como o atendimento às suas dificuldades de atenção, concentração e organização ocasionadas pelo transtorno.
6. Os modelos teóricos adotados pela SEEDF—Modelo dos Três Anéis da Superdotação (1978, 1986) e Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1988)—contribuem para a promoção do bem-estar socioemocional e para o desenvolvimento do potencial superior das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH, especificamente na área acadêmica e de talento artístico.
7. A necessidade de um maior investimento governamental visando à ampliação do programa de atendimento ao superdotado da SEEDF, considerando a inclusão de estudantes que apresentem habilidades, potencialidades e interesses em diferentes áreas, como esportes, música, dança, fotografia, liderança ou tecnologia.
8. Os estudantes com TDAH apresentam limitações mais intensas e persistentes do que o(a) superdotado(a) com TDAH no que se refere ao desempenho acadêmico, às funções executivas e às questões socioemocionais, sugerindo que a superdotação pode estar funcionando como um fator de proteção diante dos desafios provocados pelo transtorno.
9. As práticas educacionais empregadas no contexto escolar oferecem suporte acadêmico e socioemocional ao(à) superdotado(a) com TDAH e aos estudantes com TDAH para auxiliá-los(la) na superação de suas dificuldades de atenção, de organização e de comportamento. No caso específico dos estudantes com TDAH, esses estudantes contam com o atendimento da sala de apoio à aprendizagem para prestar-lhes assistência quanto às dificuldades ocasionadas pelo transtorno.

10. A avaliação formativa e as práticas compensatórias possibilitam o acompanhamento individualizado da aprendizagem e do desenvolvimento do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH.
11. No caso específico do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH, as intervenções eficazes de natureza pedagógica contribuem para que o suporte medicamentoso seja utilizado de maneira criteriosa em seu atendimento no contexto escolar, levando-se sempre em consideração as necessidades de cada indivíduo e a avaliação e o acompanhamento realizado pelos profissionais da área de saúde.
12. As práticas educacionais inclusivas (viabilizadas em favor dos três grupos de estudantes) são alicerçadas no envolvimento de toda a comunidade escolar: gestoras, profissionais de apoio especializado e professores(as), em parceria com a família.
13. A atuação das gestoras escolares favorece a adoção de práticas educacionais inclusivas ao (a) estimular a formação continuada de professores(as) nas coordenações pedagógicas coletivas, (b) incentivar o emprego da avaliação formativa da aprendizagem dos(as) estudantes, (c) encorajar os(as) professores(as) a utilizarem as práticas compensatórias, e (d) apoiar as ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) em favor dos três grupos de estudantes, tendo sempre em consideração o respeito às especificidades individuais.
14. Os professores(as) procuram adotar uma proposta inclusiva em sua prática educativa ao se mostrarem dispostos(as) a (a) colaborar com o desenvolvimento das potencialidades, dos interesses e do talento das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH; (b) promover as adaptações pedagógicas necessárias para auxiliar o(a) superdotado(a) com TDAH e os estudantes com TDAH em suas dificuldades de atenção, concentração e organização; (c) utilizar práticas avaliativas formativas em prol dos(as) seus(suas) estudantes; e (d) contribuir para o bem-estar dos(as) estudantes no

ambiente escolar, bem como para a promoção de seu desenvolvimento socioemocional saudável.

15. A formação inicial e continuada de professores(as) em uma perspectiva inclusiva fortalece a proposição e a implementação de práticas educativas voltadas ao atendimento das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento das superdotadas, do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH.
16. Os(as) professores(as) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem—todos(as) eles(as) com larga experiência profissional—possuem cursos de capacitação sobre educação inclusiva, superdotação e/ou TDAH, favorecendo o desenvolvimento e a implementação de práticas educacionais inclusivas exitosas em favor dos três grupos de estudantes no contexto escolar.
17. Os(as) professores(as) da classe comum inclusiva apresentam formação limitada sobre educação inclusiva, superdotação e/ou TDAH, contando apenas com capacitações oferecidas durante as coordenações pedagógicas da escola para auxiliá-los(las) no atendimento aos(às) estudantes com tais características. Percebe-se, portanto, a necessidade de um maior investimento da escola e da SEEDF na formação continuada desses(as) professores(as) para o atendimento aos(às) superdotados(as), aos(às) estudantes com TDAH e aos(às) superdotados(as) com TDAH, principalmente, no ambiente da classe comum inclusiva.
18. As famílias das superdotadas e do(a) superdotado(a) com TDAH oferecem suporte às suas necessidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial superior e de seu talento.
19. As famílias do(a) superdotado(a) com TDAH e dos estudantes com TDAH fornecem apoio às suas dificuldades cognitivas, sociais e emocionais ocasionadas pelo transtorno

(atenção, concentração e organização), contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Implicações Educacionais

A adoção de práticas educacionais inclusivas (promovidas em prol dos três grupos de estudantes investigados—estudantes superdotadas, estudantes com TDAH e estudantes superdotados(as) com TDAH) é um processo que envolve a colaboração e o engajamento de diversos atores para a sua implementação bem-sucedida (gestores escolares, profissionais de apoio especializado, professores e familiares), além de proposição e implementação de políticas públicas que possibilitem a construção de um ambiente educativo plural que acolhe a diversidade e que respeita as diferenças. Por esse motivo, é imprescindível que a escola e a família conheçam as características cognitivas, sociais e emocionais de cada um(a) desses(as) estudantes para viabilizar um ensino personalizado que, de fato, leve em consideração as suas especificidades de aprendizagem e de desenvolvimento, tendo em vista que apenas os aspectos legais, considerados de forma isolada, não são suficientes para garantir o fortalecimento da inclusão educacional e, conseqüentemente, a oferta de um ensino de qualidade para todos(as) os(as) estudantes. Diante disso, no que diz respeito à promoção de práticas educacionais inclusivas em favor dos(as) estudantes superdotados(as), dos(as) estudantes com TDAH e dos(as) superdotados com TDAH, recomenda-se que:

1. As políticas públicas de educação inclusiva sejam fomentadas desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) até a Educação Superior, tendo em vista que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, é garantido a todo(a) brasileiro(a) o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (Presidência da República, 1988).

2. Os governos federal, estadual, distrital e municipal estejam empenhados em adotar em suas redes de ensino práticas educacionais inclusivas que considerem as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento de cada estudante, levando em consideração a importância da oferta de atendimento educacional especializado aos(às) estudantes com altas habilidades/superdotação (dentre eles(as) aqueles(as) com dupla excepcionalidade) para a promoção de seu potencial superior e de seu desenvolvimento socioemocional. Além disso, deve-se salientar a relevância da ampliação, em âmbito nacional, dos serviços de apoio especializado aos(às) estudantes com transtornos funcionais específicos para auxiliá-los(las) na superação de suas dificuldades de aprendizagem, dado que a Lei nº 14.254—que dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem—foi publicada apenas no final do ano de 2021 (Presidência da República, 2021).
3. O Ministério da Educação e as Secretarias de Educação Estadual, Distrital e Municipal disponibilizem informações sobre as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos(as) estudantes superdotados(as), dos(as) estudantes com TDAH e dos(as) estudantes superdotados(as) com TDAH) para a comunidade escolar (gestores(as), professores(as) e profissionais de apoio) e para as famílias a partir de diversas estratégias presenciais ou virtuais: (a) elaboração e divulgação de vídeos nos sites das diferentes entidades governamentais; (b) distribuição de materiais impressos e digitais, como livros e cartilhas; e (c) realização de palestras, rodas de conversa, oficinas e *lives* (gravadas e disponíveis para acesso após a sua realização) com pesquisadores da área de educação inclusiva e com profissionais de apoio especializado, como psicólogos(as) ou pedagogos(as). Como sugestão de temas que podem ser contemplados nessas diferentes modalidades de divulgação, destacam-se: (a) definição do fenômeno da superdotação; (b) características e necessidades

educativas do(a) estudante superdotado(a), incluindo aqueles(as) com dupla excepcionalidade; (c) características e necessidades educativas dos(as) estudantes com transtornos funcionais específicos, dentre os quais o TDAH; (d) programas de atendimento educacional especializado ao(à) estudante com altas habilidades/superdotação; e (e) serviços de apoio especializado aos(às) estudantes com transtornos funcionais específicos.

4. A reformulação e a atualização da Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF (SEEDF, 2010), tendo em vista os diversos avanços científicos que ocorreram no campo da superdotação ao longo da última década. Inclusive, mesmo os modelos teóricos adotados pela SEEDF—Modelo Teórico da Superdotação de Renzulli (1978, 1986) e o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar (Renzulli, 1988)—estão em constante revisão e atualização por seus autores. Atualmente, a Teoria Para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Renzulli, 2012, 2016c; Renzulli & Reis, 2021) engloba mais duas subteorias: a Operação *Houndstooth* (Renzulli, 2012, 2016a, 2020, 2021b) e a Liderança Para o Mundo de Transformação (2012, 2016a; Renzulli & Reis 2021), ainda não utilizadas pela SEEDF para embasar as práticas educativas realizadas nas salas de recursos para o atendimento aos(às) estudantes com altas habilidades/superdotação. Chama-se atenção para a relevância dessas duas subteorias, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento dos fatores cocognitivos que contribuem para o desenvolvimento socioemocional do(a) superdotado na busca da sua autorrealização e também na promoção do bem-estar social.
5. A inclusão de disciplinas e/ou conteúdos relativos aos diferentes públicos da educação especial (estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) e aos(às) estudantes com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC, dislexia, dentre outros) nos cursos de graduação voltados à formação

inicial de professores(as) da Educação Básica, bem como de práticas educacionais que podem ser implementadas em benefício desses(as) estudantes, principalmente, no ambiente da classe comum inclusiva.

6. A oferta de cursos de formação continuada para gestores(as) escolares, profissionais de apoio especializado e professores(as) da classe comum inclusiva que abordem as características e necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e estudantes superdotados com TDAH, assim como sobre as práticas pedagógicas que podem ser implementadas na escola para atendê-los(las) de acordo com as suas peculiaridades individuais.
7. O estabelecimento de parcerias entre os(as) profissionais de apoio especializado (sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou sala de apoio à aprendizagem) e os(as) professores(as) da classe comum inclusiva para o planejamento e o desenvolvimento de estratégias individualizadas de ensino que considerem as necessidades de aprendizagem de cada estudante, especialmente, no contexto da classe comum inclusiva. Para os(as) superdotados(as) e os(as) superdotados(as) com TDAH, ressalta-se a adoção de estratégias como a diferenciação curricular e as diferentes modalidades de aceleração de ensino. Com relação aos(às) superdotados com TDAH e aos(às) estudantes com TDAH, é importante frisar a relevância da avaliação formativa e o emprego das práticas compensatórias para auxiliá-los(las) em suas dificuldades de atenção, concentração e organização.
8. A oferta de programas de desenvolvimento de talentos promovidos pelas Secretarias Estadual, Distrital e Municipal, ou por entidades não governamentais, aos(às) estudantes que apresentem habilidades, potencialidades e interesses em diferentes áreas (linguagem, matemática, química, física, biologia, artes plásticas e visuais, esportes,

música, dança, fotografia, liderança, tecnologia ou outras) a partir de referenciais teóricos, dentre os quais o Modelo dos Três Anéis da Superdotação de Renzulli (2016c; Renzulli & Reis, 2021) e o Megamodelo de Desenvolvimento de Talentos (Subotnik et al., 2011, 2012), que considerem a superdotação como um fenômeno em desenvolvimento que emerge a partir das inter-relações estabelecidas entre o indivíduo e as oportunidades ambientais que lhe são oferecidas.

9. O estabelecimento de parcerias entre as escolas de Educação Básica e as universidades para a criação de programas voltados ao desenvolvimento de talentos de estudantes com diferentes interesses e habilidades (linguagem, matemática, química, física, biologia, tecnologia, esportes, artes cênicas e visuais, música, dança, fotografia, dentre outras). Essas atividades podem ocorrer no formato de oficinas ou cursos promovidos aos finais de semana e/ou durante o período de férias escolares, contando com a colaboração de estudantes de graduação e pós-graduação como possíveis mentores das crianças e dos adolescentes. Além disso, palestras e rodas de conversa podem ser realizadas com as famílias com temas relacionados às características e às necessidades cognitivas, acadêmicas e socioemocionais dos(as) superdotados(as). Vale destacar que programas dessa natureza (*Super Saturday*, *Super Summer* e *Summer Residential Camp*) são ofertados, há mais de 40 anos, pela Universidade de Purdue nos Estados Unidos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do talento de crianças e adolescentes nas mais variadas áreas do conhecimento humano (Purdue University, 2023).

Sugestões para Estudos Futuros

Com base nos resultados obtidos neste estudo, algumas sugestões podem ser oferecidas para possíveis pesquisas futuras:

1. Analisar as práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e estudantes superdotados(as) com TDAH em todas as Coordenações Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como em outros estados brasileiros.
2. Investigar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de estudantes superdotados(as), estudantes com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (superdotação e TDAH, superdotação e TPAC ou superdotação e dislexia) e/ou estudantes com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC ou dislexia)—do Ensino Fundamental e do Ensino Médio—em diferentes estados brasileiros.
3. Realizar estudos longitudinais para acompanhar o processo de inclusão educacional de estudantes com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (superdotação e TDAH, superdotação e TPAC ou superdotação e dislexia) e/ou com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC ou dislexia) desde o Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio.
4. Promover pesquisas com gestores(as) escolares, profissionais de apoio especializado e professores(as) da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) sobre as práticas educacionais utilizadas para promover a inclusão de estudantes superdotados(as), com diferentes tipos de dupla excepcionalidade (superdotação e TDAH, superdotação e TPAC ou superdotação e dislexia) e/ou com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC ou dislexia).
5. Conduzir pesquisas com professores(as) da classe comum inclusiva sobre sua formação inicial e continuada para o atendimento educacional a estudantes superdotados(as) e/ou estudantes com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC ou dislexia).
6. Empreender estudos em diferentes cursos de licenciatura para analisar a abrangência de disciplinas e/ou conteúdos relativos aos diferentes públicos da educação especial

(estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) e aos(as) estudantes com transtornos funcionais específicos (TDAH, TPAC e dislexia).

7. Avaliar o impacto de um programa de formação para professores(as) na área de superdotação e TDAH nos processos de identificação e atendimento a estudantes superdotados(as), superdotados(as) com TDAH e estudantes com TDAH.
8. Conduzir estudos envolvendo observações das práticas educacionais implementadas em classes comuns inclusivas.
9. Realizar estudos de caso com estudantes com dupla excepcionalidade no contexto da Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- Abikoff, H., Gallagher, R., Wells, K. C., Murray, D. W., Huang, L., Lu, F., & Petkova, E. (2013). Remediating organizational functioning in children with ADHD: Immediate and long-term effects from a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(1), 113–128. <https://doi.org/10.1037/a0029648>
- Abrahão, A. L. B., & Elias, L. C. S. (2021). Students with ADHD: Social skills, behavioral problems, academic performance, and family resources. *Psico-USF, 26*(3), 545–557. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260312>
- Abrahão, A. L. B., & Elias, L. C. S. (2022). Crianças com TDAH e professoras: Recursos e dificuldades. *Psico, 53*(1), 1–13. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.39098>
- Abrahão, A. L. B., Elias, L. C. S., Zerbini, T., & D'Ávila, K. M. G. (2020). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e treinamento, desenvolvimento e educação de pessoas (TD&E): Uma revisão integrativa. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 20*(2), 1025–1032. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v20n2/v20n2a09.pdf>
- Acar, S., Sen, S., & Cayirdag, N. (2016). Consistency of the performance and nonperformance methods in gifted education: A multilevel meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly, 60*(2), 81–101. <https://doi.org/10.1177/0016986216634438>
- Alencar, E. M. L. S. (2015). Contribuições do estudo de caso para o avanço do conhecimento sobre superdotação. *Psicologia Escolar Educacional, 19*(3), 427–434. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193830>
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. EPU.

- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Carneiro, L. B. (2019). Gifted education in Brazil: Historical background, current practices, and research trends. In B. Wallace, D. Sisk, & J. Senior (Eds.), *The Sage handbook of gifted and talented education* (pp. 432–445). Sage.
- Al-Hroub, A. (2020). Use of the Jordanian WISC-III for twice-exceptional identification. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(2), 121–144.
http://www.ijtdc.net/images/pdf/IJTDC_812_2020.pdf
- Al-Hroub, A., & Krayem, M. (2020). Overexcitabilities and ADHD in gifted adolescents in Jordan: Empirical evidence. *Roeper Review*, 42(4), 258–270.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815264>
- Allen, J. K., Robbins, M. A., Payne, Y.D., & Brown, K. B. (2016). Using enrichment clusters to address the needs of culturally and linguistically diverse learners. *Gifted Child Today*, 39(2), 84–97. <https://doi.org/10.1177/1076217516628568>
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. ADIPSI EDUC.
- Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., Arévalo-Proano, C., Dávila, Y., & Vélez-Calvo, X. (2019). Altas capacidades y TDAH: Una doble excepcionalidad poco abordada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 417–427.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1621>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM - 5* (5ª ed.). Artmed.
- American Psychological Association. (2017). *Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning*. Center for Psychology in Schools and Education.
<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf>

- Arantes-Brero, D. R. B. (2019). *Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho]. Repositório Institucional UNESP.
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190976/arantesbrero_drb_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Arantes-Brero, D. R. B., Bergamin, A. C., & Oliveira, A. P. (2022). Práticas pedagógicas para prevenção do bullying em estudantes com e sem AH/SD. In F. H. R. Piske, B. O. Pereira, K. H. Collins, & C. A. A. Amorim (Eds.), *Bullying impactos na educação: O que sabemos a respeito da sobredotação?* (pp. 163–185). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arizaga, M. P. G., Conejeros-Solar, M. L., Rodríguez, K. S., & Solís S. A. (2016). Doble excepcionalidad: Análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5–37. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 29–47). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Fundo das Nações Unidas para a Infância.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Associação Brasileira de Déficit de Atenção. (2014). *Cartilha da inclusão escolar: Inclusão baseada em evidências científicas*.
<https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20da%20inclusao%20escolar%20para%20sites.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Baum, S. M. (2009). Talent Centered Model for twice exceptional students. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talent* (2nd ed., pp. 17–48). Creative Learning Press.
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Bergamin, A. C., Zanata, E. M., Capellini, V. L. M. F., Arantes-Brero, D. R. B., & Gastald, D. R. (2021). Altas Capacidades: Desarrollo de prácticas de enriquecimiento curricular. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(1), 37–50. <http://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ripadoc/article/view/13263/12092>
- Besnoy, K. D., & McDaniel, S. C. (2016). Going up in dreams and esteem: Cross-age mentoring to promote leadership skills in high school-age gifted students. *Gifted Child Today*, 39(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/1076217515613386>
- Bianco, M., Carothers, D. E., & Smiley, L. R. (2009). Gifted students with Asperger syndrome: Strategies for strength-based programming. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 206–215. <https://doi.org/10.1177/1053451208328827>
- Boazman, J. K., & Sayler, M. F. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, 33(2), 76–85. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554153>
- Cadenas, M., Hartman, C., Faraone, S., Antshel, K., Borges, A., Hoogeveen, L., & Rommelse, N. (2020). Cognitive correlates of attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with high intellectual ability. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 12(6), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s11689-020-9307-8>

- Caimi, F. E., & Luz, R. N. (2018). Inclusão no contexto escolar: Estado do conhecimento, práticas e proposições. *Revista Educação Especial*, 31(62), 665–681.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X29202>
- Câmara dos Deputados. (2014). *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 13.005/2014.
https://ifce.edu.br/proext/arquivos/1165pne_2014_2024.pdf
- Canadian ADHD Resource Alliance. (2020). *Canadian ADHD Practice Guidelines* (4.1 ed.).
<https://www.caddra.ca/wp-content/uploads/CADDRA-ADHD-Practice-Guidelines-4.1-English.pdf>
- Carneiro, L. B., & Fleith, D. S. (2017). Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr(11), 259–263. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2926>
- Carvalho, M. L. D., & Cruz, J. Z. (2017). Por quê, Escola, Por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar. *Educação & Realidade*, 42(3), 1143–1159.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660798>
- Castro, C. X. L., & Lima, R. C. (2018). Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, 35(106), 61–72.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/08.pdf>
- Caye, A., Swanson, J. M., Coghill, D., & Rohde, L. A. (2018). Treatment strategies for ADHD: An evidence-based guide to select optimal treatment. *Molecular Psychiatry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0116-3>
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2011). Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 27(4), 385–392.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400001>
- Chawla, G. K., Juyal, R., Shikha, D., Semwal, J., Tripathi, S., & Bhattacharya, S. (2022). Attention deficit hyperactivity disorder and associated learning difficulties among

- primary school children in district Dehradun, Uttarakhand, India. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(98), 1–6. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35573613/>
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2015). Value development underlies the benefits of parents' involvement in children's learning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309–320.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0037458>
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2005). Accelerating gifted children. *Principal*, 84(5), 62.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ694062>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., Schader, R. M., Baum, S. M., Sandoval-Rodríguez, & K. Henríquez, S. C. (2021). The other side of the coin: Perceptions of twice-exceptional students by their close friends. *SAGE Open*, 11(2), 1–11.
<https://doi.org/10.1177/21582440211022234>
- Coutinho-Souto, W. K. S., & Fleith, D. S. (2021). Inclusão educacional: Estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. *Revista de Psicologia*, 39(1), 339–381.
<https://doi.org/10.18800/psico.202101.014>
- Coutinho-Souto, W. K. S., & Fleith, D. S. (2022a). Giftedness and ADHD: A Systematic Literature Review. *Revista de Psicologia*, 40(2), 1175–1211.
<https://doi.org/10.18800/psico.202202.019>
- Coutinho-Souto, W. K. S., & Fleith, D. S. (2022b). Superdotação e transtorno de Asperger: Características, educação e estudos empíricos. *Revista Educação Especial*, 35, 1–21.
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68618>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.

- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2017). Social and emotional development of gifted students: Introducing the school-based psychosocial curriculum model. *Gifted Child Today*, 40(3), 178–182. <https://doi.org/10.1177/1076217517713784>
- Cross, T. L., Cross, J. R., Dudnytska, N., Kim, M., & Vaughn, C. T. (2020). A psychological autopsy of an intellectually gifted student with attention deficit disorder. *Roeper Review*, 42(1), 6–24. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690081>
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363–37. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300005>
- Dalosto, M. M., & Alencar, E. M. L. S. (2016). Os superdotados e o bullying. Aprius.
- Dare, L., & Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208–218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Delou, C. M. C. (2007a). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 131–141). Artmed.
- Delou, C. M. C. (2007b). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 49–59). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Dimitriadis, C., Georgeson, J., Paliokosta, P., & Herwegen, J. V. (2021). Twice-exceptional students of mathematics in England: What do the teachers know? *Roeper Review*, 43(2), 99–111. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1881851>
- Dixon, F. A. (2021). Social emotional support structures to facilitate talent development. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Talent development in gifted education: Theory, reasearch, and practices* (pp. 149–163). Routledge.
- Dixson, D. D., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2020). Developing academic talent as a practicing school psychologist: From potential to expertise. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1582–1595. <https://doi.org/10.1002/pits.22363>
- Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na condução de uma revisão sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, 32(3), 227–235. <https://doi.org/10.20344/amp.11923>
- Drechsler, R., Brem, S., Brandeis, D., Grünblatt, E., Berger, G., & Walitza, S. (2020). ADHD: Current concepts and treatments in children and adolescents. *Neuropediatrics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658>
- Fleith, D. S. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 11–50). Artmed.
- Fleith, D. S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199–212). UNESCO.
- Fleith, D. S. (2018). Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In L. S. Almeida & A. Rocha (Eds.), *Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação* (pp. 79–103). CERPSI - Centro de Estudos e Recursos em Psicologia.
- Fleith, D. S. (2022). Educação do superdotado no Brasil: Tendências e desafios para práticas inclusivas. In A. Rocha, R. G. Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer & T. Lubart (Eds.), *A inclusão educativa nas altas capacidades: Argumentos e*

- perspectivas* (pp. 319–343). ANEIS – Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação.
- Fleith, D. S., Pereira, N., & Alencar, E. M. L. S. (2021). Giftedness in Brazil: To what extent does terminology really matter? *Gifted Education International*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02614294211064708>
- Fleith, D. S., & Prado, R. M. (2022). Avaliação de estudantes com altas habilidades no contexto escolar. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, C. M. Trentini, & J. P. Giordani. (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar/educacional* (pp. 133–145). Artmed.
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, *57*(10), 1615–1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., Kivlighan, D. M., Fosenburg, S., Cederberg, C., & Nanji, M. (2017). The effects of a social and talent development intervention for high ability youth with social skill difficulties. *High Ability Studies*, *28*(1), 73–92. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1298997>
- Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 349–362). Springer.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G., & Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(3), 220–240. <https://doi.org/10.1177/0162353212451735>
- François-Sévigny, J., Pilon, M., & Gauthier, L. A. (2022). Differences in parents and teachers' perceptions of behavior manifested by gifted children with ADHD compared to gifted children without ADHD and non-gifted children with ADHD using the Conners 3 Scale. *Brain Sciences*, *12*(11), Article e1571. <https://doi.org/10.3390/brainsci12111571>

Fraser, M. T. D., & Godin, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139–152.

<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>

Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 344–362.

<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a04.pdf>

Freitas, p. M. F., & Oliveira, j. P. (2021). Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(1), 133–155.

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i1.50486>

Fugate, C. M., & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: Motivated and achieving. *High Ability Studies*, 27(1), 83–109.

<http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522>

Fugate, C. M., Zentall, S. S., & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234–246.

<https://doi.org/10.1177/0016986213500069>

Fundación Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. (2012). *Guía para docentes: TDAH en el aula*.

https://www.fundacioncadah.org/web/doc/index.html?id_doc=46

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Abilities Studies*, 15(2), 119–147. <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>

Galvão, T. F., & Pereira, M. G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: Passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 23(1), 183–184.

http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018

- Gama, M. C. S. (2007). Parceria entre família e escola. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: O aluno e a família* (pp. 61–73). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Garces-Bacsal, R. M. (2013). Perceived family influences in talent development among artistically talented teenagers in Singapore. *Roeper Review*, 35(1), 7–17.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740598>
- García-Barrera, A., & De La Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado com altas capacidades. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 129–149.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Perales, R., & Almeida, L. S. (2019). Programa de enriquecimiento para alumnado con alta capacidad: Efectos positivos para el currículum. *Revista Científica de Educomunicación*, 60(27), 39–48. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-04>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2020). Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18(8), 1467–1481.
<https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Gobierno del Principado de Asturias. (2014). *Orientaciones y estrategias dirigidas al profesorado para trabajar con alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad*.
[https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/guia_TDAH_profesorado\(2\).pdf](https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/guia_TDAH_profesorado(2).pdf)
- Granemann, J. L., & Gricoli, J. A. G. (2011). Educação inclusiva: Revisitando práticas e trajetórias na escola. *Interfaces da Educação*, 2(5), 131–139.
<https://doi.org/10.26514/inter.v2i5.598>

- Gross, M. U. M. (2006). Exceptionally gifted children: Longterm outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404–429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Gubbins, E. J., Siegle, D., Ottone-Cross, K., McCoach, D. B., Langley, S. D., Callahan, C. M., Brodersen, A. V., & Caughey, M. (2021). Identifying and serving gifted and talented students: Are identification and services connected? *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 115–131. <https://doi.org/10.1177/0016986220988308>
- Guerin, C. S., Grehs, B. M. S., & Coutinho, C. (2019). Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: Uma revisão integrativa. *Revista Valore*, 4(1), 923 – 935. <https://doi.org/10.22408/revva412019224923-935>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Srein, K., Ford, T. J., & Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emot Beha Difficulties*, 21(1), 83–100. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>
- Helgesson, M., Björkenstam, E., Rahman, S., Gustafsson, K., Taipale, H., Tanskanen, A., Ekselius, L., & Mittendorfer-Rutz, E. (2021). Labour market marginalisation in young adults diagnosed with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A population-based longitudinal cohort study in Sweden. *Psychological Medicine*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0033291721002701>
- Hinshaw, S. P. (2018). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Controversy, developmental mechanisms, and multiple levels of analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14(1), 291–316. <https://doi:10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917>

- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59. <https://doi.org/10.1177/016235320502900103>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585–605. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02047.x>
- Humphreys, K., Galán, C. A., Tottenham, N., & Lee, S. S. (2015). Impaired social decision-making mediates the association between ADHD and social problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(5), 1023–1032. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-015-0095-7>
- Ireland, C., Bowles, T. V., Brindle, K. A., & Nikakis, S. (2020). Curriculum differentiation's capacity to extend gifted students in secondary mixed-ability science classes. *Talent*, 10(1), 40-61. <https://doi.org/10.46893/talent.758527>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022a). *Censo da Educação Básica 2022: Notas estatísticas*. file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Doutorado%20SD/Tese/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2022b). *Censo escolar 2022: Divulgação dos resultados*. file:///C:/Users/Usuario/Desktop/Doutorado%20SD/Tese/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/apresentacao_coletivaimprensa_censo_da_educacao_basica_2022.pdf
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice-exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>

- Kamal M., Al-Shibli, S., Shahbal. S., & Yadav, S. K. (2021). Impact of attention deficit hyperactivity disorder and gender differences on academic and social difficulties among adolescents in Qatari schools. *Qatar Medical Journal*, 2021(1), 1–10.
<https://doi.org/10.5339/qmj.2021.11>
- Kaplan, S. N. (2021). Differentiation: A study of its meaning and implementation for gifted students. *Gifted Child Today*, 44(4), 236–237.
<https://doi.org/10.1177/10762175211036497>
- Katusic, M. Z., Voigt, R. G., Colligan, R. C., Weaver, A. L., Homan, K. J., & Barbaresi, W. J. (2011). Attention-deficit hyperactivity disorder in children with high intelligence quotient: Results from a population-based study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(2), 103–109. <https://10.1097/DBP.0b013e318206d700>
- Khaleel, N., Alhosanie, M., & Duyar, I. (2021). The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. *Frontiers in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.603241>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kofler, M. J., Sarver, D. E., Harmon, S. L., Moltisanti, A., Aduen, P. A., Soto, E. F., & Ferretti, N. (2018). Working memory and organizational skills problems in ADHD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(1), 57–67. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12773>
- Kollins, S., Greenhill, L., Swanson, J., Davies, M., Cunningham, C., & Bauzo, A. (2006). Rationale, design, and methods of the preschool ADHD treatment study (PATs). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(11), 1275–1283.
<http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000235074.86919.dc>

- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities* 40(3), 211–226.
<https://doi.org/10.1177/1540796915600717>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: Aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137–152.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22(3), 171–176.
<http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554028>
- Letina, A. (2021). Using differentiation strategies for gifted pupils in primary school science classes. *Journal of Elementary Education*, 14(3), 281–301.
<https://doi.org/10.18690/rei.14.3.281-301.2021>
- Lima, I. L. S., & Legnani, V. N. (2020). Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. *Linhas Críticas*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.27244>
- López-López, A., Poch-Olivé, M. L., López-Pisón, J., & Cardo-Jalón, E. (2019). Tratamiento del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la práctica clínica habitual: Estudio retrospectivo. *Medicina*, 79(1), 68–71.
<https://www.medicinabuenosaires.com/PMID/30776283.pdf>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger syndrome, and other learning deficits* (pp. 42–96). Jessica Kingsley.

- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Russell, A. E., Salim, J., Ukoumunne, O. C., & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 442–462. <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2012). Aceleração de la enseñanza para alumnos superdotados: Argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, *30*(1), 190–214. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2634/2581>
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2015). Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino. *Interação em Psicologia*, *19*, 187–198. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29744/29353>
- McCoach, D. B., Del Siegle, & DaVia Rubenstein, L. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *64*(2), 100–116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
- McGee, C. (2017). Artful teaching and science investigations: A perfect match. *Gifted Child Today*, *41*(1), 41–53. <https://doi.org/10.1177/1076217517735861>
- McLuckie, A., Landers, A. L., Rowbotham, M., Landine, J., Schwartz, M., & Ng, D. (2021). Are parent- and teacher-reported executive function difficulties associated with parenting stress for children diagnosed with ADHD? *Journal of Attention Disorders*, *25*(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/1087054718756196>
- Mendonça, L. D., Mencia, G. F. M., & Capellini, V. L. M. F. (2015). Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: Análise de publicações brasileiras. *Revista Educação Especial*, *28*(53), 721–734. <https://doi.org/10.5902/1984686X15274>

- Milla-Cano, C., & Gatica-Ferrero, S. (2020). Memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva en estudiantes con desarrollo típico y con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(3), 1–15.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7743>
- Minahim, D., & Rohde, L. A. (2015). Attention deficit hyperactivity disorder and intellectual giftedness: A study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37(4), 289–295. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2014-1489>
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Ministry of Education and the British Columbia School Superintendent's Association. (2011). *Supporting students with learning disabilities: A guide for teachers*.
https://www.srsd119.ca/departments/teacherinformation/SSS/stategies_resources/SupportingStudentswLearningDisabilitiesProvinceBC.pdf
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193–201). National Association for Gifted Children.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274–276. <https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Muega, M. A. (2016). Inclusive education in the Philippines: Through the eyes of teachers, administrators, and parents of children with special needs. *Social Science Diliman*, 12(1),

5–28.

<http://www.journals.upd.edu.ph/index.php/socialsciencediliman/article/view/5230/470>

Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roepers Review*, 37(4), 195–207.

<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>

Nações Unidas. (2015). *Dezesseis objetivos para transformar o mundo*.

<https://nacoesunidas.org/pos2015/>

Nakano, T. C. (2023). Reflexões sobre as principais dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem de alunos da educação especial. In R. A. Rangni, J. D. S. Pereira, & F. O. Koga (Eds.), *Altas habilidades ou superdotação: Diálogos interdisciplinares* (pp. 17–36). Editora De Castro & EDSP-UFSCar.

Neumeister, K. S., Yssel, N., & Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263–274.

<https://doi.org/10.1177/0016986213500068>

Novak, A. M., & Jones, K. D. (2021). Gatekeepers in gifted: A case study of the disproportionality of gifted black youth in elementary programs. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(2), 64–80. <https://doi.org/10.1177/1555458920976736>

Natividade, M. R., Coutinho, M. C., & Zanella, A. V. (2008). Desenho na pesquisa com crianças: Análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, 1(1), 9–18.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>

Oliveira, E. P., & Almeida, L. S. (2013). Aceleração escolar em Portugal: Relatos de insatisfação e críticas dos pais. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações* (pp. 207–218). Juruá.

- Oliveira, C. A. S., Rangni, R. A. (2022). Altas habilidades ou superdotação em liderança: Uma proposta de identificação e atendimento. *Research, Society and Development*, 11(1), 1–11. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24756>
- Olszewski-Kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205–215). Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P. (2018). The role of the family in talent development. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 129–147). Springer.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., Cassani-Davis, L., & Worrell, F. C. (2019). Benchmarking psychosocial skills important for talent development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 168(1), 161–176. <https://doi.org/10.1002/cad.20318>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2007). *Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência*. http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wp-content/themes/convencaoonu/downloads/ONU_Cartilha.pdf

Organização dos Estados Americanos. (1999). *Convenção da Guatemala: Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.*

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD).*

[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)26&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)26&docLanguage=En)

Ourofino, V. T. A. T. (2007). Altas habilidades e hiperatividade: A dupla excepcionalidade. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 51–66). Artmed.

Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 4(2), 165–182.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n2/v4n2a08.pdf>

Padilla, A. M., Cuartas, D. B., Henao, L. F. D., Arroyo, E. A. B., & Flórez, J. E. S. (2018). Knowledge of ADHD among primary school teachers in public schools in Sabaneta, Antioquia, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 47(3), 165–169.
<https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2018.06.005>

Page, A., Mavropoulou, S., & Harrington, I. (2022). Culturally responsive inclusive education: The value of the local context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1313–1326.

Paiano, R., Carvalho, A., C., R., Flor, C. M., Abissamra, R. G. C., & Carreiro, L. R. R. (2019). Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Educação Especial*, 32, 1–20.

<https://doi.org/10.5902/1984686X28255>

Pazey, B., & Combes, B. (2020). Principals' and school leaders' roles in inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1215>

Pereira, J. D. S. (2021). *Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: Avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15532/Tese%20de%20Josilene.vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>

Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores* (pp. 163–175). Artmed.

Pereira, J. D. S., & Rangni, R. A. (2021). Atendimento às necessidades socioemocionais de estudantes com dupla excepcionalidade: Revisão integrativa da literatura internacional. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 26, 115–139.

<https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10042>

Peterson, J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 153–162.

<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x>

Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 717–727.

<https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>

Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2021). Diagnostic challenges in working with the twice exceptional student. In F. H. R. Piske & K. H. Collins (Eds.), *Autismo, superdotação e dupla excepcionalidade* (pp. 95–108). Juruá.

- Pimentel, S. C., & Nascimento, L. J. (2016). A construção da cultura inclusiva na escola regular: Uma ação articulada pela equipe gestora. *EccoS Revista Científica*, 39, 111–114. <https://doi.org/10.5585/eccos.n39.3841>
- Planton, M., Lemesle, B., Cousineau, M., Carlier, J., Milongo-Rigal, E., Carle-Toulemonde, G., Salles, J., & Pariente, J. (2021). The role of neuropsychological assessment in adults with attention deficit/hyperactivity disorder. *Revue Neurologique*, 177(4), 341–348. <https://doi.org/10.1016/j.neurol.2021.01.006>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2020). The evidence base for advanced learning programs. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 14–21. <https://doi.org/10.1177/0031721720978056>
- Posner, J., Polanczyk, G. V., & Sonuga-Barke, E. (2020). Attention-deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 395(10222), 450–462. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33004-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33004-1)
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2020). Mulheres talentosas no Brasil: Trajetórias e desafios profissionais na sociedade contemporânea. *Psicologia em Estudo*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46906>
- Prais, J. L. S., & Vitaliano, C. R. (2022). Education process of teachers for inclusive education subsidized by the universal design for learning. *Ensino em Revista*, 29(1), Article e011. <http://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-11>
- Presidência da República. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394*. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Presidência da República. (2015). *Lei nº 13.234*. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm#art2

Presidência da República. (2021). *Lei nº 14.254*. Secretaria-Geral/Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm

Purdue University. (2023). *Gifted Education Research and Resource Institute*. Youth Programs. <https://www.education.purdue.edu/geri/youth-programs/>

Ray, A. R., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2017). Factors associated with healthy and impaired social functioning in young adolescents with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 883–897. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0217-x>

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>

Reis, S. M., Gelbar, N. W., & Madaus, J. W. (2021). Understanding the academic success of academically talented college students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Spectrum Disorders*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05290-4>

Reis, S. M., & Peters, P. M. (2021). Research on the schoolwide enrichment model: Four decades of insights, innovation, and evolution. *Gifted Education International*, 37(2), 109–141. <https://doi.org/10.1177/0261429420963987>

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235.

<https://doi.org/10.1177/0016986209346824>

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, *11*(10), 1–9.
<https://doi.org/10.3390/educsci11100615>
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (2016). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 271–282). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan* *60*(3), 180–184, 261. <https://eric.ed.gov/?id=EJ190430>
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1988). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model*. University of Connecticut, Teaching the Talented Program.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, *56*(3) 150–159.
<https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J. S. (2016a). Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 129–150). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2016b). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 193–210). Prufrock Press.

- Renzulli, J. S. (2016c). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 55–90). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2020). Promoting social capital by expanding the conception of giftedness. *Talent, 10*(1), 2–20. <https://doi.org/10.46893/talent.757477>
- Renzulli, J. S. (2021a). The major goals of gifted education and talent development programs. *Academia Letters*, Article e2585. <https://doi.org/10.20935/AL2585>
- Renzulli, J. S. (2021b). Reflections on my work: The identification and development of creative/productive giftedness. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Scientific inquiries into human potential: Historical and contemporary perspectives across disciplines* (pp. 197–211). Routledge
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2020). The design of the three rings of gifted and the school enrichment model: A talent development approach for all students. In T. L. Cross & P. Olszewski-Kubilius (Eds.), *Conceptual frameworks for giftedness and talent development: Enduring theories and comprehensive models in gifted education* (pp. 145–180). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three-ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335–356). Palgrave Macmillan.
- Ritchotte, J. A., & Zaghlawan, H. Y. (2019). Coaching parents to use higher level questioning with their twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly, 63*(2), 86–100. <https://doi.org/10.1177/0016986218817042>

- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emocional world of the gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 49–63). Springer.
- Rinn, A. N., & Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roeper Review*, 34(1), 38–45.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627551>
- Rohde, L. A., Buitelaar, J. K., Gerlach, M., & Faraone, S. V. (2019). *Guia para compreensão e manejo do TDAH*. Artmed.
- Rommelse, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V., & Hartman, C. A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359–364.
<https://doi.org/10.1192/bjp.bp.116.184382>
- Rondini, C. A., & Silva, A. A. (2022). Bullying and giftedness in shool enviroment. *Gifted and Talented International*, 37(1), 14–24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1978351>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: An exploration of lived experiences and stigma narratives. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1177/0162353218816384>
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (pp. 67–80). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sánchez-Pérez, N., & González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: Factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 527–550.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>

- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227–234. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: Funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Neurodesarrollo y Dificultades del Aprendizaje*, 58(1), 89–98.
<http://altascapacidadesrioja.com/wp-content/uploads/2016/11/Intervenci%C3%B3n-Psicoeducativa-en-la-alta-capacidad.pdf>
- Schuur, J., van Weerdenburg, M., Hoogeveen, L., & Kroesbergen, E. H. (2021). Social-emotional characteristics and adjustment of accelerated university students: A systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 29–51. <https://doi.org/10.1177/0016986220969392>
- Sciberras, E., Efron, D., Patel, P., Mulraney, M., Lee, K. J., Mihalopoulos, C., Engel, L., Rapee, R. M., Anderson, V., Nicholson, J. M., Schembri, R., & Hiscock, H. (2019). Does the treatment of anxiety in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) using cognitive behavioral therapy improve child and family outcomes? Protocol for a randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 19(359), 1–9.
<https://doi.org/10.1186/s12888-019-2276-3>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação pedagógica: Educação especial*. SEEDF/Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional.
http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Referenciais para atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem*. SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica.
<https://fdocumentos.tips/document/referenciais-para-atuacao-do-servico-especializado-de-psicopedagogica.html>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2018). *Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais*. SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica.

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2020). *Currículo em movimento do novo Ensino Médio*. SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica.

<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022a). *Portaria nº 414, de 03 de maio de 2022*. Diário Oficial do Distrito Federal.

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1180706799/dodf-integra-06-05-2022-pg-23>

<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1180706800/dodf-integra-06-05-2022-pg-24>

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2022b). *Portaria nº 1.199, de 16 dezembro de 2022*. Estratégia de matrícula 2023. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia_de_matricula_24fev2023.pdf

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2023). *Dados educacionais*.

<https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>

Sergeyeva, T., Yermakov, D., Mamiy, D., & Shabanova, M. (2021). Network research project as a model of group mentoring in work with gifted children. *SHS Web of Conferences*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219805019>

Shepard, S. J., Nicpon, M. F., & Doobay, A. F. (2009). Early entrance to college and self-concept: Comparisons across the first semester of enrolment. *Journal of Advanced Academics*, 21(1), 40–57. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902100103>

- Siegle, D. (2023). Increasing student motivation to reverse underachievement. In R. A. Rangni, J. D. S. Pereira, & F. O. Koga (Eds.), *Altas habilidades ou superdotação: Diálogos interdisciplinares* (pp. 81–98). Editora De Castro & EDSP-UFSCar.
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51.
<https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157–176.
<https://doi.org/10.21814/rpe.4302>
- Silva, J. C. G., & Rangni, R. A. (2022). Dupla excepcionalidade: É possível identificar altas habilidades ou superdotação em adultos com deficiência visual? *Revista Educação Especial*, 35, 1–27. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66351>
- Silva, M. R. V. C., Roama-Alves, R. J., Nakano, T. C., & Rech, B. D. (2021). Identificação da dupla excepcionalidade em adulto: Um caso de altas habilidades/superdotação e TDAH. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 26, 26–42.
<https://doi.org/10.22481/aprender.i26.8567>
- Silva, G. F., Silva, L., Rocha, A. S., Schmidt, K. C., & Dias, M. (2020). A prática de assessoria no AEE: Mudanças no processo de aprendizagem nos alunos com TDAH. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 7(2), 33–48.
<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p33>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children – Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 183–207). Springer.
- Soares, A. A. S., Vantini, C. N. S., & Souza, S. S. (2023). O processo de formação continuada em serviço para identificação e avaliação escolar de estudantes precoces com

- comportamento de superdotação da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP. In R. A. Rangni, J. D. S. Pereira, & F. O. Koga (Eds.), *Altas habilidades ou superdotação: Diálogos interdisciplinares* (pp. 213–230). Editora De Castro & EDSP-UFSCar.
- Soroa, M., Balluerka, N., & Gorostiaga, A. (2014). Measuring teachers' knowledge of attention deficit hyperactivity disorder: The MAE-TDAH Questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, *17*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.75>
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, *55*(1), 39–53. <https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Subotnik, R. F. (2015). Psychosocial strength training: The missing piece in talent development. *Gifted Child Today*, *38*(1), 41–48. <https://doi.org/10.1177/1076217514556530>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). A proposed direction forward for gifted education based on psychological science. *Gifted Child Quarterly*, *56*(4), 176–188. <https://doi.org/10.1177/0016986212456079>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2021). The talent development megamodel: A domain-specific conceptual framework based on the psychology of high performance. In R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 425–442). Palgrave Macmillan.
- Tentes, V. T. A., Fleith, D. S., & Almeida, L. S. (2016). Novos paradigmas para a educação dos superdotados: A questão dos estudantes underachievers e com dupla excepcionalidade.

- In M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 137–155). Alínea.
- Tezani, T. C. R. (2017). A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: O que dizem os documentos oficiais? *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, 6, 1–21. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>
- Thongseiratch, T., & Worachotekamjorn, J. (2016). Impact of the DSM-V attention deficit hyperactivity disorder criteria for diagnosing children with high IQ. *Psychological Reports*, 119(2), 365–373. <https://doi.org/10.1177/0033294116662662>
- Tomlinson, A. C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, A. C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C., & Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: Perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 19(23), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315451>
- United States Department of Education. (2006). *Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder: Instructional strategies and practices*. Office of Special Education and Rehabilitative Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495483.pdf>
- Vandervieren, E., & Struyf, E. (2021). Facing social reality together: Investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1524–1539. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625451>

- Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148–159. <https://doi.org/10.1177/1076217515583742>
- Ward, R. J., Bristow, S. J., Kovshoff, H., Cortese, S., & Kreppner, J. (2020). The effects of ADHD teacher training Programs on teachers and pupils: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 26(2) 225–244. <https://doi.org/10.1177/1087054720972801>
- Watson, S. M. R., Richels, C., Michalek, A. P., & Raymer, A. (2015). Psychosocial treatments for ADHD: A systematic appraisal of the evidence. *Journal of Attention Disorders*, 19(1) 3–10. <https://doi.org/10.1177/1087054712447857>
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & De Vries, A. R. (2007). *A parent's guide to gift children*. Great Potential Press.
- Wechsler, S. M., & Fleith, D. S. (2017). The scenario of gifted education in Brazil. *Cogent Education*, 4(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1332812>
- Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia* 34(1), 39–60. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Welkie, J., Babinski, D. E., & Neely, K. A. (2021). Sex and emotion regulation difficulties contribute to depression in young adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychological Reports*, 124(2), 596–610. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1177/0033294120918803>
- Wigal, T., Greenhill, L., Chuang, S., Davies, M., & Thorp, B., & Stehli, A. (2006). Safety and tolerability of methylphenidate in preschool children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(11), 1294–1303. <http://dx.doi.org/10.1097/01.chi.0000235082.63156.27>

- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., & Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247–262.
<https://doi.org/10.1177/0016986213501076>
- Wood, S. C. (2012). Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for adhd diagnosis using the Conners 3 (an exploratory study). *Roeper Review*, 34(3), 194–204. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686426>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta: Avaliação*, 8(22), 149–182.
<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zaia, P., Campos, C., Oliveira, K., & Nakano, T. (2021). Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 62–75. <http://dx.doi.org/10.15309/21psd220107>
- Zendarski, N., Mensah, F., Hiscock, H., & Sciberras, E. (2019). Trajectories of emotional and conduct problems and their association with early high school achievement and engagement for adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 25(5), 1–13.
<https://doi.org/10.1177/1087054719833167>
- Zorman, R., Rachmel, S., & Bashan, Z. (2016). The national mentoring program in Israel: Challenges and achievements. *Gifted Education International*, 32(2), 173–184.
<https://doi.org/10.1177/0261429414560667>

ANEXOS

ANEXO 1

Roteiro de Entrevista com Gestores(as) Escolares

I – Identificação do(a) gestor(a) escolar

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Há quanto tempo você é professor(a)?
4. Há quanto tempo você exerce a função de gestor(a) escolar?
5. Você tem formação específica para gestão escolar?

II – Práticas educacionais inclusivas no contexto escolar

1. A escola adota uma proposta pedagógica inclusiva? Desde quando?
2. Atualmente, existem quantos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na escola?
3. Quais são os principais desafios que você percebe na inclusão educacional dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais?
4. Quais os principais avanços que você identifica na inclusão educacional desses(as) estudantes?
5. O projeto político pedagógico da escola contempla aspectos referentes à educação inclusiva? Quais?
6. Quais práticas educacionais a escola utiliza para promover a inclusão desses(as) estudantes?
7. Qual a sua avaliação sobre a adoção dessas práticas na escola?
8. De que maneira os(as) professores(as) e as famílias fornecem suporte para o processo de inclusão dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais na escola?

9. Como você contribui para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na escola?
10. Você tem formação específica sobre inclusão educacional? Qual?
11. Qual importância você atribui à formação de professores(as) sobre práticas educacionais inclusivas?
12. Quais ações a escola e/ou a SEEDF realizam para promover a formação continuada de professores(as) na perspectiva inclusiva?
13. A escola possui sala(s) de recursos para atendimento educacional especializado ou sala de apoio à aprendizagem? Que importância você atribui a esse(s) atendimento(s)?
14. Existe algum(a) profissional de apoio ao processo de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola?
15. Qual importância você atribui ao trabalho desenvolvido por esse(a) profissional?
16. Que importância você atribui ao atendimento psicológico ou médico para estudantes com necessidades educacionais especiais?
17. Qual é a sua avaliação sobre o uso de medicação no atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais?

ANEXO 2**Roteiro de Entrevista com Professores(as)****I – Identificação do(a) professor(a)**

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é a sua formação?
3. Há quanto tempo você é professor(a)?

II – Práticas educacionais inclusivas no contexto escolar

1. Quais condições a escola oferece para que seja possível desenvolver uma proposta pedagógica inclusiva?
2. Você tem formação específica sobre inclusão educacional? Qual?
3. Que importância você atribuiu a essa formação específica?
4. A escola e/ou a SEEDF promovem algum tipo de formação continuada de professores(as) na perspectiva inclusiva?
5. Qual importância você atribui a esse processo de formação continuada?
6. Existe algum(a) profissional de apoio ao processo de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola?
7. Qual importância você atribuiu ao trabalho desenvolvido por esse(a) profissional?

III – Práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes superdotados(as), com TDAH e superdotados(as) com TDAH

1. Como ocorre o processo de inclusão educacional de estudantes superdotados(as), estudantes com TDAH e/ou estudantes superdotados(as) com TDAH? Existem desafios, dificuldades ou limitações nesse processo?

2. A direção e os(as) demais profissionais da escola fornecem suporte para o processo de inclusão desses(as) estudantes em sala de aula? Como?
3. E a família, de que maneira colabora com a inclusão educacional desses(as) estudantes?
4. Como você contribui para o processo de inclusão educacional desses(as) estudantes?
5. Quais práticas educacionais você adota para promover a inclusão desses(as) estudantes?
6. Qual a sua avaliação sobre a adoção dessas práticas em sala de aula?
7. Quais são os principais desafios que você percebe na inclusão educacional dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais?
8. Quais os principais avanços que você identifica na inclusão educacional desses(as) estudantes?
9. Você tem alguma formação específica sobre superdotação e/ou TDAH? Qual?
10. Que importância você atribuiu a essa formação específica?
11. Como é a interação social de seu(sua) estudante com você?
12. E com os(as) colegas dele(a)?
13. Quais são as áreas de interesse de seu(sua) estudante no momento?
14. Seu(sua) estudante atualmente recebe algum tipo de atendimento psicológico ou médico? Que importância você atribui a esse atendimento?
15. Seu(sua) estudante faz uso de alguma medicação? Qual é a sua avaliação sobre o uso dessa medicação no atendimento educacional a esse(a) estudante?

IV - Atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou na sala de apoio à aprendizagem

Perguntas para professores(as) das classes comuns inclusivas

1. Seu(Sua) estudante frequenta a sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou a sala de apoio à aprendizagem? Qual importância você atribui a esse atendimento?
2. Existe algum tipo de parceria entre a classe comum e a sala de recursos ou a sala de apoio para favorecer a inclusão educacional desses(as) estudantes? De que maneira isso acontece?

Perguntas para o(a) professor(a) da sala de recursos de altas habilidades/superdotação e da sala de apoio à aprendizagem

1. Qual importância você atribui ao atendimento oferecido na sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou na sala de apoio para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento desses(as) estudantes?
2. Existe algum tipo de parceria entre a classe comum e a sala de recursos ou a sala de apoio para favorecer a inclusão educacional desses(as) estudantes? De que maneira isso acontece?

ANEXO 3

Roteiro de Entrevista com Familiares

I - Identificação do(a) familiar

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu grau de escolaridade?
3. Qual é a sua profissão?
4. Qual é o seu estado civil?
5. Quantas e quais pessoas moram na mesma casa que você e seu(sua) filho(a)?
6. Quantos filhos(as) você tem?

II – Trajetória escolar do(a) estudante

1. Com que idade seu(sua) filho(a) entrou na escola?
2. Essa escola era pública ou privada?
3. Como foi o processo de adaptação do seu(sua) filho(a) à rotina escolar?
4. Como era a interação social do(a) seu(sua) filho(a) com o(a) professor(a) e com os(as) colegas?
5. Quais eram as áreas de interesse de seu(sua) filho(a) quando ele(a) entrou na escola?

III – Processo de identificação da superdotação, do TDAH e/ou da superdotação/TDAH

1. Quando aconteceu o processo de identificação da superdotação em seu(sua) filho(a)? Como foi esse processo?
2. Qual profissional foi responsável por essa identificação?
3. Quando aconteceu o processo de identificação do TDAH em seu(sua) filho(a)? Como foi esse processo?

4. Qual profissional foi responsável por essa identificação?
5. Quando aconteceu o processo de identificação da superdotação e/ou do TDAH em seu(sua) filho(a)? Como foi esse processo?
6. Qual profissional (ou profissionais) foi responsável por essa identificação?

IV - Práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes superdotados(as), com TDAH e superdotados(as) com TDAH

1. De que maneira acontece o processo de inclusão educacional de seu(sua) filho(a) na escola?
2. Os(As) diretores(as), professores(as) e demais profissionais da escola fornecem suporte para o processo de inclusão de seu(sua) filho(a) na escola? Como?
3. Como você contribui para o processo de inclusão de seu(sua) filho(a) na escola?
4. Você considera importante que os(as) professores(as) tenham formação específica sobre inclusão educacional? Por quê?
5. E sobre superdotação e/ou TDAH? Por quê?
6. Das práticas educacionais que a escola e os(as) professores(as) utilizam, quais você considera mais adequadas para promover a inclusão educacional de seu(sua) filho(a)?
7. Como você avalia essas práticas? Você considera que elas favorecem a inclusão de seu(sua) filho(a) na escola?
8. Quais os principais desafios que você percebe na inclusão educacional de seu(sua) filho(a)?
9. Você percebe avanços no processo de inclusão educacional de seu(sua) filho(a)? Quais?

10. Como é a interação social de seu(sua) filho(a) com os(as) professores(as) e com os(as) colegas da escola? E com familiares e amigos(as) fora da escola?
11. Quais são as áreas de interesse de seu(sua) filho(a) no momento?
12. Seu(sua) filho(a) atualmente recebe algum tipo de atendimento psicológico ou médico? Que importância você atribui a esse atendimento?
16. Seu(sua) filho(a) utiliza alguma medicação? Qual é a sua avaliação sobre o uso dessa medicação no atendimento educacional do(a) seu(sua) filho(a)?

Perguntas para familiares com filhos(as) superdotados(as) ou superdotados(as) com TDAH

13. Seu(sua) filho(a) foi acelerado na escola em algum momento?
14. Você considerou a aceleração positiva ou negativa? Por quê?
15. De que maneira você incentiva o desenvolvimento do talento de seu(sua) filho(a)?
16. De que maneira você apoia o(a) seu(sua) filho(a) na superação das dificuldades escolares dele(a)?

Perguntas para familiares com filhos(as) com TDAH ou superdotados(as) com TDAH

17. Seu(Sua) filho(a) reprovou algum ano na escola?
18. Como foi essa experiência para ele(a)? E para você?
19. De que maneira você apoia o(a) seu(sua) filho(a) na superação das dificuldades escolares dele(a)?

V – Atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou na sala de apoio à aprendizagem

1. Desde quando seu(sua) filho(a) frequenta a sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou a sala de apoio à aprendizagem?
2. Como aconteceu o processo de encaminhamento de seu(sua) filho(a) para o atendimento na sala de recursos ou na sala de apoio?
3. Qual foi o(a) profissional responsável por esse encaminhamento?
4. Você considera que o trabalho desenvolvido na sala de recursos ou na sala de apoio contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem de seu(sua) filho(a)? De que maneira?
5. Você considera que o trabalho desenvolvido na sala de recursos ou na sala de apoio auxilia seu(sua) filho(a) a superar as dificuldades dele(a)? De que forma?

ANEXO 4

Roteiro de Entrevista com Estudantes

1. Talentos e áreas de interesse.
2. Apoio de familiares e professores(as) para o desenvolvimento do talento.
3. Apoio de familiares e professores(as) para a superação das dificuldades.
4. Interesse e motivação no contexto escolar.
5. Atividades que mais gosta de realizar na escola.
6. Possíveis dificuldades enfrentadas na escola.
7. Relacionamento com colegas, professores(as) e familiares.
8. Percepção quanto à sala de recursos de altas habilidades/superdotação ou quanto à sala de apoio à aprendizagem.

ANEXO 5

Roteiro de Entrevista com Estudantes Mediado pela Produção de Desenho Livre

1. Você poderia representar por meio de um desenho como acontece a sua participação na sala de aula da sua escola?
2. E na sala de recursos (ou na sala de apoio), como você representaria a sua participação?
3. Como você se sente nesses dois ambientes?
4. Você pode me explicar o seu desenho?

ANEXO 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio”, de responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Prof^ª Dr^ª Denise de Souza Fleith. O objetivo desta pesquisa é analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos de estudantes—superdotados(as), com TDAH e superdotados(as) com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes. Assim, gostaria de consultá-lo(la) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(A) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(la). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e documentos, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e da análise de documentos da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes. Caso o senhor(a) autorize, a sua entrevista será gravada. É para estes procedimentos que o senhor(a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos sobre a inclusão educacional dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais, sobretudo daqueles(las) com superdotação e/ou TDAH.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone [REDACTED] ou pelo e-mail waleskakarinnesouto@gmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em fazer parte da pesquisa.

Assinatura do(a) participante - gestor(a) /professor(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 7

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) senhor(a) e seu filho(a) estão sendo convidados a participar da pesquisa “Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio”, de responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília sob orientação da Prof^a Dr^a Denise de Souza Fleith. O objetivo desta pesquisa é analisar práticas educacionais utilizadas no processo de inclusão de três grupos de estudantes—superdotados(as), com TDAH e superdotados(as) com TDAH—, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo gestores(as) escolares, professores(as), familiares e os(as) próprios(as) estudantes. Assim, gostaria de consultá-los(las) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(A) senhor(a) e seu filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(las). Os dados provenientes de sua participação e de seu(sua) filho(a) na pesquisa, tais como entrevistas e documentos, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e da análise de documentos da trajetória escolar e de desenvolvimento dos(as) estudantes. Caso o(a) senhor(a) autorize, a sua entrevista e de seu(sua) filho(a) serão gravadas. É para estes procedimentos que o(a) senhor(a) e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados a participar. Sua participação e de seu(sua) filho(a) na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa avançar nos estudos sobre a inclusão educacional dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais, sobretudo daqueles com superdotação e/ou TDAH.

Sua participação e de seu(sua) filho(a) são voluntárias e livres de qualquer remuneração ou benefício. O(A) senhor(a) e seu(sua) filho(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se o(a) senhor(a) ou seu(sua) filho(a) tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, podem me contatar por meio do telefone [REDACTED] ou pelo e-mail waleskakarinnesouto@gmail.com.

Os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Desde já, agradeço pela atenção e pelo interesse em fazer parte da pesquisa.

Assinatura do(a) participante - familiar

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 8

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Olá, [nome do(a) estudante]! Meu nome é Waleska Karinne Soares Coutinho Souto. Sou estudante da Universidade de Brasília (UnB). Gostaria de saber se você gostaria de participar da pesquisa que estou realizando. Nessa pesquisa, eu vou analisar como acontece seu processo de inclusão na escola a partir da sua percepção, do(a) diretor(a) escolar, dos(as) seus(suas) professores(as) e a da sua família.

Explicarei tudo o que você precisar antes, durante e depois da pesquisa. Caso você concorde, tudo o que conversarmos aqui será gravado. Lembro que tudo o que você disser será mantido em absoluto segredo. Quando precisarmos falar deste estudo na universidade, seu nome não será divulgado de nenhuma maneira. Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui nos dias em que passar conversando sobre a sua participação na escola. Você é livre para decidir se quer ou não participar da pesquisa e para me dizer a qualquer momento que não deseja mais participar. Sua participação na pesquisa não lhe colocará em nenhum risco.

Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, os resultados do estudo serão disponibilizados pela Universidade de Brasília. A pesquisa também poderá ser divulgada em revistas científicas. O(A) diretor(a) escolar, seus(suas) professores(as) e sua família também irão assinar um documento para participar da pesquisa e outro para permitir que eu tenha acesso aos seus documentos escolares.

Espero que a pesquisa possa contribuir para o processo de inclusão educacional dos(as) estudantes com necessidades educacionais especiais.

Se você tiver alguma dúvida sobre a pesquisa, pode me contatar por meio do telefone [REDACTED] ou enviar um e-mail para waleskakarinnesouto@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura deste documento ou aos seus direitos como participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Uma cópia deste documento ficará comigo e outra com você.

Desde já, agradeço sua atenção e seu interesse em fazer parte da pesquisa.

Assinatura do(a) participante - estudante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____

ANEXO 9**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para Fins de Pesquisa**

Eu, _____,
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio”, sob responsabilidade de Waleska Karinne Soares Coutinho Souto, estudante de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para a análise das respostas provenientes das entrevistas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 10**Termo de Responsabilidade pelo Uso de Informações e Cópias de Documentos
para Fins de Pesquisa**

Waleska Karinne Soares Coutinho, portadora do documento de identificação nº [REDACTED]
[REDACTED] e do CPF [REDACTED] domiciliada na [REDACTED]
[REDACTED],

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF;
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo da SEEDF;
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4º e 6º da Lei nº 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que preveem os crimes de calúnia, difamação e injúria; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, a SEEDF;

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por Waleska Karinne Soares Coutinho Souto para fins de pesquisa no âmbito do projeto “Superdotação e TDAH: Práticas Educacionais Inclusivas de Atendimento a Estudantes do Ensino Fundamental e Médio” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Brasília, _____ de _____ de 20____.

Assinatura da pesquisadora