

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CARACTERÍSTICAS SEMELHANTES E DIVERGENTES EM TDAH E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO¹

Rosalva Maria Martins dos Santos²

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar, aos educadores e demais profissionais que atuam na dinâmica escolar, as características de comportamentos semelhantes e divergentes em estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)³ e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Verificamos que as atitudes peculiares ao transtorno, tais como agitação constante, problemas em permanecer sentado, distração, respostas impulsivas, dificuldade em terminar tarefas, desorganização e exposição a riscos, também podem ser observadas em alunos com AH/SD. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e com estudos de casos, nos quais a impulsividade e a hiperatividade podem ser características de ambos os quadros, mas se diferenciam principalmente em relação à frequência e à intensidade, assim como às ocasiões. Acreditamos que tais informações, além de contribuir para evitar os prejuízos educacionais, permitem oferecer suporte, apoio e formação continuada àqueles que trabalham na área da educação.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. TDAH. Semelhanças. Divergências. Educação Inclusiva.

INCLUSIVE EDUCATION: SIMILAR AND DIVERGENT CHARACTERISTICS IN ADHD AND HIGH SKILLS/GIFTEDNESS ON A FEDERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT

This study aims to present to educators and other professionals who work in the school environment the characteristics of similar and divergent behaviors in students with High Abilities/Giftedness (HA/GN) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). We verified that peculiar attitudes characteristic of this disorder, such as constant agitation, difficulty in remaining seated, distraction, impulsive responses, difficulty in completing tasks, disorganization, and exposure to risks, can also be observed in students with HA/GN. Hence, it is a qualitative and case study work, in which impulsivity and hyperactivity may be

¹ **Como citar este trabalho:** SANTOS, R. M. M. Educação inclusiva: características semelhantes e divergentes em tdah e altas habilidades/superdotação em uma instituição federal de ensino. **ForScience**, Formiga, v. 11, n. 1, e01182, jan./jun. 2023. DOI: [10.29069/forscience.2023v11n1.e1182](https://doi.org/10.29069/forscience.2023v11n1.e1182).

² **Autor correspondente:** Rosalva Maria Martins dos Santos, e-mail: rosalva.martins@ifmg.edu.br

³ Existe a condição de dupla-excepcionalidade, quando o estudante apresenta alta performance, talento, habilidade ou potencial, juntamente com a desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e física. Tais nuances podem acontecer concomitantemente, em que uma pessoa pode, por exemplo, ser caracterizada por Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) com transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Asperger (SA), os Transtornos de Aprendizagem (TA), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentre outros (ALVES; NAKANO, 2015). Porém, não trataremos tal assunto no presente texto.

characteristics of both conditions, but they differ mainly in terms of frequency and intensity, as well as the occasions. We believe that such information, in addition to contributing to avoid further educational damage, allows for providing support, promoting assistance, and continuous training to those who work in the field of education.

Keywords: High Abilities/Giftedness. ADHD. Similarities. Divergences. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Inclusiva está amplamente amparada por leis que defendem a igualdade para todos e estabelece questões educativas como direitos públicos subjetivos. Para atender todos os cidadãos no contexto educacional, legislações foram elaboradas e entraram em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE), de 7 de janeiro de 2008; a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, atinente às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica – modalidade da Educação Especial; e a Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (BRASIL, 1996; 2001; 2008a; 2009; 2021).

A implementação dos documentos normativos supramencionados tem proporcionado melhorias no processo de inclusão de crianças e adolescentes na dinâmica escolar. Nessa situação se encontra o público-alvo da Educação Especial, composto por estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), conforme o PNEE (Brasil, 2008a).

Dentre as leis citadas se sobressai a PNEE (Brasil, 2008a), que busca instituir políticas públicas direcionadas à educação de qualidade a todos os alunos; garantir a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial; proporcionar o acesso ao ensino regular; visar à continuidade nos estudos em todos os níveis de ensino; promover a qualidade na formação de professores para o AEE, assim como aos demais profissionais envolvidos na Educação Inclusiva; e incentivar a participação da família e da comunidade na implantação das políticas públicas atinentes a esse público.

Se não houver o reconhecimento de suas características no contexto educacional, as AH/SD⁴ e o TDAH⁵ constituem dois temas nos quais são observados prejuízos que poderão afetar o aluno no desempenho cognitivo, emocional, social e, principalmente, na relação com os próprios pares.

Alunos com AH/SD e TDAH constituem o público atendido pela Educação Inclusiva. Nos Institutos Federais (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tais estudantes são atendidos pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) (Brasil, 2008b). Esses setores foram implantados em 2005, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SETEC/SEESP/MEC), por meio do programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC-NEP) na Rede Federal de Educação Tecnológica (Brasil, 2006).

Nos *campi* dos IFs, os NAPNEEs representam um núcleo de assessoramento que articula as ações de inclusão, acessibilidade e AEE, com vistas a uma cultura da educação para a convivência, ao respeito à diferença, à aceitação da diversidade e, principalmente, ao rompimento de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais nas instituições e no espaço social, de forma a efetivar os princípios da Educação Inclusiva.

O público-alvo do NAPNEE é formado por estudantes com necessidades educacionais específicas, a saber: com deficiência – impedimentos de longo prazo e de natureza física, intelectual, mental e sensorial; com TGDs – quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, da comunicação ou estereotípias motoras, o que inclui o Transtorno do Espectro Autista (TEA); com AH/SD – potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, nas esferas intelectual, artística e criativa, cinestésico-corporal e de liderança; e com distúrbios de aprendizagem e/ou necessidades específicas provisórias de atendimento educacional.

Nesse público se encontram os estudantes que também compreendem o alunado da Educação Especial, a exemplo dos alunos com TDAH:

⁴ Embora o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 utilize a terminologia “altas habilidades ou superdotação”, embasamo-nos na PNEE (BRASIL, 2008a, 2011), na qual é adotada a expressão “altas habilidades/superdotação”.

⁵ Esse transtorno pode acontecer sem a presença de hiperatividade (TDA), caracterizado exclusivamente por desatenção e problemas relacionados à memória, atenção, desorganização e concentração; ou acompanhado de sintomas associados à hiperatividade (TDAH) – o último será abordado no presente artigo.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a, p. 9).

Dessa forma, tanto os estudantes com AH/SD quanto os com TDAH, por serem público-alvo da Educação Especial e terem características aparentemente semelhantes, entre outros fatores, causam equívocos nas respectivas diferenciação e identificação – em virtude disso, começamos a nos interessar pelo assunto.

Em 2011, iniciamos os trabalhos na função de psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Nessa conjuntura, recebemos casos de adolescentes do Ensino Médio Integrado, encaminhados com algumas queixas e até mesmo uma “certa” suspeita de TDAH, conforme o encaminhamento de professores e alguns membros da escola que trabalham diretamente no atendimento aos estudantes. Devido à nossa formação em Educação Especial, com pós-graduação em Educação Especial para Talentosos e Bem-Dotados pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), após realizarmos os atendimentos, verificamos que, em determinadas situações, o discente apresentava habilidades acima da média, e não de déficit de atenção, como se notava na suspeita inicial.

Após iniciar o ano letivo de 2012, três professores de um dos *campi* do IFNMG, local onde atuava à época, se deslocaram à sala da Psicologia para relatar a respeito de um estudante do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Informática que, para preservarmos sua identidade, o chamaremos de João. De acordo com os docentes, João perturbava a sala de aula, pois não ficava quieto na carteira e solicitava o tempo todo para sair do local, pois terminava a tarefa antes dos colegas. Com isso, ficava agitado, prolixo e com falas demasiadas – na concepção deles, devido às características apresentadas, tratava-se de um caso de TDAH.

Ao atendermos o estudante e compreendermos que as características apresentadas por ele podem ocorrer nas incidências de TDAH e de AH/SD, com algumas diferenças mencionadas adiante, notamos que, nesse caso e em outros encaminhados ao setor de Psicologia, não se tratava de déficit de atenção, e sim de habilidades acima da média. No caso de João, os professores foram orientados – principalmente o de Física, pois se tratava da disciplina de que mais gostava – a trabalhar outros temas com o aluno, além de aprofundar

nos assuntos abordados com a turma. Além disso, eram necessários exercícios extras depois de finalizar os outros e a solicitação para ajudar os colegas com dificuldades, para evitar ociosidade do educando.

Tais recomendações foram significativas e geraram resultados satisfatórios, visto que, em um período de curto prazo, o professor de Física procurou nosso setor para relatar as mudanças no comportamento do educando. De acordo com ele, o estudante se desenvolvia de maneira apropriada, com o respectivo desaparecimento dos sintomas apresentados anteriormente.

Com o escopo de evitar determinados equívocos com relação ao atendimento aos estudantes e até mesmo a rótulos/generalizações, constatamos a necessidade de demonstrar conhecimentos acerca das AH/SD e de TDAH aos docentes. Assim, este trabalho pretende apresentar, aos educadores, colegas de profissão e demais profissionais que lidam com a educação, as características de comportamento semelhantes e divergentes em ambos os grupos de alunos.

Vale ressaltar que, *a priori*, discorreremos sobre o tema aos profissionais do *campus* do IFMG onde atuamos para, *a posteriori*, apresentá-lo no Congresso Nacional de Psicólogos dos IFs em Goiânia, Goiás, e, logo depois, no Núcleo de Psicólogos (NUPSI) do IFMG.

2 DESCRIÇÃO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

A Associação Brasileira de Transtorno de Déficit de Atenção (ABDA, 2023, n.p.) caracteriza o TDAH:

Como um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida.

Ainda de acordo com a referida associação, o TDAH possui três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. A hiperatividade é comumente identificada nos meninos, ao passo que, nas meninas, a desatenção se torna comum, mas sempre haverá a presença de impulsividade. Outro fator importante com relação a esse transtorno indica que os sintomas característicos ocorrem em todos os lugares, seja em casa, na rua ou na escola.

Estudos comprovam que, quando um dos pais é acometido pelo transtorno, a probabilidade de o filho apresentar a mesma característica é alta. No caso da mãe, a vida escolar de seu descendente fica comprometida, dado que:

O TDAH tem contribuições biológicas muito fortes para sua ocorrência. Embora ainda não tenham sido identificadas suas causas precisas, há pouca dúvida de que a hereditariedade/genética tem a maior contribuição para a expressão do transtorno na população. O fator da hereditariedade no TDAH corresponde a cerca de 80%, significando que os fatores genéticos respondem por 80% das diferenças entre os indivíduos neste conjunto de traços comportamentais (BARKLEY; MURPHY, 2008, p. 17)

Com relação a esse transtorno, os estudantes, no contexto de sala de aula, apresentam os seguintes sintomas: ficam irrequietos; não conseguem ficar sentados por bastante tempo; falam em demasia; respondem de maneira precipitada antes de as perguntas terem sido completamente formuladas; possuem dificuldade em esperar a sua vez; interrompem e se intrometem nas conversas dos outros; pegam geralmente todos os objetos próximos a si; solicitam inúmeras vezes para ir ao banheiro ou beber água; ao narrarem um fato, agregam outras informações sem finalizar e deixar os demais falarem; com frequência, perguntamos algo a eles e respondem outra; não obedecem a filas; e, por hábito, interrompem o professor durante as explicações.

Tais sintomas, enquanto não diagnosticados, dificultam o tratamento farmacológico e na escola mais adequado. Por conseguinte, o estudante pode passar por perdas pessoais, familiares, escolares e sociais, além de adquirir baixa autoestima, desenvolver comportamentos antissociais, apresentar desempenho acadêmico insatisfatório crônico; ser alvo de suspensões e expulsões; demonstrar frequentemente altos índices de abandono escolar; e evidenciar maior risco para uso de drogas (i)lícitas.

Quando adultos, podem apresentar problemas de desatenção para atividades do cotidiano e do trabalho, bem como esquecimentos. São inquietos (relaxam quando dormem, aparentemente), impulsivos, mudam de uma atividade para outra com frequência, sem concluir a atividade inicial:

Sujeitos com TDA/H acham difícil ficar alerta para iniciar um trabalho que precise ser feito, e muitas vezes queixam-se de serem incapazes de se manterem alerta ou mesmo despertos em situações tediosas, além de frequentemente parecerem estar sonhando acordados ou confusos, quando deveriam estar mais alertas, concentrados e ativamente engajados em uma tarefa (BARKLEY; MURPHY, 2008, p. 12).

Portanto, há a possibilidade de tais indivíduos não conseguirem avaliar o próprio comportamento e o quanto isso afeta os demais à sua volta, o que tende a maiores níveis de ansiedade e depressão.

3 ASPECTOS DE CRIANÇA E/OU ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No Brasil, a Sociedade Pestalozzi iniciou o atendimento às pessoas com AH/SD em 1945, primeira instituição a trabalhar com tais estudantes. Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e a professora/fundadora da sociedade citada, Helena Antipoff, preocupada com a situação vivenciada por crianças e adolescentes talentosos e bem-dotados no Brasil, afirmou, *in verbis*:

Há muito tempo que vem nos preocupando o problema o qual ainda não se tem atenção suficiente no Brasil: a criança e o adolescente bem-dotado⁶. Enquanto para o deficiente e o excepcionalmente mal dotado a sociedade e os governos têm feito alguma coisa, o bem-dotado até agora não tem recebido a atenção de ninguém (ANTIPOFF, 1963, p. 15).

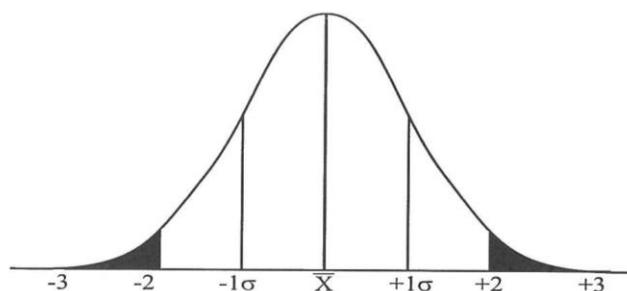
Depois de algumas décadas, o tratamento recebido pelos adolescentes talentosos no Brasil evolui de maneira tímida em relação àquela época. Mesmo com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal em 2005, para orientar as famílias e realizar a formação continuada dos professores, de forma a garantir o atendimento aos estudantes da rede pública de ensino, as ações são escassas no tocante à inclusão e à permanência desses estudantes no sistema educacional.

A propósito, na PNEE, as pessoas com AH/SD apresentam notável desempenho e/ ou elevada potencialidade em qualquer um dos aspectos (isolados ou combinados) intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotricidade e artes, além de elevados índices de criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do próprio interesse (Brasil, 2008a).

Comportamentos e características da criança e do adolescente com AH/SD são próprios da faixa etária. Segundo Güenther (2000), com base na Lei das Probabilidades criada por Renzulli (1978), as pessoas bem-dotadas e talentosas correspondem de 3 a 5% da população. Como subárea desenvolvida no campo educacional, a Educação Especial se

⁶ Termo adotado à época pela psicóloga e educadora.

preocupa com essa população específica que também necessita de provisões, cuidados e medidas especiais, em conformidade à Figura 1:



Em que:

- \bar{X} : - 1 a + 1: Média – 66% a 70% da população
- 1 a - 2: Abaixo da média – 9% a 13% da população
- +1 a + 2: Acima da média – 9% a 13% da população
- 2 a - 3: Excepcional inferior – 3% a 5% da população
- +2 a + 3: Excepcional superior – 3% a 5% da população

Figura 1. Curva das probabilidades.

Fonte: Güenther (2000).

Renzulli (1978) sintetiza a superdotação nas interações entre três agrupamentos básicos de características humanas – grupos com níveis acima da média de habilidades gerais ou específicas, altos níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Para o autor, “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano” (*ibidem*, p. 261).

Na concepção renzulliana (RENZULLI, 1978), há dois tipos de superdotação: a acadêmica, facilmente avaliada por testes que medem o Quociente de Inteligência (QI) e usada frequentemente para diagnosticar estudantes com AH/SD; e criativo-produtiva, que abrange princípios diretamente ligados ao desenvolvimento de ideias, produtos e expressões artísticas. Para ele, não existe outro modo ideal para medir a inteligência; logo, é preciso evitar a crença de que, ao saber o QI de uma pessoa, conhecemos a sua inteligência.

Para Güenther (2000), talento não é uma característica única, perene e global, mas a pluralidade de atributos e aptidões isoladas ou combinadas. A pessoa talentosa não apresenta necessariamente um elevado nível de desempenho em todas as ações realizadas, e sim, especificamente, em sua área de capacidades. Por vezes, a palavra “talento” é associada ao desempenho superior em artes, como pintura, teatro, música e escultura, mas, na verdade, tal conceito, como capacidade elevada, abrange todas as áreas humanas admiradas e valorizadas pela cultura, a depender do momento histórico no qual se insere o indivíduo.

De fato, o talento requer inúmeros atributos, com diferentes aptidões ligadas a alguma área de atividade do ser humano, cujas características podem ser genéticas ou desenvolvidas segundo o ambiente vivido:

Inteligência é um atributo que pode ser nutrido, modificado, re-criado, estiolado ou desenvolvido pelo que a criança encontra, ou deixa de encontrar, em termos de condições ambientais e estimulação, durante e pela experiência de vida, e não algo a ser “descoberto” nas crianças (GÜENTHER, 2000, p. 53).

Sob esse viés, a falta de desenvolvimento de alguns tipos de talento às vezes acontece porque a sociedade onde vive o sujeito desvaloriza tal característica e, com isso, diversos talentos são desperdiçados e, alguns, sequer identificados. Por um lado, para se desenvolver, é fundamental proporcionar condições e direcionamento ao sujeito; por outro lado, este último deve perceber os atributos, se interessar por eles e os assimilar ao meio, com o intuito de se ocupar da atividade que desperta sua curiosidade.

Hagen ([s.d.] *apud* ALENCAR, 1986) se atenta à dificuldade (e quase impossibilidade) de propor uma definição precisa e aceita universalmente sobre a superdotação, pois o conceito (ou constructo psicológico) precisa ser inferido a partir da constelação de traços ou características de determinada pessoa. Segundo o autor, não temos condições de mensurá-la diretamente, a exemplo da altura ou do peso.

De acordo com Alencar (1986), uma das concepções comuns sobre o superdotado alega que ele possui bons resultados nos testes de inteligência ou desempenho intelectual superior. Nesse ínterim, os testes de inteligência medem apenas uma parcela/amostra limitada do que pode ser visto como inteligência humana, pois se desconsideram algumas operações presentes no pensamento criativo; sendo assim, um indivíduo pode passar despercebido pelos testes de inteligência, apesar do potencial criativo superior.

O meio no qual o indivíduo está inserido influencia sobremaneira no desempenho do próprio potencial. De acordo com Freeman e Güenther (2000), um ambiente educacional enriquecido é essencial para desenvolver a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender; logo, todos que trabalham diretamente com a educação de crianças e adolescentes precisam se envolver nas políticas educativas, pois os estudantes, em especial aqueles potencialmente capazes, precisam conviver com professores interessados nas suas ideias e que os motivem de fato.

Aliás, as autoras supracitadas elucidam que a motivação é um fator primordial para o desenvolvimento dos adolescentes que precisam receber apoio, ajuda e estímulo da instituição escolar, de modo a desenvolver e aproveitar suas ideias. Quando não são acolhidos com

atenção, há o risco de se tornarem desmotivados e desinteressados, com o consequente fracasso escolar (FREEMAN; GÜENTHER, 2000). Situação como essas têm acontecido com frequência, a exemplo de um adolescente do Curso Técnico Integrado, cujo encaminhamento foi realizado ao setor de Psicologia de um *Campus* do IFMG.

José, nome fictício utilizado por nós para preservar sua identidade, à época era estudante do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Automação. De acordo com o relato de alguns professores no conselho de classe, tal adolescente estava desmotivado, desinteressado e triste, com excessiva timidez e sem comprometimento com os afazeres escolares. Ao atendermos o jovem, notamos que as características apresentadas por ele estavam relacionadas a situações vivenciadas em outra instituição, pois, por ser considerado destaque, se sobressaía em praticamente todas as disciplinas e recebia medalhas de melhor aluno. Com isso, os colegas se aproximavam dele, apesar de isso ser feito apenas com um viés de exploração, por ensinar a eles os conteúdos nos quais apresentavam dificuldades e, quando conseguiam as notas pretendidas, o discente era “abandonado”, como citado por ele.

Dessa maneira, quando ingressou no IFMG e com o intuito de não ser explorado novamente pelos colegas, começou a fazer um controle das notas, em que era cuidadoso para não ultrapassar a média necessária no período, mas, às vezes, ficava de recuperação em determinadas disciplinas para não chamar a atenção de ninguém, pois não queria repetir os fatos anteriores. Ele se inseriu em um quadro depressivo, foi acompanhado pelo setor de Psicologia da escola e fora dela, como também por psiquiatra, pois precisou utilizar medicamentos; por isso, os professores foram orientados com relação ao seu comportamento, o que contribuiu para a permanência na instituição.

5 CARACTERÍSTICAS: SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS EM TDAH E AH/SD

Agitação constante, problemas em permanecer sentado, distração, respostas impulsivas, dificuldade em terminar tarefas, desorganização e exposição a riscos são situações típicas dos estudantes com TDAH, mas podem ser apresentadas por alunos com AH/SD devido, principalmente, a determinados fatores vivenciados por estes na escola, como frustração, atividades pouco desafiadoras e currículo escolar insuficiente. Nesses termos:

Pode-se notar que a impulsividade e a hiperatividade podem ser características tanto dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, quanto dos que possuem TDAH, porém alguns aspectos se diferenciam principalmente a frequência e a intensidade, assim como as ocasiões com que acontecem (HOSDA; CAMARGO; NEGRINI, 2009, p. 8).

No comportamento de uma criança e ou adolescente com TDAH, a agitação é constante; em AH/SD, tal característica se faz presente no momento em que estão curiosos com algum assunto interessante a eles; ou há certo nível desse aspecto quando conhecem o conteúdo desenvolvido em sala de aula, concluíram suas tarefas e/ou estão em um período ocioso. Desse modo, começam a ficar “hiperativos”, querem sair da sala, “atrapalham”, “tiram a atenção dos demais” ou conversam.

Entretanto, tais situações são momentâneas. Crianças e adolescentes com AH/SD são ativos, questionadores e problematizadores, apesar de suas atividades serem geralmente focadas em alguma área de interesse. Em determinadas situações, o estudante pode responder antes dos demais colegas e questionar em demasia devido à curiosidade pelo assunto, à necessidade de aprofundamento, mas de modo impulsivo.

Em contrapartida, nos casos do TDAH, a agitação apresentada pelo estudante ocorre de forma intermitente e em diversos locais em que se encontra a criança e/ou o adolescente, seja em casa, na rua ou na escola. Reiteramos que tal característica está sempre associada à impulsividade, que pode se manifestar na dificuldade em aguardar a vez, responder à pergunta antes do término e se intrometer na conversa dos colegas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações supramencionadas, as características semelhantes nos casos de AH/SD e TDAH podem levar a dúvidas quanto ao diagnóstico. Em vista disso, as crianças e os adolescentes precisam ser encaminhados a profissionais especializados, a fim de não serem anulados na instituição escolar, pois, caso não haja atendimento aos estudantes com base em suas necessidades escolares, a vida acadêmica ficará prejudicada, com prejuízos irreparáveis nos aspectos sociais, profissionais e interpessoais do indivíduo.

Assim, este trabalho visou contribuir para a inclusão dos alunos com AH/SD e TDAH no ambiente escolar, ao promover o potencial humano de modo a não ser desperdiçado e/ou negligenciado durante a adolescência, sobretudo nas situações em que a participação dos jovens precisa ser estimulada, uma vez que a instituição deve ser vista por eles como um lugar de acolhimento e inclusão, e não de exclusão. Cumpre salientar que, quando o estudante é acometido pela exclusão no contexto educacional, o prejuízo à autoestima tende a ser devastador e, sem perspectivas, muitos discentes abandonam os estudos.

Destarte, devemos buscar estratégias para estimular o interesse dos estudantes para

sentirem acolhidos na sala de aula, com a respectiva potencialização de habilidades. O aluno com AH/SD pode se sentir melhor em situações provocantes e desafiadoras, em que a curiosidade e a vontade de aprender são estimuladas, ao invés de camufladas. Por isso, os profissionais da área educacional precisam conhecer a existência das AH/SD, pois, conforme a Lei das Probabilidades, esse público se encontra entre 3% a 5% e necessita ser cuidado e orientado em suas demandas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000300008. Acesso em: 19 jun. 2024.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTIPOFF, Helena. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff. **Infância Excepcional**, [s.l.], ano 1, n. 1, p. 10-27. 1963.

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é TDAH?** São Paulo: ABDA, 2024. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARKLEY, Russell; MURPHY, Kevin. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: exercícios clínicos**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <https://blog.psiqueasy.com.br/wp-content/uploads/2018/03/tdah-exerci%CC%81cios-cli%CC%81nicos-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 abr. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1º dez. 2021. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Implementação do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC-NEP): resultados parciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

FREEMAN, Joan; GÜENTHER, Zenita Cunha. Alguns conceitos e definições. *In*: GÜENTHER, Zenita Cunha (org.). **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GÜENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolvendo capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOSDA, Carla Beatriz Kunzler; CAMARGO, Renata; NEGRINI, Tatiane. Altas habilidades/superdotação e hiperatividade: possíveis relações que podem gerar alguns equívocos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2539_1700.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappan**, [s.l.], v. 60, n. 3, p. 180-261, 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition. Acesso em: 19 jun. 2024.

DADOS DA AUTORA:

Rosalva Maria Martins dos Santos

E-mail: rosalva_santos@yahoo.com.br

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6654712842189948>

Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-0146-5507>

Servidora pública atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG - Campus Betim. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-Minas. Psicóloga com bacharelado e licenciatura em psicologia - Unicentro Newton Paiva. Pós-graduada em Teorias Psicanalíticas pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Pós-graduada em Educação Especial para Talentosos e Bem-Dotados pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Especialista em Psicologia Clínica pelo Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. Membro do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE – IFMG – Campus Betim.