

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

JOSILENE DOMINGUES SANTOS PEREIRA

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E O TDAH: avaliação
multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade

SÃO CARLOS- SP
2021

Josilene Domingues Santos Pereira

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E O TDAH: avaliação multidimensional
para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação Especial, na linha de investigação em Implementação e Avaliação de Programas Alternativos de Ensino Especial.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemeire de Araújo Rangni

SÃO CARLOS- SP
2021

Domingues Santos Pereira, Josilene

Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade / Josilene Domingues Santos Pereira -- 2021.
400f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosemeire de Araújo Rangni

Banca Examinadora: Claudia Maria Simões Martinez, Rosemeire Maria Orlando, Sylvia Maria Ciasca, Bárbara Amaral Martins

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas habilidades ou superdotação. 3. Dupla excepcionalidade. I. Domingues Santos Pereira, Josilene. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Josilene Domingues Santos Pereira, realizada em 13/12/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Maria Simões Martinez (UFSCar)

Profa. Dra. Sylvia Maria Ciasca (UNICAMP)

Profa. Dra. Bárbara Amaral Martins (UFMS)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

À minha mãe, *Celene David*, uma mulher lutadora, que me ensinou a ser mulher guerreira.
Pelos exemplos de trabalho e honestidade.

Aos meus filhos, *Pedro Lucas e João Vitor*, por todo amor, por toda compreensão e por todo afeto,
que inundam a minha vida de esperança e felicidade.

Ao meu esposo, *Rony Peterson*, pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão torna o mundo e as pessoas mais belas e queridas”.
Joanna de Ângelis/Divaldo Franco

Recordar as pessoas que, de algum modo, estiveram presentes ao longo desses quatro anos de estudo e que fizeram parte de minha vida e a mudaram com a sua presença não é, com certeza, só um gesto de agradecimento. É bem mais do que isso: é o reconhecimento de um coração que, com todas as dificuldades enfrentadas, não deixou de ter fé na vida, de ter esperança e de ter gratidão pela oportunidade de aprender com cada um, em cada convivência.

A *Deus*, pela graça e oportunidade do estudo, pelo amparo, pela força nas horas difíceis e pela alegria da conquista.

Ao irmão maior, *Jesus*, por estar comigo sempre, por ter me levantado e dado a Sua mão, quando estava prestes a desistir.

Ao meu esposo, *Rony Peterson*, pela segurança, pelo apoio, pelas palavras de otimismo, pela fé que deposita em mim, pelo incentivo, pelo colo e pelas orações.

Aos meus filhos, *Pedro Lucas e João Vítor*, pelo afeto, pelo carinho, pela compreensão das ausências, pelos sorrisos e pelas brincadeiras, quando os livros já não saíam mais da minha cabeça.

Aos meus pais *Celene, José (in memoriam) e Aderlindo*, por estarem sempre dispostos a me ajudarem, por cuidarem dos meus filhos quando estive ausente, por acreditarem em mim e me incentivarem sempre.

As minhas irmãs, *Cris e Tati*, aos meus sobrinhos, aos meus cunhados, por terem sempre acreditado em mim e estarem ao meu lado apoiando a minha busca pelo conhecimento.

A *Anália*, pelas orações constantes e por sempre me incentivar a estudar.

Aos *amigos encarnados e desencarnados* da Casa Espírita Francisco Cândido Xavier, pela compreensão, pelo apoio, pelas preces. Em especial, a minha amiga, *Fafá*, irmã do coração, e aos amigos, *Romero, Danilo e Day (in memoriam)*, pela compreensão e pelo apoio constante.

A minha orientadora, *Rosemeire Rangui*, por me ter estendido as mãos em um momento difícil, pelas trocas, pelo conhecimento partilhado, pelas descobertas, pelas oportunidades de crescimento profissional e, principalmente, pela amizade, pela compreensão e delicadeza com que me orientou em todos os momentos deste estudo.

Aos *pais das crianças*, pela confiança com que me receberam em suas casas, pela cooperação e pelos longos diálogos mesmo em época de pandemia.

Às *crianças*, pelo aprendizado, pelos questionamentos, pelos risos nos encontros, pelas trocas na sala de aula, por terem permitido estar com vocês na escola e pelas brincadeiras no recreio.

Aos *professores* das duas escolas, pela confiança, pelas trocas, pela partilha das experiências, por terem permitido a minha presença na sala de aula.

Às professoras *Ana Aiello* e *Claudia Martinez*, pelo aprendizado nas aulas da disciplina Estudos Avançados, pelas excelentes contribuições para a minha formação acadêmica. Jamais as esquecerei.

Às professoras *Rosemeire Orlando*, *Claudia Martinez*, *Sylvia Ciasca* e *Bárbara Amaral* pelas contribuições realizadas nas bancas da qualificação e da tese.

Ao professor *Sadao Omote*, pela atenção e pela orientação na construção do instrumento aplicado aos professores.

A *Alice e Nicolly*, pelo carinho em todos os momentos deste estudo.

A *Daniela Silveira*, pela alegria, amizade e por sempre lutar pelas diferenças.

A *Gabriela Mel*, pela amizade e pelas trocas na análise dos dados dos testes.

Aos colegas da área de Língua Portuguesa do IFBA, *Eduardo*, *Joane*, *Sebastião* e, em especial, aos professores *José Júnior* e *Sinval Medeiros (in memoriam)*, pelo apoio e incentivo.

Ao *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*, por manter o Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação Profissional e permitir o meu afastamento para a realização do doutorado.

*“[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: em uma, elabora suas teorias, métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E, ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, **revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado e construído, portanto passível de mudanças** (grifo meu)”.*

Maria Cecília de Souza Minayo

RESUMO

A dupla excepcionalidade (2e) consiste, nos estudos da área de altas habilidades ou superdotação (AHSD), na coexistência de AHSD com uma deficiência ou transtorno ou síndrome e vem sendo considerada uma condição que caracteriza uma população especial de pessoas com AHSD. Nesta investigação, estudou-se o tipo de 2e constituído pela coexistência de AHSD e do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A identificação de estudantes com 2e tem sido apontada, na literatura, como uma tarefa complexa, devido ao fato de que tanto as características de AHSD podem ser mascaradas pela deficiência ou transtorno ou síndrome quanto esses podem mascarar os comportamentos de AHSD. Além disso, vários estudiosos dessa temática têm afirmado que muitos estudantes com AHSD têm sido incorretamente diagnosticados com TDAH e que muitos casos de 2e não têm sido sequer cogitados. Nesse sentido, o objetivo central desta investigação foi propor um modelo de avaliação multidimensional (escola, família e estudante) para a identificação, no contexto escolar, de indicadores de dupla excepcionalidade em estudantes que tenham sido diagnosticados com TDAH ou que tenham sido avaliados com AHSD e estejam apresentando sinais de déficit de atenção/hiperatividade. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, por meio de delineamento de estudos de casos múltiplos. Foram selecionados por conveniência nove participantes (três estudantes, três familiares e três professores). Os estudantes (casos 1, 2 e 3) foram indicados por duas escolas (pública e privada), de um município de médio porte do interior da Bahia. Foram utilizados instrumentos (questionários, *checklists*, testes, escalas), técnicas (entrevista semiestruturada e observação das aulas) e documentos (relatórios escolares) para a coleta de dados. Os resultados indicaram que: i. A avaliação demonstrou que diferenciar as AHSD e o TDAH constitui uma tarefa complexa, devido às semelhanças entre as duas condições; ii. Os três casos apresentaram traços indicativos da coexistência de AHSD com o TDAH; iii. Houve convergências de 2e entre os três casos nos aspectos seguintes: prejuízos em funções executivas, assincronia acentuada, capacidade cognitiva elevada, padrão inconsistente no desempenho, curiosidade, facilidade e rapidez para aprender; risco elevado de desenvolvimento da condição *underachievement* em séries mais avançadas, problemas de ajuste emocional, dificuldades de relacionamento na interação com os colegas de classe, interesse por conteúdos do espaço e estudos sociais, ficção científica, projetos e experimentos científicos; iv. Observou-se que os comportamentos indicativos de envolvimento com a tarefa não foram frequentes, o que pode estar indicando tanto a não identificação das AHSD pela escola quanto o traço de comportamento de AHSD mais prejudicado pelo TDAH; v. A falta de formação na área de AHSD de profissionais da escola constituem barreiras para a identificação de estudantes 2e e de suas necessidades educacionais. Conclui-se que, em todos os três casos, os estudantes necessitam tanto de intervenção nas áreas deficitárias, quanto de enriquecimento nas áreas de interesse para que possam desenvolver seus potenciais. É imprescindível ainda que a avaliação para a identificação de indicadores de 2e não só considere vários informantes como também múltiplos instrumentos, além de observações na escola e entrevistas.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas habilidades ou superdotação. Dupla excepcionalidade. Avaliação. Identificação. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

ABSTRACT

The twice exceptionality (2e) consists, in studies in the area of high abilities or giftedness (AHSD), in the coexistence of AHSD with a disability or disorder or syndrome and has been considered a condition that characterizes a special population of people with AHSD. In this investigation, it was studied the type of 2e is the coexistence of AHSD and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). The identification of students with 2e has been identified in the literature as a complex task, due to the fact that both the AHSD characteristics can be masked by the deficiency or disorder or syndrome and these ones can mask the AHSD behaviors. Furthermore, several scholars on this topic have stated that many students with AHSD have been incorrectly diagnosed with ADHD and that many cases of 2e have not even been considered. In this sense, the main objective of this investigation was to propose a multidimensional assessment model (school, family and student) for the identification of indicators of double exceptionality in students, in the school context, who have been diagnosed with ADHD or who have been evaluated with AHSD or showing signs of ADHD. A qualitative, descriptive and exploratory research was carried out through the design of multiple case studies. Nine participants were selected for convenience (three students, three family members and three teachers). The students (cases 1, 2 and 3) were indicated by two schools (public and private) from a medium-sized municipality in the interior of Bahia, Brazil. Instruments (questionnaires, checklists, tests, scales), techniques (semi-structured interview and classroom observation) and documents (school reports) were used for data collection. The results indicated that: i. The evaluation showed that differentiating between AHSD and ADHD is a complex task, due to the similarities between the two conditions; ii. The three cases showed traits indicative of the coexistence of AHSD with ADHD; iii. There were convergences of 2e among the three cases in the following aspects: impairment in executive functions, marked asynchrony, high cognitive capacity, inconsistent pattern in performance, curiosity, ease and speed to learn; high risk of developing the underachievement condition in higher grades, emotional adjustment problems, relationship difficulties in interacting with classmates, interest in space content and social studies, science fiction, scientific projects and experiments; iv. It was observed that the indicatives of involvement with the task were not frequent, which may indicate the non-identification of AHSD by the school and the trait of AHSD behavior harmed by ADHD; v. The lack of training in the area of AHSD of school professionals are barriers to the identification of 2e students and their educational needs. It is possible to conclude that, in all three cases, the students need attention in the disable areas and enrichment of their interests to develop their potential. It is also essential that the assessment for the identification of 2e indicators considers several informants and also multiple instruments, in addition to observations at school and interviews.

Keywords: Special Education. Giftedness. Twice exceptionality. Evaluation. Identification. Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD).

RESUMEN

La doble excepcionalidad (2e) consiste, en estudios en el área de altas capacidades o superdotación (AHSD), en la coexistencia de AHSD con una discapacidad o trastorno o síndrome y ha sido considerada una condición que caracteriza a una población especial de personas con AHSD. En esta investigación se estudió el tipo de 2e constituido por la coexistencia de AHSD y Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad (TDAH). La identificación de estudiantes con 2e ha sido identificada en la literatura como una tarea compleja, debido a que tanto las características de AHSD pueden estar enmascaradas por la deficiencia o trastorno o síndrome como ellas pueden enmascarar las conductas de AHSD. Además, varios académicos sobre este tema han declarado que muchos estudiantes con AHSD han sido diagnosticados incorrectamente con TDAH y que muchos casos de 2e ni siquiera se han considerado. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación fue proponer un modelo de evaluación multidimensional (escuela, familia y alumno) para la identificación, en el contexto escolar, de indicadores de doble excepcionalidad en estudiantes que han sido diagnosticados de TDAH o que han sido evaluados con AHSD y muestran signos de TDAH. Se realizó una investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria mediante el diseño de múltiples estudios de caso. Se seleccionaron nueve participantes por conveniencia (tres estudiantes, tres familiares y tres profesores). Los estudiantes (casos 1, 2 y 3) fueron señalados por dos escuelas (públicas y privadas) de un municipio mediano del interior de Bahía, Brasil. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos (cuestionarios, listas de verificación, pruebas, escalas), técnicas (entrevista semiestructurada y observación en el aula) y documentos (informes escolares). Los resultados indicaron que: i. La evaluación mostró que diferenciar entre AHSD y ADHD es una tarea compleja, debido a las similitudes entre las dos condiciones; ii. Los tres casos mostraron rasgos indicativos de la coexistencia de AHSD con TDAH; iii. Hubo convergencias de 2e entre los tres casos en los siguientes aspectos: deterioro de las funciones ejecutivas, marcada asincronía, alta capacidad cognitiva, patrón inconsistente en el desempeño, curiosidad, facilidad y rapidez para aprender; alto riesgo de desarrollar la condición de bajo rendimiento en grados superiores, problemas de adaptación emocional, dificultades de relación para interactuar con los compañeros de clase, interés en el contenido espacial y estudios sociales, ciencia ficción, proyectos y experimentos científicos; iv. Se observó que los comportamientos indicativos de participación en la tarea eran poco frecuentes, lo que puede estar indicando tanto la no identificación de AHSD por parte de la escuela como el rasgo de comportamiento de AHSD más perjudicado por el TDAH; v. La falta de formación en el área de AHSD de los profesionales escolares constituyen barreras para la identificación de los estudiantes 2e y sus necesidades educativas. Se concluye que, en los tres casos, los estudiantes necesitan tanto la intervención en áreas débiles como el enriquecimiento en áreas de interés para que puedan desarrollar su potencial. También es fundamental que la evaluación para la identificación de los indicadores 2e no solo considere a varios informantes sino múltiples instrumentos, además de observaciones en la escuela y entrevistas.

Palavras-clave: Educación Especial. Altas capacidades o superdotación. Doble excepcionalidad. Evaluación. Identificación. Trastorno por Déficit de Atención / Hiperactividad (TDAH)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Tradução da palavra <i>disability</i> em investigações sobre a dupla excepcionalidade.....	36
Figura 2 -	Deficiências asseguradas na Lei Educacional para Pessoas com deficiência nos EUA ...	37
Figura 3 -	Representação gráfica da definição de AHSD	43
Figura 4 -	Representação gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano em quatro partes	47
Figura 5 -	Distribuição anual da frequência absoluta de dissertações, teses, artigos e TCC.....	55
Figura 6 -	Tipos de dupla excepcionalidade estudados no Brasil de 2000 a 2020	58
Figura 7 -	Representação gráfica da dupla excepcionalidade	61
Figura 8 -	Os três grupos de estudantes 2e	62
Figura 9 -	Modelo de processamento da informação	79
Figura 10 -	Modelo de Brown: funções executivas debilitadas no TDAH	93
Figura 11 -	Prevalência do TDAH em diferentes países	96
Figura 12 -	Indicadores de 2e (AHSD/TDAH)	125
Figura 13 -	Fluxograma do delineamento da pesquisa	128
Figura 14 -	Fluxograma do processo de validação semântica e de conteúdo do <i>checklist</i> de indicadores de dupla excepcionalidade	138
Figura 15 -	Modelo de análise de convergência em cada dimensão	149
Figura 16 -	Modelo de análise de convergência entre as dimensões	149
Figura 17 -	Modelo de triangulação entre os casos	150
Figura 18 -	Capa do livrinho de Enzo	152
Figura 19 -	Parte interna do livrinho	152
Figura 20 -	Coleção de pedras de Enzo	153
Figura 21 -	Coleção de moedas	153
Figura 22 -	Objetos criados com blocos Lego	153
Figura 23 -	Objeto criado com sucatas	153
Figura 24 -	Mapa mental dos comportamentos de Enzo e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e	159
Figura 25 -	Resultados do MTA-SNAP-IV aplicado ao professor	164
Figura 26 -	Gráfico comparativo entre as habilidades e dificuldades de Enzo	165
Figura 27 -	Livros que Enzo lê em casa	174
Figura 28 -	Enzo observando o espaço	174
Figura 29 -	Convergência de dados da Dimensão 1	177
Figura 30 -	Resultado da MTA-SNAP-IV aplicada aos pais	183
Figura 31 -	Convergência de dados da Dimensão 2	184
Figura 32 -	Gráfico comparativo dos comportamentos de Enzo na sala de aula	201
Figura 33 -	Convergência de dados da Dimensão 3	206
Figura 34 -	Convergências entre as dimensões	207
Figura 35 -	Robôs de Lego montados por Davi	210
Figura 36 -	Davi criando um robô com Lego	210
Figura 37 -	Produto criado com blocos de encaixe	210
Figura 38 -	Robô com movimento criado por Davi	210
Figura 39 -	Davi em visita à NASA	210
Figura 40 -	Davi aprendendo sobre foguetes na NASA	210
Figura 41 -	Coleção de carrinhos em miniaturas	211
Figura 42 -	Criação de foguetes com sucatas	211
Figura 43 -	Mapa mental dos comportamentos de Davi e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e	220
Figura 44 -	Resultados da MTA-SNAP-IV aplicada ao professor	225
Figura 45 -	Gráfico comparativo entre as habilidades e dificuldades de Davi	227
Figura 46 -	Livros que Davi lê em casa	237
Figura 47 -	Convergência dos dados da Dimensão 1	240
Figura 48 -	Resultados das respostas dos pais ao Questionário MTA-SNAP-IV	250

Figura 49 -	Convergência de dados da Dimensão 2	251
Figura 50 -	Gráfico comparativo dos comportamentos de Davi na sala de aula	266
Figura 51 -	Convergência de dados da Dimensão 3.....	272
Figura 52 -	Convergências entre as dimensões	273
Figura 53 -	Caio criando um carrinho com blocos de encaixe	276
Figura 54 -	Objetos montados por Caio	276
Figura 55 -	Mapa mental dos comportamentos de Caio e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e	282
Figura 56 -	Resultados da MTA-SNAP-IV aplicada ao professor	288
Figura 57-	Gráfico comparativo entre as habilidades e as dificuldades	289
Figura 58 -	Nota de Caio em avaliação diagnóstica de Matemática na escola	290
Figura 59 -	Convergência dos dados da Dimensão 1	303
Figura 60 -	Resultados das respostas dos pais ao Questionário MTA-SNAP-IV	309
Figura 61 -	Convergência de dados da Dimensão 2	310
Figura 62 -	Atividades de Caio	327
Figura 63 -	Gráfico comparativo dos comportamentos de Caio na sala de aula	330
Figura 64 -	Convergência de dados da Dimensão 3	336
Figura 65 -	Convergências entre as Dimensões	337

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Características centrais das oito inteligências	42
Quadro 2 -	Produção acadêmica sobre dupla excepcionalidade de 2000-2020 no Brasil	56
Quadro 3 -	Perfis de <i>underachievers</i> e indicadores de baixo desempenho acadêmico entre os estudantes com AHSD	68
Quadro 4 -	Características comuns de comportamentos de AHSD	69
Quadro 5 -	Características de estudantes duplamente excepcionais	70
Quadro 6 -	Modelos de avaliação utilizados na identificação de estudantes 2e	73
Quadro 7 -	Estudantes 2e: as dificuldades de aprendizagem	84
Quadro 8 -	Hipóteses etiológicas do TDAH mais citadas na literatura da área	94
Quadro 9 -	Estudos sobre a prevalência de estudantes com TDAH no Brasil	97
Quadro 10 -	Critérios diagnósticos para TDAH segundo o DSM-V	100
Quadro 11 -	Semelhanças entre o TDAH e as AHSD	111
Quadro 12 -	Tipos de sobre-excitabilidade	113
Quadro 13 -	Síntese comparativa entre AHSD, o TDAH e a 2e em investigação qualitativa	118
Quadro 14 -	Síntese comparativa entre AHSD, o TDAH e a 2e em investigação quantitativa	120
Quadro 15 -	Indicadores específicos da 2e constituída por AHSD e TDAH	121
Quadro 16 -	Características comparativas entre a 2e e as AHSD e os subtipos de TDAH	121
Quadro 17 -	Critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo	130
Quadro 18 -	Cronograma de coleta de dados das dimensões 1, 2 e 3	132
Quadro 19 -	Instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa	133
Quadro 20 -	Procedimentos de interpretação dos dados coletados em cada dimensão	147
Quadro 21 -	Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Enzo em anos anteriores	155
Quadro 22 -	Respostas da professora no QIIAHSD-PR em comparação às respostas mais esperadas.....	161
Quadro 23 -	Respostas de Enzo ao Questionário de Autonegação -QIIAHSD-A-1º-4º	173
Quadro 24 -	Tabulação do QIIAHSD-A-1º-4º - nomeação por colegas	176
Quadro 25 -	Respostas da família no QIIAHSD-R em comparação às respostas mais esperadas	180
Quadro 26 -	Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Davi em anos anteriores.....	215
Quadro 27 -	Respostas da professora no QIIAHSD-Pr em comparação às respostas mais esperadas.....	222
Quadro 28 -	Respostas de Davi ao Questionário de Autonegação -QIIAHSD-A-1º-4º	237
Quadro 29 -	Tabulação do QIIAHSD-A-1º-4º - nomeação por colegas	239
Quadro 30 -	Respostas da família no QIIAHSD-R em comparação às respostas mais esperadas	247
Quadro 31 -	Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Caio em anos anteriores	279
Quadro 32 -	Respostas do professor no QIIAHSD-PR em comparação às respostas mais esperadas.....	284
Quadro 33 -	Respostas de Caio ao Questionário de Autonegação -QIIAHSD-A-1º-4º	300
Quadro 34 -	Tabulação do QIIAHSD-A-1º-4º - nomeação por colegas	302
Quadro 35 -	Respostas da família no QIIAHSD-R em comparação às respostas mais esperadas	306

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultados de Enzo na avaliação do desempenho escolar no TDE II	185
Tabela 2 -	Resultados de Enzo na avaliação do desempenho escolar no TDE II	187
Tabela 3 -	Resultados de Enzo na avaliação da atenção	188
Tabela 4 -	Resultados de Enzo na avaliação das funções executivas	189
Tabela 5 -	Resultados de Enzo na EAVAP-EF	191
Tabela 6 -	Resultados de Enzo na EAME-IJ	192
Tabela 7 -	Resultados de Davi na avaliação do desempenho escolar no TDE II	252
Tabela 8 -	Resultados de Davi na avaliação da atenção	254
Tabela 9 -	Resultados de Davi na avaliação das funções executivas	254
Tabela 10 -	Resultados de Davi na EAVAP-EF	256
Tabela 11 -	Resultados de Davi na EAME-IJ	257
Tabela 12 -	Resultados de Caio na avaliação do desempenho escolar no TDE II	311
Tabela 13 -	Resultados de Caio na avaliação da atenção	314
Tabela 14 -	Resultados de Caio na avaliação das funções executivas	315
Tabela 15 -	Resultados de Caio na EAVAP-EF	316
Tabela 16 -	Resultados de Caio na EAME-IJ	318

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Referências das produções acadêmicas citadas no Quadro 1	373
Apêndice B -	TCLE – professores	376
Apêndice C -	TCLE – pais e/ou responsáveis pela criança	378
Apêndice D -	TCLE- pais e/ou responsáveis	380
Apêndice E -	TALE – criança	382
Apêndice F -	Questionário pré/pós capacitação	383
Apêndice G -	<i>Checklist</i> dupla excepcionalidade	385
Apêndice H -	Resultados da validação semântica e de conteúdo do <i>checklist 2e</i>	386
Apêndice I -	Resultado do julgamento dos itens do <i>checklist 2e</i> pelos juízes	389
Apêndice J -	Guia entrevista semiestruturada – professor.....	390
Apêndice K -	Questionário história de vida	391
Apêndice L -	Guia entrevista semiestruturada – estudante	393
Apêndice M -	Ficha de observação dos comportamentos durante a aula	394
Apêndice N -	Parecer da avaliação	395

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- 2e – Dupla Excepcionalidade ou Duplamente Excepcional
- 2e Cop – *National Twice-Exceptional Community of Practice*
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AEGUS – *Association for the Education of Gifted Underachieving Students*
- AHSD – Altas Habilidades ou Superdotação
- APA – Associação Americana de Psiquiatria
- BDTCC – Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso
- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAEE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CID- Classificação Internacional de Doenças
- DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- EAME-IJ – Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-juvenil
- EAVAP-EF – Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
- EE – Educação Especial
- EUA – Estados Unidos da América
- GRUPOH- Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano
- IDEA – *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIVIAHSD- Lista de Verificação de Indicadores de Altas habilidades ou Superdotação
- NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
- NAGC – *National Association for Gifted Children*
- OMS – Organização Mundial de Saúde
- PAEE – Público-alvo da Educação Especial
- PEI – Plano Educacional Individualizado
- PNEE – Política Nacional de Educação Especial
- PNEE-PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PPGEES – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
- QI – Coeficiente de Inteligência
- RTI- Modelo de Resposta à Intervenção

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SNAP-MTA-IV- Escala de Avaliação de Sintomas de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e Sintomas de Transtorno Desafiador e de Oposição

TA- Transtornos de Aprendizagem

TAC- Teste de Atenção por Cancelamento

TAG- Transtorno de Ansiedade Generalizada

TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TDAH- C – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade do tipo combinado

TDAH-H – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade do tipo hiperativo-impulsivo

TDAH-D – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade do tipo desatento

TDE II- Teste de Desempenho Escolar II

TDP- Teoria da Desintegração Positiva

TEA- Transtorno do Espectro do Autismo

TOC- Transtorno Obsessivo-Compulsivo

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	22
1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA	27
1.1 História das pesquisas sobre a dupla excepcionalidade: o cenário norte-americano	27
1.2 Desatando alguns nós na tradução do termo <i>twice exceptionality</i> para a Língua Portuguesa	34
1.2.1 A tradução da palavra <i>disability</i>	35
1.2.2 A tradução do termo <i>learning disability</i>	37
1.2.3 A definição de inteligência e de altas habilidades ou superdotação	39
1.2.3.1 Concepção de inteligência	40
1.2.3.2 Concepção de altas habilidades ou superdotação	43
1.3 Definição para o termo dupla excepcionalidade	47
1.4 Dupla excepcionalidade: a realidade brasileira	48
1.4.1 Políticas públicas educacionais do Brasil	48
1.4.2 O cenário da pesquisa sobre dupla excepcionalidade no Brasil	54
2 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: UM RÓTULO COM MÚLTIPLOS TONS DE VERDE	60
2.1 A metáfora da lente: uma proposta para compreender a dupla excepcionalidade	60
2.2 A condição <i>underachievement</i> na área de altas habilidades ou superdotação ...	65
2.3 A identificação da dupla excepcionalidade: desafios, características de estudantes 2e e métodos de avaliação	68
2.4 O estudante 2e: aprendizagem e necessidades educacionais	78
3 UM CURIOSO TOM DE VERDE: A COEXISTÊNCIA DE ALTAS HABILIDADES E O TDAH	88
3.1 Compreendendo o TDAH	89
3.1.1 Síntese histórica e modelos teóricos	89
3.1.2 Hipóteses etiológicas e prevalência	94
3.1.3 Avaliação diagnóstica: os critérios, as manifestações comportamentais dos subtipos de TDAH e as comorbidades	98

3.1.4 Propostas de intervenção para o TDAH	103
3.2 Relações entre TDAH, Altas habilidades e dupla excepcionalidade	105
3.2.1 Causas de erros diagnósticos entre as AHSD e o TDAH	106
3.2.2 Altas habilidades ou superdotação sem o TDAH e as altas habilidades ou superdotação com o TDAH: semelhanças e diferenças	108
3.2.3 Indicadores de 2e (AHSD e TDAH)	117
4 PERCURSO METODOLÓGICO	126
4.1 Delineamento do estudo	126
4.2 Desenvolvimento da pesquisa	129
4.2.1 Aspectos éticos	129
4.2.2 Local e critérios para participação na pesquisa	129
4.2.3 Procedimentos de coleta de dados	130
4.2.4 Instrumentos e técnicas utilizadas na coleta de dados	133
4.3 Análise e tratamento dos dados	146
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	150
5.1 Caso 1: Quando a hiperatividade e a impulsividade mascaram os comportamentos de AHSD	150
5.1.1 Caracterização do aluno	150
5.1.2 Dimensão 1: Concepção da escola	153
5.1.2.1 Concepção dos professores dos anos anteriores	153
5.1.2.2 Concepção da professora atual	157
5.1.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas	170
5.1.3 Dimensão 2: Concepção da família	173
5.1.4 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante	179
5.1.4.1 Desempenho nos testes e escalas	179
5.1.4.2 Observações na escola	189
5.1.4.3 Interesses, percepção de si mesmo e relacionamento social	197
5.2 Caso 2: Quando, nos resultados dos testes, a capacidade intelectual elevada mascara a desatenção, e a medicação é utilizada mesmo sem o diagnóstico de TDAH.....	209
5.2.2 Caracterização do aluno	209
5.2.3 Dimensão 1: Concepção da escola	214
5.2.3.1 Concepção dos professores dos anos anteriores	214

5.2.3.2 Concepção da professora atual	221
5.2.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas	237
5.2.4 Dimensão 2: Concepção da família	241
5.2.5 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante	250
5.2.5.1 Desempenho nos testes e escalas	251
5.2.5.2 Observações na escola	256
5.2.5.3 Interesses, percepção de si mesmo e relacionamento social	265
5.3 Caso 3: Quando as vulnerabilidades socioeconômica/acadêmica e as comorbidades do TDAH criam barreiras para a identificação dos comportamentos de AHSD	273
5.3.1 Caracterização do aluno	273
5.3.2 Dimensão 1: Concepção da escola	276
5.3.2.1 Concepção dos professores dos anos anteriores	276
5.3.2.2 Concepção da professora atual	281
5.3.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas	297
5.3.3 Dimensão 2: Concepção da família	301
5.3.4 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante	308
5.3.4.1 Desempenho nos testes e escalas	308
5.3.4.2 Observações na escola	317
5.3.4.3 Interesses, percepção de si mesmo e relacionamento social	329
5.4 Comparação entre os casos: indicadores de convergências de 2e	339
5.5 Implicações, hipóteses e limites deste estudo	342
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	345
REFERÊNCIAS	347

APRESENTAÇÃO

“Na vida, não vale tanto o que temos, nem tanto importa o que somos.
Vale aquilo que realizamos com aquilo que possuímos,
e, acima de tudo, importa o que fizemos de nós”.

Chico Xavier

Um tema de uma tese não surge nos quatros anos de estudos de doutoramento simplesmente. Durante os quatro anos, ele foi ressignificado, “burilado”, objetivado cientificamente pelas experiências de tantos pesquisadores que dialogaram comigo e que o leitor encontrará nas páginas que seguem. Na verdade, o tema desta tese me acompanha desde a infância e são retratos dessa história que recupero com a intenção de permitir ao leitor conhecer algumas vivências que não apareceram nesta escrita científica, mas que estão intrinsecamente relacionadas a ela.

Primeiro retrato - Amor à educação

Na minha infância, vivida com dignidade em meio a tantas vulnerabilidades, lembro-me de, aos nove anos, convidar as crianças que viviam nas ruas do meu bairro para “minha escola”. Ficava me perguntando, quando eu as via correndo pelas ruas, se já sabiam ler e escrever. Ser professora já era a afirmação que fazia a minha mãe assim que fui alfabetizada. A escola com crianças sem camisas, famintas e descalças ficou conhecida no bairro com o famoso desfile de sete de setembro que eu, minha irmã e uma vizinha fizemos. Minha mãe se surpreendeu quando chegou do trabalho e viu aquelas crianças sem camisas, descalças e sentadas no chão com papel e lápis na mão. Eu me lembro de ter dito a ela: *“Mãe, eu disse a elas que, depois da aula, a senhora daria café com leite e pão”*.

Após a morte do meu pai, quando estava com doze anos, a situação socioeconômica se complicou muito e minha mãe lutou constantemente para que eu e minhas irmãs continuássemos estudando na escola particular dos Padres Capuchinhos. Nessa época, comecei a ministrar aulas de reforço para outras crianças do bairro que tinham dificuldades para aprender, não conseguiam ficar sentadas ou paradas por momento algum. Essas crianças eram chamadas por suas mães de “inquietas”, “barulhentas”, “indisciplinadas”, “preguiçosas”, “desatentas”. Uma das mães dizia para mim: *“Já tentei de tudo e você é a quinta pessoa que procuro, para ver se M. não perde de ano”*.

Diferentemente de me assustar com a fala da mãe, meus olhos brilhavam e eu me sentia cheia de energia e esperança, porque, afinal de contas, iria dar aulas para outras crianças. Não me importava com as dificuldades que, hoje, reconheço, não foram poucas. Só me importava em ensinar e vê-las aprender. Eram horas e horas de reforço, de estratégias de ensino, de

técnicas mirabolantes que criava para ver se conseguiam prestar atenção com toda aquela hiperatividade. O resultado positivo chegava e, por fim, aquelas inquietas e desatentas crianças conseguiam obter desempenho satisfatório na escola.

Continuei ministrando reforço escolar durante toda a minha adolescência. A minha primeira experiência como professora em uma instituição escolar ocorreu quando estava no primeiro ano de universidade no curso Licenciatura em Letras Modernas e contava ainda com dezessete anos. Era uma escola para alunos especiais. Estar em uma sala de aula sempre gritava dentro de mim como uma necessidade e com tal intensidade que não me importava com os imensos desafios que teria de enfrentar, pois a minha vontade de ensinar sempre foi, indubitavelmente, maior do que os problemas, do que as dificuldades...

Segundo retrato - Aparição da sigla TDAH em minha vida

Em 2004, estava em Salvador, cursando o Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal da Bahia, quando recebi o telefonema de minha irmã dizendo chorosa que meu sobrinho tinha que fazer uma avaliação psicológica, pois *“corria o tempo todo, se esbarrava nos objetos da sala, do pátio, caía frequentemente e não conseguia ficar quieto, nem participar das atividades da educação infantil como as demais crianças. Elas estão suspeitando de TDAH”*, disse-me ao telefone. Eu me lembro de ter pedido a minha irmã que ficasse calma e fizesse o exame oftalmológico, por conta das quedas e das colisões nos objetos, o que constantemente o machucava. Ao fazer o exame, ficou constatada a necessidade de lentes corretivas com grau sete nos dois olhos. As quedas e os esbarros diminuíram, mas a inquietude, não, e ainda apareceram outros comportamentos. A avaliação neuropsicológica confirmou o Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e, nesse ínterim, eu comecei a ler sobre esse tal transtorno. Lembro-me de que, quando li a avaliação neuropsicológica de meu sobrinho, fiquei pensativa e me questioneei: *como pode ser tão inteligente, com um perfil intelectual acima da média, cujas pontuações em alguns subtestes chegavam a 141, e ter tanta dificuldade para entender a hora de parar e prestar atenção?*

Terceiro retrato - Casos escolares de TDAH e o curso de Psicopedagogia

Depois do Mestrado, voltei a dar aulas no ensino fundamental e médio e os casos de TDAH chegavam para mim em reuniões de coordenação pedagógica e nas salas de aula. Sempre ficava intrigada e até mesmo questionava a coordenadora o porquê de um tempo maior para as avaliações se eram alunos tão inteligentes e capazes. Ela me disse: *A questão não é de inteligência, é que eles não conseguem executar o que sabem, entende?* Eu, de fato, não entendia e queria respostas. Comecei uma nova Especialização. Resolvi fazer o Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional e busquei me aprofundar nos conhecimentos sobre os

transtornos de aprendizagem e, particularmente, dediquei-me, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Nessa época, descobri que a questão não é apenas de sintomas frequentes e persistentes de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, mas de autorregulação do comportamento e de prejuízos nas funções executivas. Ficou claro para mim o porquê de, mesmo sendo tão capazes, com alto potencial cognitivo e criativo, aqueles alunos precisarem de adequações curriculares na escola.

Quarto retrato - Relação maternidade, filho, escola e a suspeita de TDAH

A professora do meu filho mais velho, que, nessa época, estava no 1º ano do ensino fundamental, me pediu para ir à escola e solicitou-me que ele fizesse uma avaliação psicológica, pois ele estava inquieto na sala, não olhava para ela, meio distraído. Eu respirei fundo e fiz algumas perguntas à professora: *Ele está conseguindo fazer as atividades da sala de aula? Ele está aprendendo? Como ele faz as tarefas?* Ela me respondeu: *Ele faz tudo muito rápido e correto. É o primeiro a terminar as atividades e depois quer ir à carteira ajudar os colegas que não terminaram. Quanto à aprendizagem dele, está ótima, ele já lê sem titubear.* Eu então, já com um pouco de estudo sobre o TDAH, pedi a ela que fizesse um “experimento”: explicasse um assunto na sala e depois pedisse ao meu filho para falar o que havia entendido.

Na semana seguinte, retornei à escola atendendo a um pedido da professora. Ela me disse que estava muito impressionada: Ao fazer o tal “experimento”, meu filho não foi só capaz de repetir as palavras que ela havia dito (mesmo olhando para o teto da sala na hora da explicação), como foi capaz de dar um exemplo diferente do dela, feito uma comparação correta e inesperada. Eu então disse para ela: *Pró, pelo que me diz e vejo em casa, não é déficit de atenção e nem hiperatividade/impulsividade que indicariam um TDAH. Pode ser outra coisa que não faço a mínima ideia do que seja, mas não um TDAH.*

Quinto retrato - Juntando vivências e ciência: a disciplina de altas habilidades ou superdotação no PPGEEES

Quando comecei a fazer a disciplina intitulada Temas em Educação Especial: Educação de pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e ministrada pela Prof^{ra}. Dr^a. Rosemeire Rangni, muitos fatos de minha vida começaram a fazer sentido. Fiz uma viagem no tempo que ressignificou todas as experiências que havia vivenciado até então. Um novo caminho se abriu, uma nova forma de pensar surgiu, respostas foram encontradas e mais perguntas foram elaboradas. Dentre as perguntas que foram surgindo das leituras, reflexões e dos debates na aula, pretendo, nesta tese, responder algumas ou encontrar algumas hipóteses que possam iluminá-las. Mas, como o fazer científico é sempre movido por questionamentos, reconheço que esta investigação tem me

levado a elaboração de mais questões, mais hipóteses, mais incertezas na tentativa de compreender o fenômeno tão complexo e intrigante que envolve as altas habilidades e o TDAH. Essas novas questões que surgiram da própria investigação não representam um obstáculo, mas um desafio do fazer científico que elege a diversidade como nova ordem do milênio, como tão bem expressou Howard Gardner em seu livro - *Inteligência, um conceito reformulado*-. E será assim que posso pensar na constituição de uma pesquisadora, em um próximo retrato de minhas vivências e experiências? O futuro dirá...

INTRODUÇÃO

Os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação¹ (AHSD) são compreendidos como aqueles que apresentam potencial elevado, isolado ou combinado, nas áreas intelectual, psicomotora, acadêmica, artística e de liderança. Além disso, também apresentam as seguintes características: criatividade, intenso envolvimento na aprendizagem e na realização de atividades em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Renzulli (1986; 2005; 2011; 2014; 2018) assevera que comportamentos de AHSD devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais e que não há uma maneira ideal de medir a inteligência. Em função disso, para o autor, deve-se evitar a prática comum de acreditar que se conhece a inteligência de uma pessoa com base no conhecimento que se tem de seu quociente de inteligência (QI).

Nesse sentido, critérios únicos e definições unidimensionais não podem ser usados para explicar a complexidade de aspectos que envolvem o conceito de inteligência e, conseqüentemente, de AHSD. Com base nesse argumento, adota-se, na atualidade, uma visão multidimensional da inteligência, em que fatores biológicos, interacionais e culturais atuam conjuntamente influenciando no conceito e no desenvolvimento da inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A partir desse pressuposto, o processo de identificação de estudantes com AHSD deve considerar o caráter multifacetado dos constructos de inteligência e de AHSD. Tal processo, embora seja garantido pelas políticas públicas da Educação Especial no país (BRASIL, 1971; 1996; 2001; 2008), caracteriza-se de forma complexa e desafiadora tanto para educadores quanto para psicólogos (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). Sabe-se, entretanto, que a identificação desses estudantes é fundamental, pois está diretamente relacionada com a construção de um plano educacional especializado (GAMA, 2006) e com a efetiva inclusão no contexto escolar (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Nota-se, porém, uma subnotificação desses estudantes nos censos escolares (FARIAS; WECHSLER, 2014). De acordo com o censo escolar divulgado pela Sinopse Estatística, de 2020, são 24.132 matrículas de estudantes com AHSD. Esse quadro ainda se torna mais agravante quando se verifica a invisibilidade dos estudantes que apresentam AHSD

¹ Nesta tese, adota-se o termo *altas habilidades ou superdotação* em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), alterada em 2013 (BRASIL, 2013). Ao longo do texto, entretanto, serão mantidas, nas citações diretas, as terminologias originais utilizadas pelos autores e documentos.

e alguma deficiência² concomitantemente no registro do censo escolar brasileiro. Tal escassez de registros pode estar assentada na ausência de definição e terminologia nas Políticas Públicas de Educação Especial no país (BRASIL, 1994; 1996; 2008; 2013; 2020; 2021) para explicar a condição que, no campo científico, é conhecida como dupla excepcionalidade.

Na literatura da área de AHSD, a dupla excepcionalidade (2e)³ é conceituada, basicamente, como a coexistência de AHSD com algum quadro de deficiência ou de transtorno ou de síndrome (BALDWIN *et al.*, 2015; PFEIFER, 2015; REIS, BAUM, BURKE, 2014). Nesta investigação, focalizou-se o tipo de 2e constituído pela coexistência de AHSD e do TDAH. O TDAH tem sido considerado um dos transtornos psiquiátricos mais comuns da infância e uma das razões frequentes de encaminhamentos de crianças para os profissionais da saúde devido aos problemas comportamentais, caracterizados pela desatenção, hiperatividade e impulsividade, e às dificuldades, no contexto escolar, que afetam a aprendizagem e o relacionamento social (BARKLEY, 2008).

No caso da identificação de estudantes com a coexistência de AHSD e do TDAH, vários autores (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; CONEREJOS-SOLAR *et al.*, 2018; FLINT, 2001; GOMEZ ARIZAGA, 2016; MULLET; RINN, 2015; NEIHART, 2003; NELSON; RINN; HARNETT, 2006; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB; LATIMER, 1993) têm apontado que há dificuldades em estabelecer diferenças entre as AHSD e o TDAH, principalmente devido ao fato de que muitas características, próprias do indivíduo com AHSD, têm sido equivocadamente interpretadas como sintomas de TDAH ou, ao contrário, características típicas da sintomatologia do TDAH (hiperatividade, desatenção, impulsividade), entre os indivíduos com AHSD, têm sido, de modo equivocado, avaliadas como típicas de superdotação, promovendo erros de diagnóstico.

De acordo com Baum, Olenchak e Owen (1998), Silverman (1998) e Webb *et al.* (2016), um dos motivos dessa imprecisão e dificuldade de diferenciação entre as duas condições deve-se, principalmente, à pouca familiaridade das áreas educacional, médica e psicológica em relação às características emocionais e sociais de pessoas com AHSD, o que tem promovido encaminhamentos elevados de crianças com potencial superior para avaliação de TDAH (FLINT, 2001).

² O uso da palavra deficiência refere-se à presença tanto de deficiências de ordem física, sensorial e/ou cognitiva (física, visual, auditiva, múltipla, intelectual) quanto de transtornos ou distúrbios e síndromes. Na seção que abordo sobre o conceito de dupla excepcionalidade, teço considerações sobre a adoção dessa concepção no capítulo 1.

³ Esta sigla, adotada neste trabalho para se referir à dupla excepcionalidade ou aos estudantes duplamente excepcionais e tem sido utilizada em inúmeros estudos internacionais.

Além dessa problemática, no processo de estabelecimento das diferenças entre as AHSD ou o TDAH, é preciso considerar que ambas as condições podem coexistir, caracterizando, assim, um quadro de 2e (OUROFINO; FLEITH, 2005; GOMEZ ARIZAGA *et al.*, 2016; NELSON; RINN; HARNETT, 2006; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011). Na escola, esses problemas no processo de identificação de estudantes com 2e promovem ainda significativos empecilhos para o atendimento adequado a esses alunos e alunas, visto que os erros diagnósticos podem levar ao atendimento de somente uma condição quando, de fato, os estudantes com 2e precisam de apoios educacionais, que atendam a sua dupla condição (GOMEZ ARIZAGA, 2016; RIZZA; MORISSON, 2007).

Rizza e Morisson (2007) defendem a necessidade de que professores e outros profissionais da escola reconheçam as características de estudantes 2e, para realizar uma precisa identificação e construir um apropriado plano educacional para eles. Para Silverman (1998), as lentes das AHSD devem ser utilizadas toda vez que o estudante estiver apresentado problemas comportamentais sinalizadores de desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A partir dessa perspectiva, defende-se a necessidade da atuação do educador especial junto à equipe pedagógica da escola para a realização, em colaboração, de uma avaliação dos estudantes que tenham recebido diagnóstico de TDAH, tendo em vista não só as semelhanças entre as AHSD e o TDAH, mas também a possibilidade de ser um quadro de 2e. Como advoga Flint (2001), no contexto escolar, o conhecimento das características de pessoas com AHSD pode reduzir os problemas relativos à confusão entre AHSD e o TDAH, minimizando os encaminhamentos de crianças com AHSD para avaliação de TDAH.

É sabido, entretanto, que as abordagens tradicionais de avaliação de estudantes com AHSD, não são adequadas para identificar os alunos com 2e, devido ao perfil paradoxal (AHSD e deficiência) que esses estudantes apresentam (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; CONEREJOS-SOLAR *et al.*, 2018). Por conta das características específicas, alguns autores (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; CONEREJOS-SOLAR *et al.*, 2018; GILMAN *et al.*, 2013; GILMAN; PETERS, 2018) argumentam que o processo de avaliação deve ser abrangente, com vários instrumentos, levando-se em conta vários informantes e os traços típicos de expressão tanto das deficiências, transtornos ou síndromes quanto da diversidade de manifestação dos comportamentos de AHSD.

Ourofino e Fleith (2005), inclusive, afirmam que a identificação de estudantes com 2e deve se pautar em uma avaliação diferenciada e abarcar as características cognitivas, sociais e emocionais desses estudantes. As autoras defendem ainda a necessidade de que novos instrumentos sejam criados e organizados para serem utilizados na avaliação dos educandos.

Considerando, assim, a necessidade de elaborar uma proposta de avaliação que possa auxiliar a escola a realizar uma triagem dessas três condições (AHSD, TDAH e 2e), visando à oferta de serviços educacionais apropriados, buscou-se, com a realização desta pesquisa, responder à seguinte questão central: um modelo de avaliação multidimensional, envolvendo os professores, a família e os próprios estudantes pode contribuir para a identificação de indicadores de dupla excepcionalidade (as AHSD e o TDAH) em estudantes do ensino fundamental I?

Dessa questão central, emergiram mais questões norteadoras:

1. Quais as concepções da escola e da família em cada caso? Nessas concepções, há indicadores de qual condição (AHSD, TDAH ou 2e)?
2. A partir dos instrumentos e técnicas propostos, quais os resultados da avaliação individual da criança? Esses resultados indicam traços característicos de qual condição (AHSD, TDAH ou 2e)?
3. Em quais indicadores as dimensões da avaliação (escola, família e estudante) se convergem?
4. Quais são as necessidades educacionais desses (as) estudantes?
5. Na comparação entre os três casos, quais os indicadores convergentes na identificação desse tipo de dupla excepcionalidade em escolares brasileiros do ensino fundamental I?

Desse modo, o objetivo central desta investigação foi propor um modelo de avaliação multidimensional (escola, família e o próprio estudante) para a identificação, no contexto escolar, de indicadores de dupla excepcionalidade em estudantes que tenham sido diagnosticados com TDAH ou que tenham sido avaliados com AHSD e estejam apresentando sinais de déficit de atenção/hiperatividade. Para realizar a avaliação multidimensional, alguns objetivos específicos foram estabelecidos:

1. Identificar se o modelo de avaliação multidimensional proposto pode fornecer dados para a identificação de indicadores de dupla excepcionalidade (AHSD e TDAH) em estudantes do ensino fundamental I;
2. Analisar as concepções da escola, da família e os resultados da avaliação do estudante participante do estudo em relação às condições de AHSD, TDAH e de 2e;
3. Verificar se há indicadores de 2e em estudantes diagnosticados com TDAH e em estudantes identificados com AHSD;
4. Identificar as convergências de dados na triangulação das dimensões;

5. Identificar as necessidades educacionais dos estudantes em cada caso estudado, tendo como base os aspectos cognitivos, acadêmicos, emocionais, comportamentais e sociais de cada estudante;
6. Comparar os três casos, visando à elaboração de algumas hipóteses sobre a identificação de estudantes com indicadores de 2e (AHSD e TDAH).

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. O capítulo 1 aborda a história dos estudos que contribuíram para compor o conjunto de conhecimentos acerca da 2e, explica a definição do termo 2e, estabelece a perspectiva de inteligência e AHSD adotadas ao longo desta investigação e apresenta a realidade da política educacional e da pesquisa sobre a 2e no Brasil.

No capítulo 2, esboça-se uma perspectiva teórica que vem sendo proposta por estudiosos dessa temática, traçando as características gerais de estudantes 2e e as questões envolvidas na aprendizagem, assim como as necessidades educacionais desses educandos.

No capítulo 3, apresenta-se uma revisão da literatura sobre o tipo de 2e constituído pela coexistência de AHSD e TDAH. Neste capítulo, além de abordar a natureza do TDAH, são apresentadas as características semelhantes entre o TDAH e as AHSD, que podem levar a confusões diagnósticas, e as diferenças entre elas. Além disso, são traçadas ainda as principais características de estudantes 2e que apresentam concomitantemente as AHSD e o TDAH.

No capítulo 4, o leitor encontrará o roteiro metodológico trilhado ao longo do desenvolvimento desta investigação; e, no capítulo 5, apresentam-se os resultados encontrados e a discussão de cada estudo de caso. Além disso, são tecidas considerações comparativas entre os três estudos de caso, visando à elaboração de algumas hipóteses sobre os indicadores da coexistência de AHSD e do TDAH no cenário escolar brasileiro e apresentados as implicações e os limites deste estudo.

Por fim, apresento as considerações finais sobre a identificação de indicadores de coexistência das AHSD e do TDAH, com o intuito de colaborar para investigações futuras relacionadas à identificação deste tipo de 2e.

1 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: HISTÓRIA, DEFINIÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA

No cenário da produção científica brasileira, a dupla excepcionalidade (2e) constitui ainda uma recente descoberta da área das AHSD, não sendo uma condição, muitas vezes, reconhecida até por profissionais que atuam com estudantes com AHSD (OUROFINO, 2007). Esse aspecto pode estar corroborando, inclusive, dentre outras conseqüências, para o número escasso e esparso da produção acadêmica sobre a temática no contexto da pesquisa no Brasil (PEREIRA; RANGNI, 2021).

Além dessa pouca e esparsa produção acadêmica, nota-se ainda uma invisibilidade da temática em algumas políticas públicas brasileiras da Educação Especial (EE), pois não há menção explícita a esse público em importantes documentos educacionais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos estudantes considerados público da EE.

Verifica-se, entretanto, que, mesmo não utilizando o termo dupla excepcionalidade, as Políticas Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 1994; 2020⁴) e a Lei 14.191⁵ (BRASIL, 2021) referem-se à possibilidade da coexistência de AHSD com alguma deficiência, reconhecendo, desse modo, a dupla excepcionalidade entre os estudantes e a necessidade de que sejam elaboradas propostas de atendimento visando à inclusão escolar.

Considerando essa problemática no campo da EE, mais especificamente na área das AHSD, e ainda a necessidade de esclarecer o objeto de estudo desta tese, neste capítulo, abordam-se a constituição histórica da 2e, os problemas e aspectos que devem ser considerados na tradução do termo, a definição apontada na literatura internacional, as políticas educacionais brasileiras e o cenário da pesquisa sobre essa temática no Brasil.

1.1 História da pesquisa sobre a dupla excepcionalidade: o cenário norte-americano

Algumas vidas de pessoas notáveis, seja no âmbito internacional, como Steven Hawking, Hellen Keller, Temple Grandin, Christy Brown, seja no âmbito nacional, como

⁴ A Nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, publicada no Diário Oficial da União, no dia 30.09.2020, pelo Decreto nº 10.502, encontra-se temporariamente suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal, ADI 6.590.

⁵ Essa Lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e reconhece apenas a coexistência de AHSD com a surdez. Entende-se, assim, que essa Lei só reconhece um tipo de dupla excepcionalidade, embora também não utilize o termo que já figura em pesquisas internacionais e nacionais.

Dorina Nowill, Anita Mafalti, Terezinha Guilhermina, atestam, por exemplo, que, mesmo em condição de deficiência, o alto potencial pode ser destacado pelo desempenho em uma ou mais áreas de domínio, como a intelectual, a arte, a psicomotricidade, dentre outras.

No campo da educação norte-americana, conforme assinalam Lovett e Lewandowski (2006), no entanto, a busca pela identificação daqueles que apresentavam essa dupla condição só se iniciou quando a área da educação de pessoas com AHSD começou a reconhecer que os(as) aluno(a)s com deficiência, nas salas de aula da educação regular, tinham mais chances de mostrar seus talentos que eram, muitas vezes, ignorados nas classes especiais da EE.

Sabe-se, porém, que os estudos sobre a 2e surgiram da fusão de duas áreas de investigação: a EE e a educação de pessoas com AHSD. Nos últimos 50 anos, pesquisadores dessas áreas têm construído uma base teórica sólida sobre esse tema e vêm auxiliando os professores a desenvolverem abordagens que têm ajudado os estudantes duplamente excepcionais a se tornarem adultos criativos e produtivos (BALDWING *et al.*, 2015).

Apesar dessa consolidação teórica nos estudos sobre a 2e, resultante da fusão entre essas áreas, a história sobre essa temática demonstra que a educação de pessoas com AHSD caminharam por lados opostos até a década de 1970. Conforme assinalam Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018), durante esse período, não houve promoção de serviços que congregassem a intervenção psicoeducativa e o enriquecimento curricular para os estudantes 2e.

Para Kaufman (2018), esse quadro ainda foi reforçado pela inexistência de políticas públicas no cenário norte-americano, entre os anos de 1900 a 1970, que garantissem o reconhecimento de que os estudantes com AHSD pudessem também apresentar alguma deficiência. Mesmo com esse cenário de separação entre essas duas áreas de investigação, alguns autores (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018) destacam vários trabalhos seminais que servem como precursores do nascimento dos estudos sobre 2e durante esse período.

Dentre os estudos, ressalta-se a contribuição original e o pioneirismo da psicóloga, educadora e pesquisadora Leta Stetter Hollingworth, com seu trabalho intitulado *Special Talents and Defects: their significance for education*⁶, de 1923. Nesse trabalho, a autora descreve estudantes que se destacavam por seu potencial superior e apresentavam, ao mesmo tempo, déficits em leitura, aritmética, caligrafia e ortografia. Essa referida autora defendia que todas as escolas

⁶ Talento e Deficiência: o significado para a educação.

deveriam levar em conta as diferenças individuais e a diversificação curricular para permitir que todas as crianças tivessem condições de desenvolver o seu potencial (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018).

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), no ano de 1961, o trabalho de Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg e Tannhauser também foi relevante, pois, o estudo piloto conduzido por esses autores, em crianças com lesão cerebral e hiperatividade, contribuiu para a constituição de um campo distinto de estudos denominado *learning disability*⁷. No ano seguinte, Samuel Kirk propôs o conceito desse termo⁸, esclarecendo que esse tipo de transtorno poderia interferir na aprendizagem acadêmica (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017).

Ao estabelecer a distinção de uma área específica de estudo, esse conceito também promove um impacto nos estudos sobre estudantes com AHSD. Embora inicialmente o movimento conhecido como *gifted handicapped*⁹ na área das AHSD tenha só elegido estudantes com deficiências físicas e sensoriais, os estudiosos não demoraram muito para reconhecer e estender seu interesse de investigação em estudantes com AHSD e com transtorno específico de aprendizagem (LOVETT; LEWANDOWSKI, 2006).

Baum, Schader e Owen (2017) ressaltam que, apesar dessas contribuições, alguns pesquisadores como Terman e Oden em *Genetic Studies Of Genius* (1947) sequer admitiram a possibilidade de qualquer transtorno específico de aprendizagem em seus sujeitos. O trabalho realizado por Mildred e Vitor Goertzel (1962) acabou, todavia, atestando, na revisão das biografias de 400 adultos notáveis, que alguns desses indivíduos altamente produtivos vivenciaram experiências escolares negativas e lutaram contra os métodos tradicionais de ensino. No entanto, como salientam Baum, Schader e Owen (2017), esses autores não chegaram a elaborar hipóteses explicativas para essa situação.

Além desse trabalho, Baum, Schader e Owen (2017) citam o estudo de Cruickshank (1977) o qual desenvolvia investigações sobre crianças com lesão cerebral. Nesse estudo, Cruickshank (1997) notou que as descrições feitas aos estudantes com problemas comportamentais e hiperatividade, tais como distração e alto nível de energia, podiam facilmente ser identificadas em crianças com AHSD.

⁷ Deve ser compreendido como transtorno específico de aprendizagem. Na próxima seção, exponho a definição que será utilizada neste trabalho.

⁸ Um retardo, distúrbio ou atraso no desenvolvimento em um ou mais dos seguintes processos: fala, linguagem, leitura, escrita ou aritmética, resultantes de possível disfunção cerebral e/ou emocional ou distúrbio comportamental e não de retardo mental, privação sensorial, privação cultural ou fatores instrucionais (KIRK, 1962, p. 263).

⁹ Uma possível tradução para este termo é “dotado e com deficiência”.

De acordo com Baldwingg *et al.* (2015), a década de 1970 representa um marco que indica um ponto de mudança relevante entre as até então separadas áreas da EE e da educação de pessoas com AHSD, pois uma lei federal ofereceu definições para os termos¹⁰ *learning disabled* e *giftedness* e estabeleceu orientações para encontrar as necessidades educacionais de estudantes assim identificados. Esse fato promoveu, com a disponibilização de fundos federais, o crescimento de programas para esses dois grupos de estudantes, o que, indiretamente, teve um impacto nos estudantes que pareciam se encaixar em ambos os grupos (BALDWING *et al.*, 2015).

Embora algumas leis educacionais no contexto norte-americano - *The Education for All Handicapped Children Act* (1975), *Gifted and Talented Children's Education Act* (1978), conforme ressaltam Baum, Schader e Owen (2017), tenham promovido repercussões para o desenvolvimento de estudos sobre a 2e e, posteriormente, de políticas públicas educacionais específicas para esse público, nenhuma delas aludia ao fato de que estudantes pudessem apresentar a coexistência de AHSD e alguma deficiência. Além disso, durante as décadas de 1970 e 1980, Kaufman (2018) ressalta que houve uma significativa mudança nas pesquisas da área das AHSD: os conceitos de inteligência e AHSD foram consideravelmente reexaminados e reelaborados.

Em relação ao primeiro conceito, a concepção de inteligência como equivalente a coeficiente de inteligência foi severamente criticada e novas perspectivas, com caráter multifacetado e multidimensional, foram propostas, como a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (GARDNER, 1994[1983]) e a Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Robert Sternberg (STERNBERG, 1985).

No que diz respeito ao segundo conceito, houve ampliação das áreas de domínio, incluindo a psicomotricidade, a arte, a liderança e até fatores não intelectuais como envolvimento com a tarefa no conceito de AHSD (KAUFMAN, 2018). Além dessa ampliação, Kaufman (2018) enfatiza que as AHSD passaram a ser consideradas como habilidades que se desenvolvem em contextos específicos, não sendo mais compreendidas como uma condição intrínseca do indivíduo. Isso, em grande parte, devido às repercussões do modelo teórico de explicação das AHSD denominado de Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli.

A Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, proposta em 1978 e com várias reformulações e ampliações (RENZULLI, 1986; 1988; 1999; 2002; 2005; 2016; 2018;

¹⁰ Considerando o contexto histórico, pode-se deduzir que o primeiro termo se refere ao educando que, em função de um transtorno específico de aprendizagem, irá apresentar sérios déficits em sua aprendizagem. Quanto ao segundo termo, foi traduzido, neste trabalho, como altas habilidades ou superdotação (AHSD).

RENZULLI; REIS, 2014; 2018), foi bastante desenvolvida e estudada no cenário norte-americano. Renzulli (2011[1978]) também teceu severas críticas aos modelos de explicação das AHSD que se baseavam unicamente em testes de coeficiente de inteligência (QI) e propôs um novo conceito para as AHSD que incluiu três conjuntos de traços que interagem entre si: habilidade geral acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, propondo uma redefinição não só do conceito de AHSD como também das práticas de identificação desse público.

Algumas pesquisas, especialmente aquelas publicadas em 1977 e 1978, além disso, revelaram ainda que estudantes com AHSD podiam também apresentar alguma deficiência, descrevendo a coexistência dessas duas condições e defendendo, portanto, a necessidade de se ofertar dois tipos serviço para estudantes que se encaixavam nessa dupla condição: intervenção psicoeducativa e enriquecimento curricular para esse público (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; KAUFMAN, 2018).

É válido mencionar ainda que, somente em 1975, segundo Coleman, Harradine e King (2005), o termo **dupla excepcionalidade** foi cunhado por Gallanger. Prior (2013) ressalta, corroborando essa afirmação, que, mesmo já havendo estudos desde 1923 demonstrando a coexistência de alto potencial com uma deficiência, apenas a partir de 1975, esse termo foi utilizado para designar essa condição dual e paradoxal nos indivíduos.

Durante a década de 1980, alguns programas e associações começaram a surgir para especificamente promover as necessidades educacionais de estudantes que apresentavam concomitantemente AHSD e transtorno específico de aprendizagem, tais como *Board of Cooperative Educational Services*, a *Association for the Education of Gifted Underachieving Students* (AEGUS) e o *National Association for Gifted Children* (NAGC). Este último, inclusive, criou um núcleo para apoiar especialmente pesquisas sobre populações especiais de estudantes com AHSD (KAUFMAN, 2018).

De acordo com Kaufman (2018), esse fato proporcionou o aumento considerável no número de publicações que tratavam especificamente das características, necessidades e das melhores práticas educacionais para estudantes duplamente excepcionais. Além disso, em 1990, mais estados norte-americanos disponibilizaram fundos e criaram programas educacionais para prestar atendimento a esse público.

No início do século XXI, o cenário da educação norte-americana promove mudanças substanciais para os estudantes duplamente excepcionais. De acordo com Baldwin *et al.* (2015), pela primeira vez, foram destinados, prioritariamente, recursos financeiros para identificação/atendimento a esses estudantes. Desse modo, um caminho foi disponibilizado

para reconhecer pessoas com AHSD e deficiência no sistema educacional norte-americano, dando credibilidade à existência de estudantes duplamente excepcionais (BAUM; SCHADER; OWEN, 2017).

Além disso, Baldwin *et al.* (2015) relatam que essa legislação reconsiderou o uso do modelo de discrepância e desempenho utilizado para identificar os estudantes com transtorno específico de aprendizagem, permitindo aos estados utilizarem uma abordagem diferente para a identificação dessa condição.

Sem dúvida, esse fato imprimiu mudanças significativas no trabalho de identificação do transtorno específico de aprendizagem no contexto escolar. A defesa por uma abordagem de avaliação abrangente e colaborativa permitiu identificar e atender também as necessidades educacionais de estudantes com 2e, visto que promove o rompimento das barreiras entre a educação regular, a EE e a educação de pessoas com AHSD (BALDWIN *et al.*, 2015).

A partir dessa abordagem, houve um aumento considerável no número de publicações e *websites* que focalizavam as necessidades especiais desse público (BALDWIN *et al.*, 2015). Nessa época, surgiram boletins informativos como *Smart Kids with Learning Differences* e o *The Twice Exceptional (2e) Newsletter*, oferecendo informações seguras aos pais, educadores e demais profissionais sobre os estudantes duplamente excepcionais (KAUFMAN, 2018).

Além disso, Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018) relatam também que alguns estados norte-americanos (Colorado, Idaho, Maryland, Montana, Ohio e Virginia) criaram políticas públicas educacionais e publicaram manuais de orientação para identificar crianças e jovens com 2e. Apesar disso, conforme ressaltam Baum, Schader e Owen (2017), não vem sendo uma tarefa fácil estimar o número de estudantes com 2e nas escolas norte-americanas. Segundo esses autores (2017), estima-se, de acordo com o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA), a existência de aproximadamente 360.000 crianças e jovens com 2e matriculados no sistema educacional dos EUA.

Essa estimativa, vale frisar, pode ainda ser bem maior se não se pressupor uma concepção limitada de AHSD como idêntica a QI (KAUFMAN, 2018). Além disso, Baum, Schader e Owen (2017) defendem que cada escola deve encontrar as necessidades educacionais de estudantes 2e, que possuem características únicas e estilos de aprendizagem próprios.

Nesse cenário, mesmo com esses avanços no início do século XXI, é válido notar que alguns estudiosos dessa temática têm evidenciado uma série de problemas: falta de profissionais bem informados, informação confiável e de qualidade, serviços para crianças e jovens com 2e (BAUM, SCHADER E OWEN, 2017). Conforme ressaltam Baum, Schader e

Owen (2017), esse quadro ainda se caracteriza severamente complexo, quando se leva em consideração os indivíduos de baixa-renda, os imigrantes, aqueles com baixa escolarização e/ou familiares em risco, que são afetados não só pela falta de informação sobre a existência de indivíduos duplamente excepcionais, mas também pela falta de recursos e serviços de atendimento para esse público.

Da mesma forma, Baldwin *et al.* (2015) e Kaufman (2018) também apontam outros dilemas: a ausência de concordância sobre as melhores práticas de identificação de estudantes 2e e a crítica de alguns autores que alegam falta de provas empíricas substanciais que comprovem a existência dessa dupla condição. Quanto a este último argumento, tanto Baldwin *et al.* (2015) quanto Kaufman (2018) afirmam, citando a revisão de estudos empíricos realizada por Foley-Nicpon *et al.* (2011), que não há dúvidas quanto ao fato de que, em um mesmo indivíduo, pode haver coexistência de AHSD e de deficiência.

Considerando-se esse contexto histórico que, sem dúvida, demonstra conquistas na educação de estudantes 2e no cenário norte-americano, Baldwin *et al.* (2015, p. 211) ressaltam que os estudiosos dessa temática precisam ainda avançar em direção a “uma concepção de 2e compartilhada e a uma linguagem comum”. Em função desse argumento, foi organizado um encontro, em 2013, o *National Twice-Exceptional Community of Development of Practice (2e Cop)*, cuja meta foi elaborar os objetivos desse Comitê Nacional e uma agenda de trabalho.

A finalidade central desse comitê, estabelecida durante o evento, foi fornecer um fórum entre as partes interessadas na discussão de questões relacionadas à educação de estudantes 2e: criação de materiais, recursos e produtos pelo 2e Cop, com a finalidade de aperfeiçoar as políticas e as práticas educacionais relacionadas a esse público, que incluem implicações para a família, a orientação/o aconselhamento e a educação (BALDWIN *et al.*, 2015).

A primeira prioridade estabelecida pelo comitê 2e Cop foi criar uma definição de dupla excepcionalidade comum que pudesse permitir o avanço de modo mais coeso nos estudos dessa temática (BALDWIN *et al.*, 2015). Nota-se, desse modo, que o atual momento do cenário-norte americano se caracteriza pela busca da concretização de esforços no sentido de congregar os estudiosos e profissionais especializados em 2e, principalmente em torno da concepção de dupla excepcionalidade, para permitir que haja avanços nos estudos dessa temática, que visem à identificação, intervenção e saúde socioemocional dos estudantes 2e.

Visando a uma melhor explicitação do conceito desse termo e de como ele será utilizado ao longo deste trabalho, abordo, na próxima seção, alguns aspectos a serem

considerados quando se propõe a tradução do termo, tendo em vista a compreensão da definição de dupla excepcionalidade no cenário da pesquisa no Brasil.

1.2 Desatando alguns nós na tradução do termo *twice exceptionality*¹¹ para a Língua Portuguesa

Em recente trabalho, Ronksley-Pavia (2015) afirma que a literatura sobre a dupla excepcionalidade sugere que um dos principais problemas a serem enfrentados diz respeito à ausência de consenso nas definições dos termos deficiência e dotação¹² e, por consequência, do termo dupla excepcionalidade.

Sem dúvida, essa questão ainda se torna mais complexa, quando se promove a tradução da palavra *disability* para a língua portuguesa. Essa palavra é traduzida apenas como incapacidade ou deficiência¹³, não sendo comum a utilização, portanto, para se referir aos transtornos ou distúrbios e às síndromes, para os quais, como é sabido, há nomes específicos indicando essas condições.

Essa concepção, porém, não é consensual entre os pesquisadores que investigam essa dupla condição. Taucei e Stoltz (2018, p. 240) afirmam que, para alguns estudiosos, “[...] a 2e não está relacionada à superdotação em coexistência com ‘deficiência’ visual, motora, auditiva e mental”. Para outros, no entanto, as autoras citam que a 2e tanto estaria relacionada “[...] à superdotação associada tanto aos transtornos [...] quanto às ‘deficiências’ (TAUCEI; STOLTZ, 2018, p. 240).

Na literatura internacional dos estudos sobre a dupla excepcionalidade, entretanto, emprega-se a palavra *disability* tanto para designar as deficiências - de ordem física, sensorial e/ou cognitiva - quanto os transtornos ou distúrbios e as síndromes (COLEMAN; HARRADINE; KING, 2005; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; NEIHART, 2003; PFEIFER, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014; RIZZA, MORRISON, 2007).

Sabe-se ainda que o termo *learning disability* também tem recebido duas traduções que indicam condições diferentes. Na língua portuguesa, empregam-se indiscriminadamente os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno/distúrbio de aprendizagem; no entanto, como se sabe, há diferenças conceituais significativas entre dificuldade e transtorno/distúrbio de aprendizagem (OHLWEILER, 2006).

¹¹Outros termos utilizados na literatura internacional sinônimos a este são: *twice-exceptional*, *double exceptionality* e *doble excepcionalidad*.

¹² Utilizo este termo para expressar com exatidão a tradução da palavra *giftedness*, embora, ao longo deste texto, esteja utilizando a nomenclatura proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013).

¹³ Tradução proposta no Dicionário Oxford Escolar (2013).

Além disso, deve-se considerar ainda não só as flutuações terminológicas para o termo altas habilidades/superdotação (RANGNI; COSTA, 2011a) no cenário brasileiro, mas também a concepção de AHSD adotada, pois, conforme assevera Renzulli (2011 [1978]), numerosas e incontáveis definições têm sido propostas ao longo dos anos.

Nota-se, claramente, que as definições desses termos promovem implicações no conceito do termo dupla excepcionalidade e isso tem impactos seja na identificação dos estudantes 2e seja nas propostas de atendimento a esse público. Além disso, Ronksley-Pavia (2015) afirma ainda outros problemas relacionados ao uso do termo - dupla excepcionalidade - na literatura da área:

a) Uso desse termo para fazer referência, por exemplo, a crianças com duas deficiências (paralisia cerebral e deficiência física);

b) Uso do termo para fazer referência a apenas indivíduos com AHSD e transtornos específicos de aprendizagem, como se a dupla excepcionalidade fosse unicamente definida pela coexistência de AHSD e transtornos específicos de aprendizagem.

Outro problema identificado é a associação desse termo para expressar a presença concomitante de AHSD e deficiência como indicativo de uma comorbidade no indivíduo (PFEIFER, 2015). Pfeifer (2015) refere-se à 2e como se o termo tivesse sido emprestado da medicina, o qual indicaria a presença de duas ou mais doenças associadas em um único indivíduo. Conceber a 2e como uma comorbidade consiste, de fato, em uma conceituação inadequada, considerando que as AHSD indicam um potencial superior e não uma deficiência ou transtorno mental.

Além disso, compreender a dupla excepcionalidade como uma comorbidade pode promover a reprodução, na EE, do modelo médico de deficiência na EE, cuja noção central situa a deficiência como uma condição intrínseca, patológica, anormal do indivíduo, que justifica “[...] a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão [...]” (DINIZ, 2007, p. 11).

Desse modo, considerando-se essa problemática, é necessário desatar esses nós, a fim de que o conceito de dupla excepcionalidade possa ser compreendido, principalmente para a realização de pesquisas no Brasil. Para desatá-los, é fundamental responder às questões seguintes: como devem ser traduzidos e interpretados os termos *disability* e *learning disability*? A dupla excepcionalidade é apenas uma condição que indica a coexistência de AHSD e dos transtornos específicos de aprendizagem? Quais conceitos de inteligência e AHSD devem ser adotados visando à coerência das múltiplas e facetadas formas de demonstração do potencial humano superior?

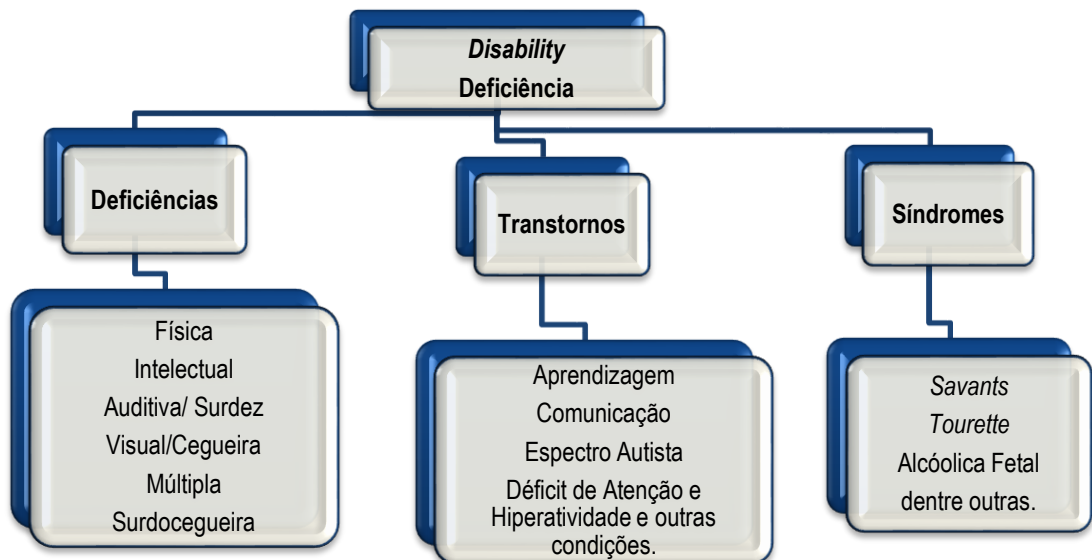
1.2.1 A tradução da palavra *disability* na literatura sobre a dupla excepcionalidade

De acordo com Baum, Schader e Owen (2017), há uma vasta gama de possibilidades de deficiência quando se considera os estudantes com 2e. Fica claro que a palavra *disability*, quando utilizada por vários estudiosos (BAUM, SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; NEIHART, 2008; PFEIFFER, 2015) da dupla excepcionalidade, não deve ser traduzida apenas como deficiência quer de ordem física, quer de ordem sensorial ou cognitiva.

A essas condições devem ser consideradas também condições psiquiátricas, emocionais e comportamentais, tais como transtornos (transtorno de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de ansiedade, transtorno do espectro autista etc.), distúrbios (distúrbio do processamento auditivo central e outros) e as síndromes (síndrome de *Tourette*, síndrome de *Williams* dentre outras).

Na Figura 1, pode-se visualizar, de modo esquemático, a que condições deve se referir a tradução da palavra *disability* pela palavra deficiência em estudos sobre a dupla excepcionalidade para o cenário da pesquisa no Brasil.

Figura 1 - Tradução da palavra *disability* em investigações sobre a dupla excepcionalidade

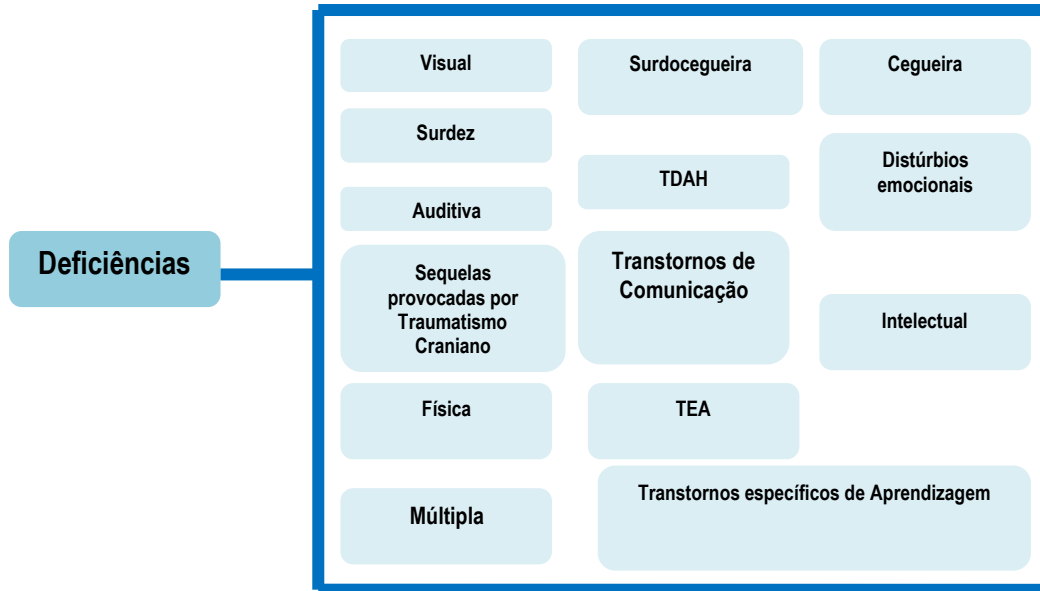


Fonte: Elaboração própria.

Além disso, de acordo com Baum, Schader e Owen (2017), devem ser consideradas as classificações expostas tanto no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) quanto nas normas regulamentadoras estabelecidas pela Lei Educacional para Pessoas com Deficiência. Essa lei norte-americana inclui treze¹⁴ condições de deficiência a serem atendidas pela EE (Figura 2).

¹⁴ De acordo com Foley-Nicpon, Assouline e Colangelo (2013), em 2012, a surdez foi adicionada como uma condição para eleição de estudantes para os serviços especializados nos EUA e foi regulamentada nas categorias

Figura 2 - Deficiências asseguradas pela Lei Educacional para Pessoas com Deficiência nos EUA.



Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos de Foley-Nicpon, Assouline e Colangelo (2013).

Vale enfatizar que, algumas dessas condições (Transtornos Específicos de Aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Comunicação, Distúrbios Emocionais), embora não estejam sendo contempladas para o atendimento educacional especializado (AEE) pelas legislações e políticas públicas da EE no Brasil (BRASIL, 2008; 2011; 2020), a Lei N°. 14 254, de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outro transtorno de aprendizagem, garante aos educandos assim diagnosticados o acompanhamento integral, por meio da identificação precoce do transtorno, do encaminhamento do educando para o diagnóstico, do apoio educacional na rede de ensino e terapêutico especializado na rede de saúde.

1.2.2 A tradução do termo *learning disability* na literatura especializada em dupla excepcionalidade

Para desatar esse segundo nó, deve-se partir do pressuposto segundo o qual utilizar a expressão dificuldade de aprendizagem na tradução do termo *learning disability* é imprópria, visto que, com base nos estudos dessa temática, pode-se claramente identificar que o termo *learning disability* deve ser traduzido, de modo coerente e exato, por transtorno específico de aprendizagem, considerando as atualizações propostas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014[2013]) e nos livros e artigos científicos de alguns

de deficiência da Lei Educacional para Pessoas com Deficiência. Além disso, nessa época, a categoria denominada “retardo mental” foi renomeada como “deficiência intelectual”.

pesquisadores da temática (BAUM, SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; NEIHART, 2008; TRAIL, 2011).

Para Ohlweiler (2006), os termos dificuldade e transtorno de aprendizagem têm sido empregados, muitas vezes, de modo equivocado, sendo necessário diferenciá-los, para que haja utilização de uma terminologia uniforme que permita uma melhor comunicação entre os profissionais da área. Por que, então, não utilizar dificuldade de aprendizagem na tradução do termo *learning disability*?

De acordo com essa autora (2006), as dificuldades que as crianças e/ou os adolescentes enfrentam em fase escolar podem ter vários motivos, tais como: problemas familiares, proposta pedagógica inadequada, falta de capacitação docente, déficits cognitivos etc., sendo, desse modo, consideradas questões que envolvem a criança/ o adolescente durante o percurso de sua escolaridade advindas do meio ambiente (escola, família) ou de problemas psicológicos (falta de motivação, baixa autoestima) ou ainda serem secundárias, quando causadas por algum quadro diagnóstico (doenças crônicas, deficiência intelectual, paralisia cerebral etc.).

Nesse sentido, como se trata de dificuldades de percurso, sabe-se que, uma vez resolvido o problema que as originou, não haverá mais condições desfavorecedoras para a aprendizagem; por isso, não convém entender *learning disability* como dificuldade de aprendizagem, visto que, na literatura da 2^e, vários autores (BAUM, SCHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2003; TRAIL, 2011) referem-se a condições neurobiológicas e neurodesenvolvimentais que afetam sobremaneira a aprendizagem e o desenvolvimento da criança/ do adolescente. Dessa forma, é mais adequado traduzi-lo, na atualidade, por Transtorno Específico¹⁵ de Aprendizagem.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014), o Transtorno Específico de Aprendizagem é conceituado como:

[...] um **transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica** [...] as quais são associadas com as manifestações comportamentais [...] influenciam a

¹⁵ No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014), encontra-se uma explicação para o uso da palavra **específico** que funciona como caracterizador no termo **transtorno específico de aprendizagem**. São quatro razões para justificar o emprego dessa palavra: a) Não se deve atribuí-la a deficiências intelectuais, a atraso global do desenvolvimento, a deficiências auditivas ou visuais, a problemas neurológicos ou motores; b) Não se deve atribuí-la a fatores externos, tais como ambiente socioeconômico desfavorável, falta de escolarização, falta de frequência na escola; c) Não se deve atribuí-la a dificuldades oriundas de algum transtorno neurológico (acidente vascular cerebral); d) Pode ser atribuída a uma única habilidade acadêmica (leitura de palavras isoladas ou cálculos numéricos, por exemplo).

capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência ou exatidão. Uma característica essencial do transtorno específico de aprendizagem são **dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas fundamentais [...] com início durante os anos de escolarização formal [...].** Uma segunda característica-chave é a de que **o desempenho do indivíduo nas habilidades acadêmicas afetadas está bem abaixo da média para a idade [...].** Uma terceira característica central é a de que [...] **estejam prontamente aparentes nos primeiros anos escolares, na maior parte dos indivíduos [...]** (APA, 2014, p. 68-69, grifo nosso).

Fica claro, nos destaques realizados na citação, que se trata de uma condição neurobiológica/desenvolvimental, já que afeta a capacidade do cérebro de perceber e processar as informações sejam verbais ou não, que consiste em dificuldades persistentes para aprender as habilidades acadêmicas, tais como a leitura, a escrita e a aritmética, com início nos primeiros anos da fase de escolarização, promovendo substancialmente desempenho abaixo da média esperada para a idade.

É necessário ressaltar ainda, como assevera Baum, Schader e Owen (2017), que, muitos indivíduos com transtorno específico de aprendizagem possuem uma inteligência média ou acima da média, apesar de haver uma discrepância entre o potencial e o desempenho. Esses autores enfatizam que não se trata de uma única condição, sendo mais apropriado considerá-lo como um “termo guarda-chuva”, que abriga uma variedade de transtornos e desordens¹⁶.

Sem dúvida, pelo exposto até aqui, nota-se que há distinções claras entre dificuldade e transtorno de aprendizagem. Por essa razão, também se deve levar em conta que nem toda dificuldade para aprender apresentada pela criança ou adolescente no contexto escolar é causada por algum Transtorno Específico de Aprendizagem, o qual, segundo Ciasca (2003, p.28), no nosso país, atinge o índice de 3 a 5% da população geral, o mesmo daqueles países mais desenvolvidos.

Dessa maneira, os elevados índices -30 a 40%- da população com dificuldades de aprendizagem que frequenta as primeiras séries escolares no Brasil (CIASCA, 2003) não se devem somente a causas orgânicas e/ou psicológicas, são também oriundas do próprio processo de escolarização. Nessa perspectiva de explicação para o não aprender, há o deslocamento da questão, antes situada no indivíduo como uma condição unicamente patológica para uma perspectiva que leva em consideração as condições sociais, educacionais e históricas no contexto escolar.

¹⁶ Desordem do processamento Auditivo central, Transtorno do Processamento da linguagem, Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Déficit Perceptivo-visual e déficit perceptual-motor, Transtorno de aprendizagem não-verbal (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Segundo Souza (2015, p. 67), essa visão “[...] desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar”, isto é, nem todo fracasso escolar reside nas condições neurobiológicas e desenvolvimentais que o estudante apresenta; são, na maioria das vezes, resultantes das condições complexas imbricadas “[...] nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional presentes na escola”. (SOUZA, 2015, p. 67).

1.2.3 A definição de inteligência e altas habilidades ou superdotação

1.2.3.1 Concepção de inteligência

Na literatura da área, há relatos de que as concepções e as definições de inteligência remontam à Grécia Antiga (STERNBERG, DETTERMAN, 1993 [1986]). Essa referência à Grécia Antiga não é só de ordem histórica, mas também científica, pois, como defendem Gardner, Kornhaber e Wake, (1998), deve-se à Filosofia Antiga as origens das investigações científicas da inteligência devido a três razões: a) filósofos gregos, como Sócrates e outros, deixaram para as gerações seguintes um legado de perguntas; b) métodos de investigação foram elaborados nesse período e c) modelo da inteligência enquanto comparação entre os indivíduos foi proposto pelos filósofos gregos.

Ao longo dos séculos, sabe-se que, ao constructo psicológico da inteligência, foram associadas centenas de definições, indicando a falta de consenso entre os estudiosos (ALENCAR; FLEITH, 2001). Desse modo, considerando o critério da utilidade (ZIEGLER, 1993) e da aplicabilidade para o cenário educativo (GAMA, 2006), adota-se, nesta investigação, a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994).

Quando Gardner (1994) propôs, no cenário mundial, o direito de recolocar, de modo sério, como ele enfatiza a ideia de múltiplas inteligências, ele não só questionou a visão unitária e psicometricista de inteligência (uma capacidade inata, geral e única), que, até a primeira metade de século XX, assumiu uma posição de destaque, mas também criticou as formas de avaliação do intelecto, submetidas a testes de “papel e lápis”, capazes de só prever a habilidade acadêmica nas matérias escolares, visto que há poucas chances de prever o sucesso na vida após a escola, principalmente quando se consideram fatores centrais como os aspectos socioeconômicos (GARDNER, 1994).

Na formulação inicial da Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner (1994, p.x) definiu aquilo que ele denominou de uma “inteligência” como “[...] capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”.

Baseando-se em variadas fontes de evidências biológicas e antropológicas¹⁷, a partir de distintos critérios, Gardner (1994) propôs sete competências intelectuais humanas relativamente independentes que devem apresentar como requisitos: a) conjunto de habilidades para resolver problemas, criar um produto ou ainda criar ou encontrar problemas novos que gerem embasamento para aquisição de conhecimento novo; b) utilidade genuína e importante em determinados cenários culturais.

Mais de uma década depois, em 1999, lança *Intelligence reframed*, traduzido no Brasil, em 2001, com o título de - Inteligência: um conceito reformulado- no qual ele explica as razões pelas quais houve a reformulação da definição de inteligência e o acréscimo de mais uma competência humana as sete inteligências propostas na época da formulação inicial da Teoria das Múltiplas Inteligências. Após essa reformulação, o conceito de inteligência passou a ser compreendido como: “[...] um **potencial biopsicológico** para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (GARDNER, 2001, p. 47, grifo nosso).

Gardner (1995, p.38) explica que a inteligência como um potencial biopsicológico deve significar “[...] o potencial (que todos os membros da mesma espécie possuem) de exercitar um conjunto de faculdades intelectuais, do qual a espécie é capaz”. Nesse sentido, para o autor, quando se diz que alguém possui uma inteligência interpessoal, por exemplo, significa dizer que esse indivíduo desenvolveu o potencial de lidar com os conteúdos específicos dessa inteligência, i.e., com as informações socioemocionais coletadas na interação com outras pessoas. Desse modo, Gardner (1995) expõe que uma pessoa será considerada, na linguagem dele - “promissora”-, quando tiver pouca necessidade de uma orientação formal, o que indicaria, assim, um potencial superior em uma inteligência.

No Quadro 1, podem ser visualizadas as oito inteligências¹⁸ que compõem, na atualidade, o quadro da Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo Gardner (2001, p. 59), essa teoria é “uma descrição da cognição humana em sua plenitude [...]”. Para ele (2001), cada ser

¹⁷ Gardner (1994) expõe que, na formulação de sua teoria, foi necessário consultar várias fontes de evidência ainda ignoradas, para que o procedimento adotado fosse capaz de incluir determinada inteligência e não outras, assegurando validade ao estudo. As fontes nas quais se baseou foram estudos relativos a: 1. Prodígios; 2. Indivíduos talentosos; 3. Indivíduos com dano cerebral; 4. Indivíduos com Síndrome de *Savants*; 5. Crianças típicas; 6. Adultos típicos, 7. Especialistas em diferentes linhas de estudo e 8. Indivíduos de variadas culturas.

¹⁸ Em *Inteligência: um conceito reformulado*, Gardner (2001) chega a explorar argumentos em torno de uma possível inteligência moral ou, com outra denominação, filosófica, que englobaria o espiritual, o transcendental, o emocional, o moral, o cósmico e o religioso, mesmo reconhecendo os riscos que a tarefa envolveria, principalmente porque, para ele, as inteligências são “livres de valor” ou “moralmente neutras de modo definitivo”. Gardner (2001) chega à conclusão de que a moralidade, por se tratar de uma questão de personalidade, individualidade, não deve ser vista como uma inteligência.

humano possui uma mistura singular de inteligências, o que tem implicações relevantes para o novo milênio, visto que o desafio dessa época é justamente o desenvolvimento dos recursos humanos, reconhecendo a singularidade do indivíduo no conjunto das inteligências que cada um possui.

Essas inteligências, embora expostas de modo independente, pois cada inteligência tem seu próprio sistema simbólico e sua forma específica de processar as informações, normalmente funcionam juntas e de forma complexa (GARDNER, 1994; 1995; 2001).

Quadro 1- Características centrais das oito inteligências

Tipo de Inteligência	Características
Linguística	Sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras, à ordem entre as palavras e às funções da linguagem; habilidade para usar a linguagem com a finalidade de convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Para Gardner (1994), os poetas constituem “um guia confiável” que representa de modo conveniente essa inteligência.
Musical	Sensibilidade para ritmos, texturas e timbres; habilidade para apreciar e compor ou então reproduzir uma peça musical, para discriminar sons e perceber padrões musicais.
Lógico-matemática	Capacidade para manipular símbolos que correspondem a objetos, relações, funções ou outras operações; sensibilidade para estabelecer padrões, ordem e sistematização; capacidade para lidar com cadeias de raciocínio, de reconhecer e resolver problemas e de criar padrões e inventar nova matemática na área.
Espacial	É a inteligência central de arquitetos, artistas plásticos e engenheiros (GARDNER, 1994). Capacidade para perceber o mundo visual e espacial com exatidão; habilidade para manipulação mental de formas e objetos e, a partir disso, recriar aspectos da experiência visual mesmo que não tenha estímulos físicos presentes.
Corporal-cinestésica	Capacidade de usar o próprio corpo de modo hábil e com finalidades expressivas e de manipular objetos com destreza que envolve tanto movimentos finos de dedos e mãos quanto de movimentos envolvidos na coordenação motora ampla.
Interpessoal	Capacidade para perceber as intenções e desejos de outras pessoas, respondendo apropriadamente à situação; habilidade para entender e responder, de modo adequado, ao humor, temperamento e motivação de outras pessoas.
Intrapessoal	Capacidade para acessar os próprios sentimentos (afetos e emoções) e discriminá-los e utilizá-los na resolução de problemas; capacidade para reconhecer as necessidades, desejos e inteligências próprios, formulando uma imagem com precisão de si mesmo e utilizando esse conhecimento de si para entender e orientar o próprio comportamento.
Naturalista	Capacidade para reconhecer a fauna e a flora, para classificar, distinguir com perícia membros de uma mesma espécie, reconhecer a existência de outras espécies próximas e mapear as relações entre várias espécies; sensibilidade para compreender as leis do mundo natural.

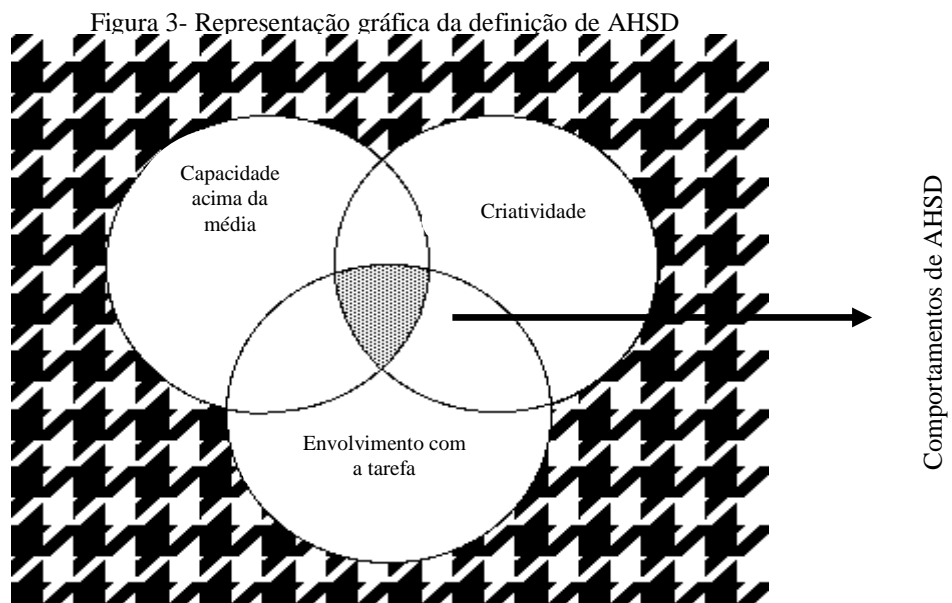
Fonte: Elaboração própria de informações extraídas de Gardner (1994; 2001).

Deve-se ainda ressaltar a relevância dos ambientes culturais na Teoria das Múltiplas Inteligências, tendo em vista que o desenvolvimento de alguma inteligência, que demonstre um estado final superior, está diretamente relacionado aos valores que o meio cultural atribui à determinada inteligência. Isto equivale dizer que, se houver maior valorização de uma inteligência musical, por exemplo, em uma cultura dada, há maiores probabilidades de que os símbolos musicais sejam dominados por um número maior de indivíduos os quais podem ser

transmitidos às gerações futuras. Como assevera Gardner (2001, p. 60), “[...] as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida em uma cultura e em uma era dadas”.

1.2.3.2 Concepção de Altas Habilidades ou Superdotação

Em 1978, Joseph Renzulli, ao formular a concepção de AHSD da Teoria dos Três Anéis, defendeu que era necessário redefinir o conceito de Altas Habilidades ou Superdotação (REZULLI, 2011 [1978]). A partir de duas questões centrais (O que faz a superdotação? Como ela pode ser desenvolvida em pessoas jovens?), ele propôs a inclusão de três grupos interligados de traços que interagem entre si (Capacidade acima da média¹⁹, Envolvimento com a tarefa e Criatividade), e que são responsáveis pela produção de comportamentos de AHSD, os quais podem revelar notáveis desempenhos de produtividade e criatividade (Cf. Figura 3).



Fonte: Renzulli (2016). Traduzido e adaptado com autorização do autor.

Para Renzulli (1986; 2005; 2016; 2018), as AHSD aparecem em certas pessoas, sob certas circunstâncias, em determinados momentos e em determinados contextos e áreas de estudo. Segundo ele, não deve ser considerada de forma absoluta e nem como um conceito estático no indivíduo, em termos de ser ou não ser superdotado. Por essa razão, para o autor, a palavra - superdotado - deve funcionar como um caracterizador do substantivo como, por exemplo, em - comportamento superdotado - e não como um substantivo em si, como em - o superdotado -. Desse modo, como enfatiza Virgolim (2014, p. 586) a respeito dessa concepção

¹⁹ Embora, em muitas traduções dessa teoria, vários pesquisadores brasileiros tenham optado por traduzir *ability* como habilidade, neste estudo, refiro-me à capacidade seguindo as traduções desse vocábulo em diversos dicionários de língua inglesa. Em inglês, a palavra que expressa habilidade é *skill* e não *ability*, a qual deve ser traduzida como capacidade e não habilidade (OXFORD, 2011).

de AHSD, “[...] uma criança pode mostrar seu conhecimento adquirido em um dado momento de sua vida escolar – por exemplo, lendo precocemente, [...] – e não demonstrar o mesmo interesse ou habilidades em momentos posteriores”.

Segundo Renzulli (2005), sua teoria apresenta um caráter aplicado, já que procura estabelecer relações entre a teoria e a realidade prática, pois como ele afirma (2005, p. 247): “[...] nunca fiquei contente com o desenvolvimento de uma teoria sem dedicar atenção igual ou até maior à criação de instrumentos, procedimentos e materiais para implementá-la [...]”.

Renzulli (1999; 2005; 2016) destaca dois tipos de AHSD: a) superdotação acadêmica ou escolar e b) a superdotação produtivo-criativa. Para ele, esses dois tipos são importantes, interagem entre si e devem ser feitas provisões adequadas para o desenvolvimento de ambos os tipos em programas para estudantes com AHSD. De acordo com Renzulli (2005):

A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de capacidade cognitiva e, por essa razão, é o tipo mais frequentemente usado para selecionar estudantes para os programas especiais. [...]. (RENZULLI, 2005, p. 253, tradução nossa)²⁰.

A superdotação produtivo-criativa [...] descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos, nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre um ou mais público-alvo. [...] Em outras palavras, a superdotação criativo-protutiva promove o desenvolvimento de capacidades para trabalhar em problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para o indivíduo e que podem ser escalados para níveis desafiadores de atividade investigativa (RENZULLI, 2005, p. 255)²¹.

Embora considere a relevância desses dois tipos de comportamentos de AHSD, Renzulli (2014) ressalta a importância da superdotação criativo-protutiva, justificando que esse tipo revela os indivíduos que foram capazes de produzir conhecimento, demonstrando produtos criativos e inovadores e reconstruir o pensamento em todas as áreas do esforço humano. A concepção de superdotação da Teoria dos Três Anéis, dessa maneira, representa uma tentativa de descrever as principais dimensões do potencial criativo-protutivo do ser humano. Segundo Renzulli (2014), o nome resulta dos três conjuntos de traços que interagem (capacidade acima

²⁰ *Schoolhouse giftedness- It is the kind most easily measured by IQ or other cognitive ability tests and, for this reason, it is also the type most often used for selecting students for entrance into special programs* (RENZULLI, 2005, p. 253).

²¹ *Creative-productive giftedness, therefore, describes those aspects of human activity and involvement in which a premium is placed on the development of original thoughts, solutions, material, and products that are purposefully designed to have an impact on one or more target audiences. [...] In other words, creative-productive giftedness is simply putting one's abilities to work on problems and areas of study that have personal relevance to oneself and that can be escalated to appropriately challenging levels of investigative activity* (RENZULLI, 2005, p. 255).

da média, envolvimento com a tarefa e criatividade) em combinação com as áreas gerais e específicas do desempenho humano (Cf. Figura 3).

Vale frisar ainda que Renzulli (2002; 2014) e Renzulli e Reis (2018), enfatizam que, no decorrer do desenvolvimento de pesquisas, novas dimensões foram incorporadas à concepção do Modelo dos Três Anéis de Superdotação, com o objetivo de esclarecer a relação e a interação entre a personalidade do indivíduo e o meio ambiente no desenvolvimento de comportamentos de AHSD. A malha xadrez (cf. Figura 3) foi ressignificada com o acréscimo de seis fatores co-cognitivos (Otimismo, Coragem, Romance com um tópico ou disciplina, Sensibilidade para questões humanas, Energia física/mental e Visão/Sentido de Destino) que se subdividem em treze subcomponentes, conforme se verifica na Figura 4, na parte inferior do lado direito, intitulada Operação *Houndstooth*.

Os traços co-cognitivos, como ressalta Renzulli (2002), ampliam a concepção de AHSD do Modelo dos Três Anéis e auxiliam no desenvolvimento dos três traços que, em interação, definem comportamentos de AHSD. A questão central, ao trazer as inteligências social, emocional, inter e intrapessoal, é incluir, no papel da educação de estudantes com AHSD, aspectos que os ajudem e os preparem para a liderança responsável e ética do capital social, o qual representa, na teoria, “[...] conjunto de bens intangíveis que se relaciona com as necessidades coletivas e problemas de outros indivíduos e das comunidades em geral (RENZULLI, 2014, p. 250).

Por essa razão, deve-se ressaltar que é a intersecção entre os três anéis que produz comportamentos de AHSD, os quais estão imbricados em traços co-cognitivos, que são os traços da personalidade do indivíduo em interação com os fatores ambientais. (RENZULLI, 2002; 2014; 2018), representados esquematicamente pelo padrão xadrez ou *Houndstooth pattern*. De acordo com Renzulli (2005, 2014), o comportamento de AHSD consiste em “[...] pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade” (RENZULLI, 2005, p. 267; 2014, p. 246).

Segundo Renzulli (2005, 2016) e Renzulli e Reis (2014), a capacidade acima da média é dividida de duas formas: a capacidade geral (traços que podem ser aplicados a todos os domínios) capacidades específicas (traços que são aplicados a áreas especializadas do conhecimento ou da área técnica). A capacidade geral “[...] consiste na capacidade de processar a informação, integrar experiências que resultam respostas apropriadas e adaptativas para situações novas, na capacidade de engajar em pensamento abstrato” (RENZULLI, 2005, p. 259) e também está relacionada aos traços cognitivos/ intelectuais medidos por testes de aptidão ou

inteligência. São exemplos de habilidade geral o raciocínio lógico-abstrato, a memória, o raciocínio verbal, as relações espaciais.

As específicas “[...] consistem na capacidade de adquirir conhecimentos, habilidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas dentro de um campo específico de conhecimento” (RENZULLI, 2005, p. 259-260). Para o autor, essas capacidades dizem respeito à maneira como os seres humanos se expressam em situações da vida real. Constituem exemplos de habilidades específicas a composição musical, a dança, a química, a matemática, a fotografia que podem ser ainda subdivididos em áreas mais específicas. Deve-se enfatizar ainda que, para Renzulli (2005, p. 260), o traço capacidade acima da média deve significar “pessoas que são capazes de desempenho ou possui o potencial para desempenho acima da média” e que, de modo algum, “indica somente aspectos que podem ser medidos em testes”.

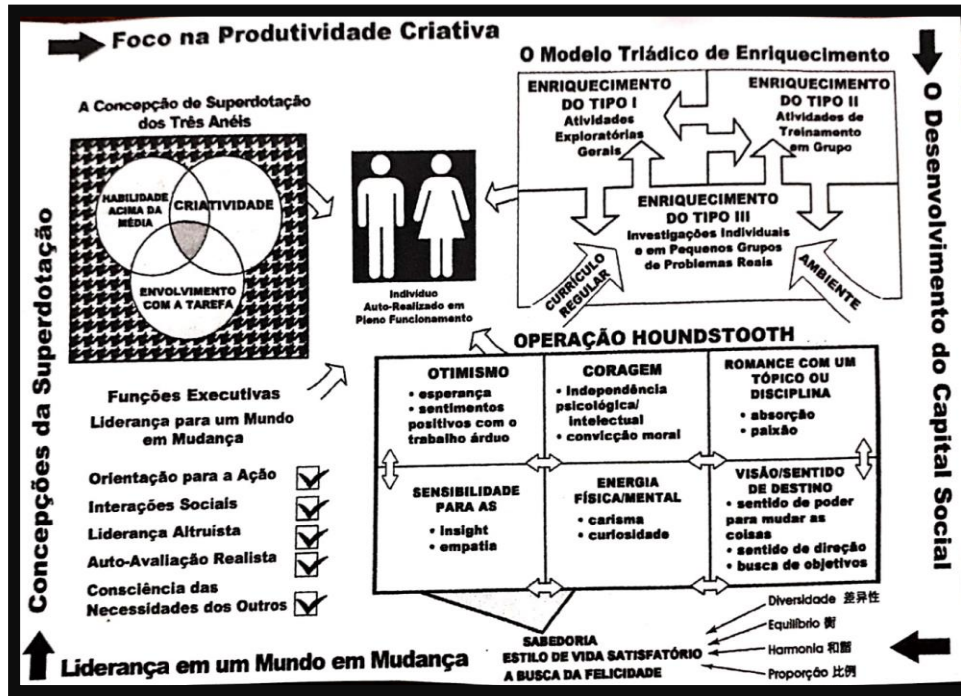
O segundo traço, denominado Envolvimento com a tarefa, diz respeito àqueles traços não intelectivos que revelam, de modo consistente, pessoas criativo-produtivas (força de vontade, perseverança, dedicação, determinação, autoconfiança). Precisa ser entendido como uma forma de motivação focalizada e refinada que representa uma energia dispensada em um problema particular ou em uma área específica de desempenho (RENZULLI, 2005; 2014). De acordo com Renzulli (2018, p. 27), nos indivíduos criativo-produtivos que fizeram importantes contribuições para a humanidade, esse segundo traço está relacionado à “[...] habilidade de se imergir totalmente em um problema ou área por um período extenso de tempo e de (os indivíduos) perseverarem, mesmo diante de obstáculos que poderiam inibir outras pessoas”.

O terceiro traço, a criatividade, engloba a curiosidade, a originalidade de pensamento, a engenhosidade e uma vontade de desafiar as convenções e tradições. Para Renzulli (2005), embora o pensamento divergente seja uma característica de pessoas altamente criativas, deve-se avaliá-lo com cuidado na interpretação dos testes desenhados para medir essa capacidade. O autor defende, com base em vasta revisão de literatura, que as pessoas criativas foram muito mais reconhecidas por suas realizações do que por testes de criatividade, sendo, portanto, mais recomendável considerar uma análise dos produtos criativos, levando-se em conta a inerente limitação dos testes de criatividade, para avaliação do potencial criativo (RENZULLI, 2005).

Em publicações recentes, Renzulli (2018) vêm considerando essa concepção como uma subteoria no escopo de uma teoria geral para o desenvolvimento do potencial humano - Modelo de Enriquecimento para toda Escola -, no qual abarcaria outras subteorias: o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth*- Educação para estudantes com AHSD

e capital social e, por fim, as Funções Executivas- Liderança para um mundo em mudança, como pode ser verificado na Figura 4.

Figura 4- Representação gráfica da Teoria para o Desenvolvimento do Potencial Humano em quatro partes



Fonte: Renzulli (2018, p. 24, reprodução autorizada pelo autor).

Expondo, pois, desse modo, as concepções de inteligência e AHSD adotadas neste estudo, na próxima seção, exponho a definição de dupla excepcionalidade, tal como vem sendo proposta por alguns estudiosos da 2e (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SCHADER; OWEN, 2017; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

1.3 Definição para o termo dupla excepcionalidade

Em 2014, baseando-se em evidências científicas, Reis, Baum e Burke (2014) publicaram o artigo *An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications*, o qual tem sido referência para vários estudiosos da temática, sendo, posteriormente, sintetizada e refinada, alcançando consenso entre 26 organizações que apoiam a pesquisa e os serviços direcionados às necessidades educacionais de estudantes 2e (BALDWING *et al.*, 2015; KAUFMAN, 2018):

Indivíduos duplamente excepcionais demonstram capacidade excepcional e, ao mesmo tempo, possuem uma deficiência. Essa habilidade excepcional pode sobressair escondendo a deficiência ou a deficiência pode sobrepular-se, mascarando seu potencial; cada uma pode mascarar a outra de modo que nenhuma é identificada. Estudantes 2e podem ter um desempenho abaixo, igual ou acima do nível da série escolar e precisam de: a) métodos especializados de identificação que considerem a possibilidade de interação entre as duas condições; b) oportunidades educacionais de enriquecimento curricular que desenvolvam os interesses do estudante, seus potenciais enquanto também encontre os déficits e as necessidades de aprendizagem; c) apoios simultâneos que assegurem o sucesso acadêmico e o bem-estar

socioemocional do estudante, tais como: adaptações curriculares, intervenções psicoeducacionais e serviço educacional especializado (BALDWING *et al.*, 2015, p. 212-213, tradução nossa)²².

Kaufman (2018), embasando-se na concepção de AHSD da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, ressalta ainda que esses comportamentos ocorrem em certas pessoas, sob certas circunstâncias e em determinados momentos, especialmente quando o meio ambiente é solidário e oferece os desafios apropriados nas áreas de interesse e de maior potencialidade do indivíduo. O autor ainda considera relevante frisar que a capacidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade podem ser combinados de maneira única, havendo inúmeras possibilidades de cruzamento na manifestação desses traços entre os estudantes 2e.

Baldwing *et al.* (2015) e Kaufman (2018) afirmam ainda que, para trabalhar de maneira eficaz com essa população única, é necessário que haja uma formação acadêmica especializada e desenvolvimento profissional contínuo. No entanto, nota-se que a elaboração de uma definição a ser compartilhada entre os estudiosos da temática representa, indubitavelmente, um avanço em direção à compreensão das necessidades dos estudantes 2e, que tende a repercutir em mais pesquisas, o que, por sua vez, pode implicar em criação de leis direcionadas a esse público.

Considerando esse nítido contexto de conquistas no cenário norte-americano, faz-se necessário questionar: qual a situação da realidade brasileira? As políticas educacionais públicas têm contemplado os estudantes 2e? A dupla excepcionalidade vem sendo objeto de estudo no contexto da pesquisa no Brasil? Se sim, que conceito vem sendo adotado? Quais os tipos de dupla excepcionalidade mais estudados no Brasil?

1.4 Dupla excepcionalidade: a realidade brasileira

1.4.1 Políticas públicas educacionais do Brasil

No cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, para entender, talvez, a omissão de referências a populações especiais²³ na área das AHSD (BAUM, 2004), como, por

²² *Twice exceptional individuals evidence exceptional ability and disability, which results in a unique set of circumstances. Their exceptional ability may dominate, hiding their disability; their disability may dominate, hiding their exceptional ability; each may mask the other so that neither is recognized or addressed. 2e students, Who may perform below, at, or above grade level, require the following: a) specialized methods of identification that consider the possible intercation of the exceptionalities; b) enriched/advanced educational opportunities that develop the child's interests, gifts, and talents while also meeting the child's learning needs; c) simultaneous supports that ensure the child's academic success and social-emotional well-being, such as accommodations, therapeutic interventions, and specialized instruction (BALDWING *et al.*, 2015, p. 212-213).*

²³ Baum (2004) expõe as seguintes populações especiais na área de AHSD aquelas em situações de: a) vulnerabilidade socioeconômica; b) deficiência e c) gênero (mulheres com AHSD etc.).

exemplo, estudantes com 2e, que necessitam de serviços especializados de atendimento as suas condições únicas de aprendizagem (cf. Capítulo 2), convém analisar algumas leis e documentos que tratam da educação de pessoas com AHSD.

Sabe-se que a primeira referência legal aos estudantes com alguma excepcionalidade foi realizada em 1961, pela Lei 4024/1961, cujo Título X, dedicado à Educação dos Excepcionais, constava de apenas dois artigos, sendo que o de número 88 estabelecia que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, s/p).

Vale frisar que não houve menção explícita aos estudantes com deficiência e/ou AHSD, embora pudesse inferir, pela designação com o uso da palavra excepcionais, que os estudantes com potencial superior estivessem incluídos nesse artigo (PÉREZ, 2018). Somente dez anos depois, em 1971, na Lei 5.692/71, no artigo 9º, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971), os estudantes com AHSD são mencionados explicitamente.

Nessa lei, foi utilizado superdotado no lugar de excepcionais, para se referir à categoria de estudantes, dentre outras, que deveria receber um tratamento especial. Pérez e Freitas (2014) afirmam que, possivelmente, essa mudança na nomenclatura tenha servido para chamar a atenção para a existência desse grupo de estudantes.

Durante os anos subseqüentes a essa Lei, pode-se afirmar que a necessidade de atenção a esse público, por meio de políticas públicas, não foi evidenciada, contando de poucos pareceres – nº 255/72, nº 436/ 72, nº 681/73, os quais se referiam respectivamente à dispensa da frequência quando fosse evidenciado um aproveitamento excepcional, o avanço mais rapidamente no tempo, pois havia a defesa da independência do calendário escolar em relação ao civil; a inscrição no ensino superior, mesmo que não tivesse concluído o ensino médio e, no último Parecer, adotou-se a elaboração de um conceito de AHSD e formas de identificação pelo Conselho Federal que deveriam ser adotados pelos Conselhos Estaduais de Educação (PÉREZ, 2018).

Em 1986, a Portaria 69, do antigo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, passou a ser denominado por Secretária de Educação Especial²⁴ (SEESPE), a qual estabeleceu normas para fixar os critérios de regulação do apoio técnico e/ou

²⁴ Esta Secretaria foi extinta e seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual foi também extinta pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Atualmente, esta última secretária foi extinta pelo Decreto nº 9005, de 2017, o qual também foi revogado pelo Decreto nº 9.665, de 2019 que se encontra em vigência, sendo os programas e ações relativos ao público-alvo da EE destinados à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

financeiro referentes à EE tanto nos sistemas público e privado de educação. Basicamente, durante as décadas 1980, especificamente para os estudantes com AHSD, não houve avanços significativos, devido à ausência de propostas de divulgação de conhecimento que pudessem repercutir em práticas de identificação e atendimento a esse público (RANGNI; COSTA, 2011b; REYNAUD; RANGNI, 2017).

A partir de 1990, no entanto, duas importantes convenções internacionais educacionais, propiciaram uma perspectiva de mudança desse cenário: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, na própria cidade de Salamanca, principalmente porque influenciaram as políticas de inclusão no Brasil. De acordo com Delou *et al.* (2018, p. 287), principalmente em relação ao ensino superior, foram essas políticas “[...] as principais impulsionadoras do atendimento educacional dos alunos com altas habilidades ou superdotação no ensino superior brasileiro”.

Em 1995, a antiga SEESPE publica um manual específico para orientar o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com AHSD, intitulado Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, na área de Altas Habilidades (BRASIL, 1995), o qual estabelece uma definição de educandos com AHSD, ratificando o conceito estabelecido na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 1994), segundo o qual o estudante com AHSD deve ser reconhecido como:

[...] educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1995, p.17).

De acordo com Pérez (2018), a definição proposta na referida Política reproduz parcialmente aquela que foi apresentada no Relatório *Marland*²⁵ em 1972, nos EUA, e permaneceu quase intacta, nos documentos legislativos da educação brasileira posteriores, embora seja caracterizada por algumas inconsistências, tais como: propõe distinção entre áreas que não são excludentes entre si (capacidade intelectual e aptidão acadêmica), omite áreas como

²⁵ Crianças dotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que, em virtude de seu potencial elevado, são capazes de apresentar um elevado desempenho. São crianças que requerem programas e/ou atendimento educacional diferenciados, além daqueles fornecidos pelo currículo escolar da sala regular, a fim de que possam perceber suas contribuições para a sociedade e para si mesmas. Crianças capazes de elevado desempenho incluem aquelas com rendimento demonstrado e/ou potencial em quaisquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; artes visuais e performáticas e capacidade psicomotora (MARLAND, 1972, p. 2).

a musical e qualifica como requisito para o desempenho acima da média como tendo de ser notável e/ou de elevada potencialidade.

Conforme assinala Pérez (2018), nessa Política, não só retirou o conceito de AHSD do Relatório *Marland* (1972) de modo parcial, como mudou significativamente essa noção, quando acrescentou à definição a ideia de notável desempenho e/ou potencialidade elevada, (re) produzindo o mito de que as pessoas com AHSD devem apresentar desempenho excepcional e ainda corroborando para a não identificação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou cultural, visto que, devido às condições ambientais, dispõem de poucas oportunidades para demonstrarem o tal notável desempenho em alguma área.

Além disso, outra contradição, assinalada por Reynaud e Rangni (2017) e por Pérez (2018), diz respeito à ideia de que, nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial (PNEE), estavam subjacentes os pressupostos da integração escolar²⁶ e não da inclusão – tal como preconiza a Declaração de Salamanca. Para Pérez (2018), essa Política, apesar de promover a inclusão de estudantes com AHSD como público-alvo da EE, centralizou os esforços em educandos com deficiência.

Nessa Política (BRASIL, 1994, p. 52, grifo nosso), na seção de objetivos específicos, dentre as quarenta e nove metas traçadas, foi ainda estipulado a “Implantação de programas diversificados, onde qualquer aluno possa trabalhar suas **capacidades latentes, desenvolvendo-as em altas habilidades, mesmo que se trate de educandos com deficiências ou condutas típicas**²⁷”. Se, por um lado, na análise desse trecho, claramente se verifica uma ideia falsa segundo a qual todas as pessoas podem desenvolver AHSD, visto que contradiz as proposições do campo científico, quando, por exemplo, se considera que os comportamentos indicadores de AHSD podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinadas

²⁶ Na integração escolar, veicula-se a ideia segundo a qual o estudante deve adaptar-se à escola e não o contrário. Além disso, o processo de educação, nesse modelo, baseia-se no princípio de que todos (com ou sem necessidades educacionais especiais) devem ser educados no mesmo grupo, i. é., devem receber o mesmo tipo de educação, desconsiderando as diferenças individuais e ratificando a desigualdade no processo educativo. Deve-se notar que os princípios da inclusão baseiam em uma perspectiva que respeita as diferenças para não fomentar as desigualdades (UNESCO, 1994).

²⁷ O termo condutas típicas, na Política, refere-se a “[...] manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p. 14-15). Vale salientar que, de acordo com Rocha e Costa (2009), as referências a alunos com condutas típicas, nos documentos oficiais, são poucas. Conforme as autoras relatam, somente a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, a expressão condutas típicas foi adotada nos documentos oficiais em substituição ao termo problemas de conduta. Na atual Política (BRASIL, 2008), mencionam-se os transtornos funcionais (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.), sendo estipulado que a EE deve atuar de “[...] forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, s/p).

condições/contextos e em determinados momentos (RENZULLI, 1986; 2005; 2016; 2018); por outro lado, pode-se imaginar que essa afirmação induz a assunção da dupla excepcionalidade, ao considerar que indicadores de AHSD também estão presentes em pessoas com deficiência ou condutas típicas.

Torna-se necessário, pois, questionar se, quando a referida Lei se refere ao desenvolvimento de altas habilidades em pessoas com deficiências ou condutas típicas, poder-se-ia inferir uma possível abertura dos documentos legislativos brasileiros para a existência de estudantes que apresentam deficiência e AHSD concomitantemente? Em documentos posteriores (BRASIL, 2001; 2006; 2008; 2011; 2013), no entanto, apesar de reafirmar a existência de estudantes com AHSD ou ainda de assegurar-lhes o atendimento educacional especializado e indicá-los como público-alvo da EE, não há qualquer menção, explícita ou implícita, à dupla excepcionalidade.

Vale frisar ainda que, no ano de 2005, com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S), implantados nas 27 capitais dos estados brasileiros, especificamente voltado para esse público e que tinha como objetivo atender o tripé importante que atua diretamente no desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos indivíduos com AHSD- a escola, as famílias e os estudantes-, não houve alterações significativas do estado da arte quer da identificação quer do atendimento a esse público no Brasil (BRASIL, 2006).

Além, é claro, de não ter havido avanços no sentido de divulgação de conhecimentos sobre estudantes 2e, considerados como subpopulações na área das AHSD, o que, certamente, caracteriza uma omissão séria, principalmente porque foi uma política cujo objetivo central era formar professores e profissionais da educação para a identificação e, conseqüentemente, o atendimento aos estudantes com AHSD no Brasil (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, apesar de todo crédito que foi atribuído à implantação do NAAH/S como modelo de política que viria atender a uma série de lacunas já constatadas em documentos legislativos educacionais da EE para o público com AHSD, Pérez (2018) constata a ineficácia dessa política, devido à insignificância do número de matrículas desse alunado no Censo Escolar e ao fechamento e sucateamento de boa parte das ações dessa política.

Sabe-se que nem a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (BRASIL, 2008) e nem a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), na definição proposta para os estudantes com AHSD, não conseguem abarcar as necessidades educacionais nem traçar um perfil cognitivo, acadêmico e socioemocional de estudantes com 2e, como se verifica nos trechos a seguir

Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, s/p).

Educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020, p. 6).

É necessário ressaltar ainda que, apesar de o atendimento educacional especializado (AEE), em caráter suplementar, ter sido assegurado aos estudantes com AHSD nas referidas Políticas Educacionais (BRASIL, 2008; 2020), nota-se uma carência nos serviços educacionais direcionados a esse público, porque o foco desse atendimento ainda recai sobre o público com deficiência, como se pode verificar pelos índices ínfimos no número de matrículas (48.133), registrado nos censos escolares, de estudantes com AHSD nas escolas brasileiras (MASSUDA; RANGNI, 2017).

Essa questão se agrava quando se considera os estudantes 2e, tendo em vista que a dupla excepcionalidade ainda não é definida nas Políticas Educacionais do Brasil (BRASIL, 2008; 2020), o que compromete o processo de identificação e o atendimento desse público de escolares. Algumas hipóteses, na tentativa de explicar a significativa omissão desse grupo de estudantes em documentos que estabelecem as políticas públicas brasileiras, têm sido aventadas. Massuda e Rangni (2017), por exemplo, expõem que a palavra excepcional, há pouco mais de três décadas, não aparece nos textos oficiais das políticas públicas da educação brasileira, o que poderia estar corroborando, principalmente no cenário educacional brasileiro, para a ausência explícita dessa condição nos documentos legislativos da EE no nosso país.

De acordo com essas autoras (2017), o uso do termo genérico Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) para se referir aos estudantes atendidos pela EE não consegue abarcar a natureza paradoxal da dupla excepcionabilidade e nem de todos os tipos de 2e, corroborando a falta de identificação e o mapeamento das necessidades educacionais desses estudantes. Por essa razão, Massuda e Rangni (2017) recomendam o uso dessa terminologia.

Num país de proporções continentais como o Brasil, se, por um lado, pode-se verificar que a história das AHSD, nas políticas educacionais brasileiras, foi construída e está largamente documentada em diversas legislações; por outro, no entanto, constata-se que muitas prerrogativas não saíram do papel, considerando, principalmente, as significativas diferenças regionais, sociais, culturais e econômicas, o que dificulta severamente o AEE para os estudantes com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Em se tratando de estudantes 2e, apesar de não haver leis específicas que garantam a identificação, o atendimento a esse grupo de estudantes e as ações eficazes que possam promover o desenvolvimento do potencial desses(as) alunos(as), documentos legislativos recentes já começam a reconhecer um tipo de dupla excepcionalidade, constituído pela coexistência de deficiência auditiva/surdez com as AHSD (BRASIL, 2020; 2021).

Dessa forma, verifica-se que, diferentemente de outros países, há ainda uma nítida omissão do termo e da definição da dupla excepcionalidade no cenário das políticas educacionais brasileiras, que pode estar corroborando para uma série de práticas pedagógicas inadequadas e não inclusivas no contexto escolar.

1.4.2 O cenário da pesquisa sobre a dupla excepcionalidade no Brasil

Para estabelecer um panorama do cenário brasileiro sobre a pesquisa em relação à dupla excepcionalidade, empreendi uma busca em seis bases de dados: Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, Periódicos CAPES, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), *Google Acadêmico* e a Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Maria (BDTCC-UFMS)²⁸.

Para a coleta dos dados, utilizei o processo de busca avançada, com recorte temporal de 2000 a 2020. O processo de busca foi dividido em duas etapas. Na primeira, foram utilizados dois termos isoladamente: dupla excepcionalidade e dupla necessidade educacional especial. Na segunda etapa, a fim de expandir a busca, utilizei as palavras altas habilidades, superdotação, talento e dotação com o operador *booleano AND* e combinadas com as palavras deficiência, transtorno e síndrome.

Os critérios de inclusão para seleção da amostra foram: a) seleção de quatro tipos de produções acadêmicas (Dissertações, Teses, Artigos e Trabalhos de conclusão de curso de Graduação e Especialização); b) disponibilidade integral de artigos; c) artigos revisados por pares; d) idioma Língua Portuguesa do Brasil; e) produções publicadas entre 2000 a 2019; f) na base *Google Acadêmico*, as palavras utilizadas devem constar no título da produção. Os critérios de exclusão estabelecidos foram: a) capítulos de livros; b) produções acadêmicas repetidas; c) não disponibilização integral dos artigos; d) produções que não se adequaram ao escopo da pesquisa; e) produções publicadas em outros idiomas.

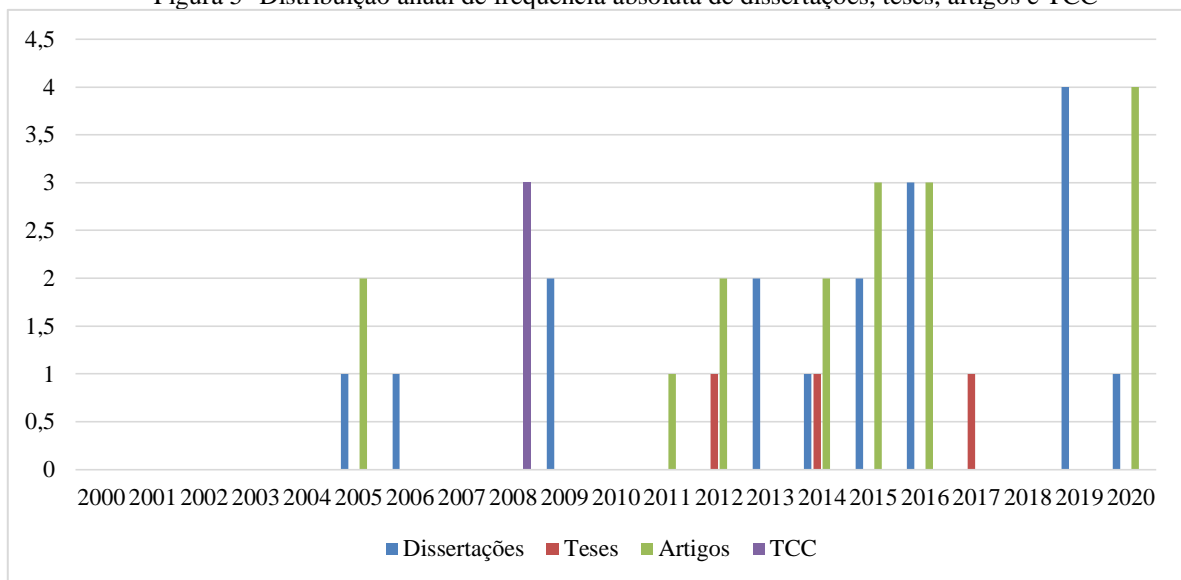
Na Figura 5, pode-se verificar a distribuição anual e o quantitativo de produções acadêmicas encontradas nas referidas bases de dados. Nota-se que o cenário da produção

²⁸Neste banco de dados, só foram selecionados TCC referentes à conclusão de curso de Graduação e Especialização, considerando que as teses e dissertações já tinham sido contempladas em duas bases de dados: a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

científica sobre a dupla excepcionalidade no Brasil se caracteriza, principalmente, pela escassez de estudos, com um total de 34 trabalhos científicos no intervalo temporal de vinte anos pesquisados.

Essa escassez assumiu, ao longo desse intervalo temporal, algumas peculiaridades: de 2000 a 2004, houve uma ausência de estudos; de 2005 a 2010, a produção caracteriza-se pela falta de continuidade, com esparsas iniciativas isoladas; de 2011 a 2016, nota-se um aumento no número produções, que indicam um fluxo regular. Nos anos 2017 e 2018, verifica-se uma acentuada queda na produção. Em 2019, nota-se um leve aumento no número de trabalhos acadêmicos, que pode ter levado ao aumento na produção de artigos em 2020.

Figura 5- Distribuição anual de frequência absoluta de dissertações, teses, artigos e TCC



Fonte: Elaboração própria.

Os dados levantados sugerem que o tema no Brasil ainda é pouco explorado no meio científico no Brasil (TAUCEI; STOLTZ, 2018). Ourofino (2007), inclusive, enfatiza que essa temática, além de emergente no contexto brasileiro, tem promovido certa surpresa até mesmo em profissionais da área de AHSD.

Pereira e Rangni (2021), ao realizarem uma análise do estado de conhecimento sobre a 2e, no contexto brasileiro, de 2014 a 2020, descrevem alguns aspectos que têm caracterizado a investigação acerca dessa temática no Brasil:

- a) O termo **dupla excepcionalidade** não tem sido usado com frequência na seção palavras-chave das produções, mesmo sendo o objeto de estudo nas investigações;
- b) Ausência de consenso no uso do termo entre os pesquisadores, promovendo flutuações terminológicas (dupla condição, dupla excepcionalidade, dupla necessidade educacional, especial, duplicidade de necessidades educacionais especiais);

- c) Ausência de uso de uma terminologia para indicar a 2e, mesmo sendo o objeto de estudo da pesquisa;
- d) Flutuação na definição do termo dupla excepcionalidade entre os pesquisadores brasileiros;
- e) Ausência de uma definição na produção científica para o fenômeno, mesmo sendo esse o objeto de estudo nas investigações científicas.

Nota-se, pelo exposto, que a pesquisa no Brasil sobre essa temática não só se caracteriza pela escassez de estudos, mas também pela carência de um aprofundamento acerca do entendimento sobre a definição de 2e, indicando que, de fato, os estudos sobre esse fenômeno são emergentes no cenário brasileiro (OUROFINO, 2007).

No Quadro 2, verifica-se, por exemplo, que, em termos quantitativos, a produção de Teses (n=3) representa 8,1% do total de trabalhos científicos ao longo dos vinte e um (n=21) anos. As produções acadêmicas com números quantitativos expressivos foram as Dissertações e os Artigos, respectivamente com 40,5% (n=15) e 43,2% (n=16). Os TCC²⁹ (n=3), com 8,1%, correspondem ao mesmo percentual de teses.

Quadro 2- Produção acadêmica³⁰ sobre dupla excepcionalidade de 2000-2020 no Brasil

Ano	Autor	Título	Tipo
2005	Ourofino	Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/ hiperativos: um estudo comparativo	Dissertação
	Ourofino; Fleith	Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade: superdotação/hiperatividade	Artigo
	Barbosa; Simoneti; Rangel	Relato da vida escolar de pessoas com transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento	Artigo
2006	Germani	Características de altas habilidades/superdotação e déficit de atenção/hiperatividade: uma contribuição à família e à escola	Dissertação
	Júnior	“E agora José?” Um estudo psicanalítico sobre altas habilidades e transtorno mental	TCC
2008	Tavares	Altas habilidades/superdotação e Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade: aproximações e distanciamentos	TCC
	Saidelles	Um olhar sobre altas habilidades e surdez: algumas reflexões necessárias	TCC
2009	Guimarães	Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e sócio-emocionais	Dissertação
	Negrine	A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas	Dissertação
2011	Costa; Rangni	Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial	Artigo

Continua

²⁹ Embora tenha sido consultado o *site* do Curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar, não foi possível coletar a produção acadêmica, já que o portal está em construção e ainda não tem disponibilizado esse tipo de trabalho científico

³⁰ A referência completa dos trabalhos citados no Quadro 2 pode ser encontrada no Apêndice A.

Continuação

2012	Rangni	Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas no ensino básico	Tese
	Alencar; Guimarães	Dupla excepcionalidade: superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas	Artigo
	Vieira; Simon	Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger	Artigo
2013	Silva	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados: um estudo de frequência de sintomas e alterações físicas menores	Dissertação
	Alves	Criatividade e suas relações com inteligência em crianças com e sem dislexia	Dissertação
2014	Silveira	A aprendizagem de uma criança com AH/SD e Transtorno de Asperger	Dissertação
	Fernandes	Capacidades silentes: avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez	Tese
	Barbosa	Transtorno desafiador de oposição (TDO) e altas habilidades/superdotação (AH): uma intervenção psicopedagógica de base cognitivo comportamental	Artigo
	Rangni; Costa	Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma	Artigo
2015	Taucei	Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades	Dissertação
	Rocha	Altas habilidades/superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição	Dissertação
	Alves; Nakano	A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem.	Artigo
	Alves; Nakano	Criatividade em indivíduos com transtornos e dificuldades de aprendizagem: revisão de pesquisas.	Artigo
	Alves; Nakano	Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório.	Artigo
2016	Massuda	Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Dissertação
	Martins	Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada	Dissertação
	Rangni; Costa	Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais	Artigo
	Lopes; Gil	Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual.	Artigo
2017	Ogando	Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos	Tese
2019	Souto	Inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso	Dissertação
	Taverna	Raciocínio Lógico-Matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: Dupla Excepcionalidade? /	Dissertação
	Ferreira	Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidade e Transtorno do Espectro Autista	Dissertação

Continua

Continuação

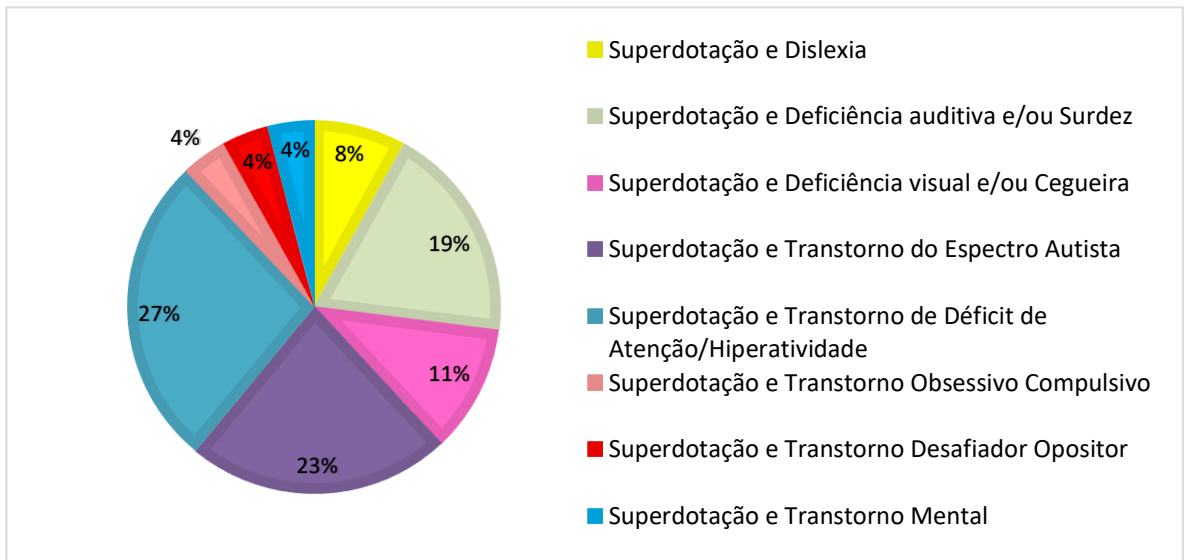
2020	Ogeda	Superdotação e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais	Dissertação
2020	Silva; Pieczarka	Altas habilidades e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: uma pesquisa bibliográfica	Artigo
	Uberti; Rosa	Dupla excepcionalidade no filme “O Som do Coração”: uma reflexão sob a perspectiva neuropsicológica	Artigo
	Ogeda; Chacon	Dupla excepcionalidade superdotação e TDAH: uma proposta metodológica	Artigo
	Soares; Oliveira	Síndrome de asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla-excepcionalidade	Artigo

Fonte: Elaboração própria.

Concluído.

Retirando-se os artigos teóricos (n=7) e os de revisão (n=4), verificam-se, na Figura 6, os tipos de 2e investigados no Brasil no intervalo temporal de 2000 a 2020.

Figura 6- Tipos de dupla excepcionalidade estudados no Brasil de 2000 a 2020.



Fonte: Elaboração própria.

Na análise do gráfico, destacam-se as pesquisas que investigaram a coexistência de AHSD com o TDAH, abrangendo 27% do total de estudos. Em seguida, as investigações sobre AHSD com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (23%) e com a deficiência auditiva e/ou surdez (19%). Ademais, ao longo do período, as pesquisas sobre a coexistência de AHSD com a dislexia e com a deficiência visual e/ou cegueira constituíram, respectivamente, cada uma 8% e 11% do total. Os tipos de dupla menos pesquisados, perfazendo 4% do total cada uma, foram a coexistência de AHSD com Transtorno Opositor Desafiador (TOD), o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e o Transtorno Mental.

Desse cenário apresentado, apesar da escassez de pesquisas, verifica-se claramente que alguns estudos vêm sendo realizados. No entanto, conforme ressaltam Pereira e Rangni (2021), para permitir o avanço das pesquisas no cenário brasileiro, torna-se imprescindível o

compartilhamento de uma terminologia e definição comuns, assim como ocorreu nos EUA, quando esforços foram realizados para que os profissionais da saúde, da educação e os pesquisadores pudessem aprofundar o entendimento dessa condição paradoxal nos indivíduos (BALDWING *et al.*, 2015).

No próximo capítulo, visando a um aprofundamento e a uma compreensão sobre essa condição, será apresentada uma teoria que vem sendo proposta para compreender essa concomitância de excepcionalidades, além de esclarecer as características gerais e as necessidades educacionais que têm sido atribuídas aos estudantes 2e, conforme as investigações que vêm sendo realizadas nos âmbitos internacional e nacional sobre essa temática.

2 DUPLA EXCEPCIONALIDADE: UM RÓTULO COM MÚLTIPLOS “TONS DE VERDE”

A dupla excepcionalidade (2e) vem sendo considerada uma condição que caracteriza uma subpopulação especial no campo de estudos da área de AHSD. Até meados do século XX, afirmar que alguém pudesse apresentar comportamentos de AHSD e ter, ao mesmo tempo, uma deficiência, um transtorno e uma síndrome, era uma afirmação sem respaldo científico, principalmente porque a ideia de potencial superior era apenas reduzida a medida de inteligência como resultado de aplicação de testes de QI (BAUM, 2004; TRAIL, 2011).

A dupla excepcionalidade só começa a ser discutida com as publicações de mais amplas definições de AHSD e de inteligência promovidas por pesquisadores como Renzulli (2011), Sternberg (1986) e Gardner (1994), o que tornou plausível assumir a existência da dupla excepcionalidade, convertendo-se em um tema promissor de estudos.

É necessário reconhecer, no entanto, como expõe Baum (2004), que, infelizmente, o aumento da atenção em relação a esse público de indivíduos com AHSD, no campo das investigações científicas, ainda não vem apresentando o sucesso esperado no que diz respeito à oferta de programas educacionais que sejam capazes de atender a duplicidade de necessidades educacionais de estudantes 2e.

Além dessa questão, torna-se fundamental compreender a considerável diversidade de cada grupo de populações especiais e ainda de cada estudante dentro do próprio grupo, caracterizando-se, pois, por uma gama bastante heterogênea de traços característicos, devido às múltiplas inteligências (GARDNER, 1994), às áreas de interesse que revelam o potencial superior, e aos aspectos clínicos de cada deficiência, transtorno ou síndrome.

Neste capítulo, tentando aprofundar o entendimento sobre a dupla excepcionalidade e relatar estudos acerca do perfil de estudantes 2e, procuro abordar alguns temas centrais e necessários ao desenvolvimento deste estudo: o fenômeno da 2e, os três grupos de estudantes 2e, a condição *underachievement* em AHSD, a identificação de estudantes 2e, as características paradoxais e os modelos de avaliação utilizados na identificação, as dificuldades de aprendizagem e as necessidades educacionais desse público.

2.1 A metáfora da lente: uma proposta para compreender a dupla excepcionalidade

Baum, Shader e Owen (2017), ao proporem uma revisão do livro *To be gifted and learning disabled: strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more* utilizam a metáfora da lente para tentar explicar o complexo amálgama de potenciais e de dificuldades que os estudantes 2e enfrentam diariamente. De um lado, as áreas vulneráveis, as dificuldades, os déficits, as deficiências (lente azul); de outro, as

áreas de destaque, os potenciais, os talentos, as habilidades produtivo-criativas (lente amarela), que, juntos, formam o complexo e paradoxal quadro da 2e (lente verde), como se pode ver na Figura 7.

Figura 7– Representação gráfica da dupla excepcionalidade



Fonte: Baum, Shader e Owen (2017, p. 18). Tradução própria.

Segundo esses autores, embora essa representação visual possa sugerir a ideia de um único tipo estático de verde, deve-se ter em mente que, na verdade, “[...] cada estudante se move através do espectro do amarelo para o azul em diferentes momentos, em diferentes circunstâncias, e em resposta à mudança de condições”. Assim, esses pesquisadores defendem que “em função das características de seus ‘azuis’ e ‘amarelos’, os estudantes 2e estão dentro de uma notável variedade de verdes” (BAUM; SHADER; OWEN, 2017, p. 17), demonstrando, assim, que há uma flutuação comportamental transitando entre a deficiência, o transtorno ou a síndrome para as AHSD e das AHSD para a deficiência, o transtorno ou a síndrome, criando, ao nosso olhar, um amálgama paradoxal de combinações de duas excepcionalidades e compondo uma variedade admirável de tons de verde.

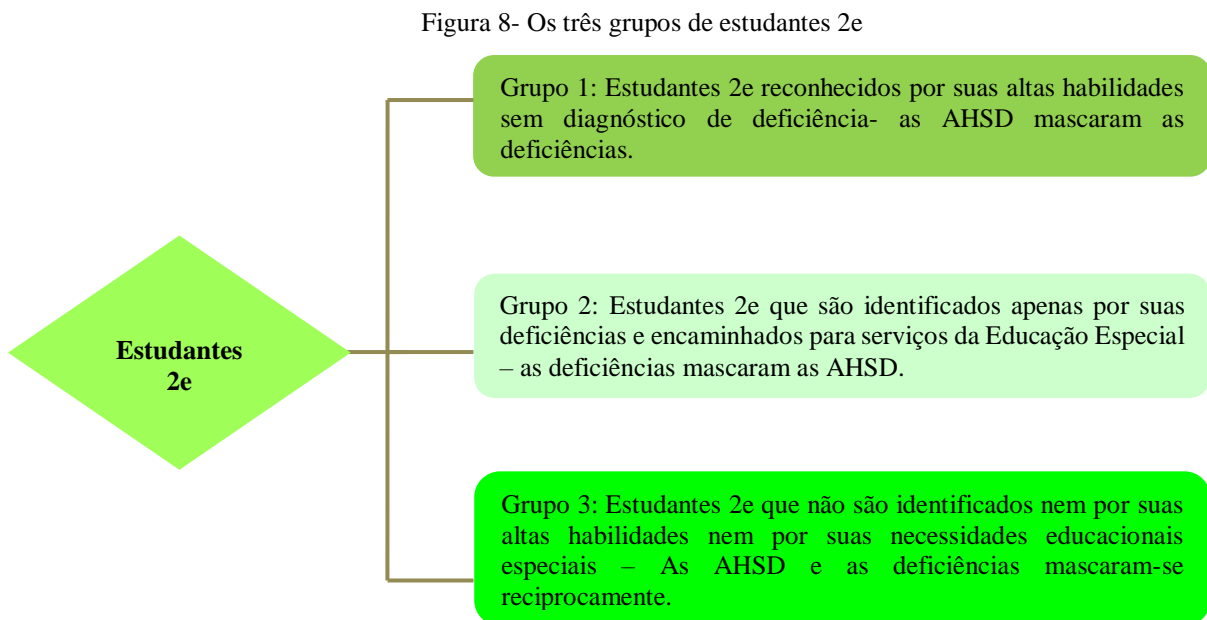
Desse modo, os estudantes 2e são um grupo diferente de qualquer um dos grupos discretos (azul ou amarelo) (BAUM; SHADER, 2018). O verde da Figura 7, esquematizada acima, representa:

[...] o cruzamento entre habilidades avançadas e deficiências- ambas são excepcionalidades- daí o termo dupla excepcionalidade, o qual cria uma relação paradoxal, muitas vezes conflituosa, e ainda, às vezes, simbiótica no indivíduo. Entender o que ocorre quando se trabalha com a combinação dessas excepcionalidades é crucial para encontrar as necessidades emocionais e educacionais de estudantes 2e (BAUM, SHADER, OWEN, 2017, p. 17, tradução nossa)³¹.

³¹ *Green represents the intermingling of advanced abilities with challenging disabilities – both are exceptionalities- hence the term 2e, which creates a paradoxical, often conflicting, yet sometimes symbiotic relationship within the individual. Understanding what can occur when working with combinations of exceptionalities is critical in meeting the educational and emotional needs of 2e learners* (BAUM; SHADER; OWEN, 2017, p. 17).

Nesse sentido, pode-se deduzir que estudantes 2e são educandos com características únicas (TRAIL, 2011), pois apresentam indicadores de comportamentos de AHSD juntamente com características de alguma deficiência, transtorno ou síndrome e que, por conta disso, encontram barreiras no seu dia a dia, precisando enfrentar muitas dificuldades, que são bem distintas daquelas enfrentadas por estudantes apenas com AHSD e daquelas encaradas por estudantes com algum tipo de deficiência, transtorno ou síndrome somente (BAUM, SHADER, OWEN, 2017; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011).

Para Baum, Shader e Owen (2017), é necessário ainda considerar a maneira como as AHSD e as deficiências co-ocorrem e se manifestam em um(a) aluno(a), visto que as formas pelas quais as duas excepcionalidades coexistem estão diretamente relacionadas ao processo de identificação desses estudantes e ao tipo de serviço educacional que será proposto para eles. Com base nesse argumento, esses autores reconhecem três grupos de estudantes 2e, como se pode notar na Figura 8.



Fonte: Elaboração própria.

No Grupo 1, encontram-se aqueles estudantes que são reconhecidos por seu alto potencial, por medidas em testes de inteligência, por suas realizações e notas elevadas na escola e, que por essa razão, são mais facilmente incluídos em programas para estudantes com AHSD. Com o passar do tempo, no entanto, começa a ocorrer uma considerável discrepância entre o potencial anteriormente demonstrado e o desempenho atual do indivíduo.

De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), esses estudantes encantam pelo fácil desempenho na linguagem oral, impressionando as pessoas com seus *insights* e conhecimentos, mas as habilidades de leitura, escrita e matemática podem contradizer essa imagem.

Apresentam, pois, dificuldades em utilizar estratégias de aprendizagem bem-sucedidas e começam a ter um desempenho aquém do nível da série/ano escolar, o que representa um sinal para que sejam encaminhados a uma avaliação psicoeducacional, devido à possibilidade de transtornos de aprendizagem.

Conforme argumentam esses autores, no entanto, muitos(as) alunos(as) notáveis não são encaminhados para uma avaliação e as causas das dificuldades de aprendizagem não são identificadas. Sem essa identificação, o estudante não contará com o apoio profissional que possa vir a ajudá-lo a desenvolver estratégias de aprendizagem e técnicas compensatórias que poderiam auxiliá-lo a lidar com as dualidades de seus comportamentos no processo de aprendizagem (BAUM, SHADER, OWEN, 2017). Além disso, é necessário destacar que o baixo desempenho acadêmico pode não ser resultado da condição de 2e, uma vez que existem outras razões (Cf. próxima seção deste capítulo) para que um estudante com AHSD possa apresentar indicadores da condição *underachievement*.

Ao contrário do Grupo 1, os estudantes do Grupo 2 são somente reconhecidos por suas deficiências. Neste grupo, os estudantes frequentemente fracassam em duas ou mais matérias e/ou manifestam comportamentos inadequados que comprometem a manifestação de seu potencial superior e os impedem de apresentarem um desempenho condizente, na escola, com suas altas habilidades. Baum Shader e Owen (2017) afirmam que esses estudantes 2e são notados por aquilo que não conseguem fazer e não por aquilo que são capazes de fazer nas áreas de interesses e advertem que enxergar apenas as deficiências e oferecer serviços educacionais especiais por conta disso pode promover nesses estudantes experiências e sentimentos genuínos de inadequação. Para esses autores, “Lamentavelmente, a escola, com muita frequência, reforça as atitudes negativas, porque não disponibiliza espaços para o estudante demonstrar seu potencial” (p.46).

O terceiro grupo inclui aqueles estudantes que não são identificados nem por suas deficiências nem por seus potenciais elevados. Em razão disso, são alunos(as) que não têm participado de qualquer serviço educacional especializado seja por conta das AHSD seja por suas necessidades educacionais especiais. Neste grupo, cada excepcionalidade mascara a outra de modo recíproco e só se torna possível enxergar a dualidade paradoxal enfrentada por esses estudantes quando o conteúdo e o nível de usos de estratégias de aprendizagem aumentam no contexto escolar. De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), os estudantes desse grupo são os mais difíceis de serem identificados, pois passam despercebidos na escola. Por essa razão, defendem a necessidade da escola propor práticas educativas mais criativas, como debates,

apresentações teatrais, projetos extracurriculares dentre outras, pois o talento pode emergir nesses momentos.

Betts e Neihart (1988) propuseram, com base em três aspectos (comportamentos, sentimentos e necessidades) seis perfis diferentes de pessoas com AHSD (o bem-sucedido; o divergente; o potencial escondido; o desistente; o duplamente excepcional e o aprendiz autônomo). O objetivo dos autores não é fornecer um rótulo, mas um esquema geral que ajude a compreender melhor esses estudantes, cuja intenção é auxiliar a identificação de estudantes com AHSD e a promoção de serviços educacionais apropriados às suas características. Além disso, advertem ainda que não são perfis que descrevem as características de uma criança completamente, já que “ toda criança com AHSD é afetada, em seu potencial superior, de maneira diferente, pois é influenciada pela família, educação, relacionamentos e pelo desenvolvimento pessoal” (BETTS; NEIHART, 1988, p. 248).

No que diz respeito ao tipo duplamente excepcional, Betts e Neihart (1988) asseveram que estudantes 2e não demonstram aqueles comportamentos característicos de AHSD geralmente esperados pela escola. Segundo esses autores, os estudantes 2e exibem comportamentos disruptivos, sentem-se confusos quanto ao seu desempenho nas tarefas escolares, apresentam dificuldades na escrita e podem revelar sinais de estresse, frustração, rejeição, isolamento, desamparo, abatimento e desestímulo diante dos desafios.

Além disso, os estudantes 2e podem negar que estão tendo dificuldades ao reclamarem das atividades, expressando que elas são chatas ou “bobas”. Costumam também rebaixar os outros, a fim de reforçar sua própria autoestima, buscam evitar ao máximo errar e ainda são muito habilidosos intelectualmente, conseguindo disfarçar os sentimentos de inadequação. Frequentemente se impacientam e são críticos, no entanto não reagem bem às críticas, revelando resistência de aceitação de outro ponto de vista que não seja o seu (BETTS; NEIHART, 1988).

Montgomery (2003) inclui os estudantes 2e na categoria 2 de superdotados *underachievers*³², o que significa que esses estudantes vão apresentar dificuldades de aprendizagem em seu processo educacional, devido à dupla excepcionalidade, a qual passa a ser um preditor da condição *underachievement* em superdotação. Outros pesquisadores (LUPART; PYRYT, 1996; REIS; MCCOACH, 2000), inclusive, corroboram essa inclusão, pois criticam o fato de que o conceito atual e a literatura da área de AHSD e das subpopulações

³² Refere-se àqueles estudantes com AHSD que não conseguem demonstrar seu potencial, revelando uma discrepância entre o potencial e o desempenho.

especiais em AHSD tenham tratado os dois grupos como se fossem distintos e não houvesse uma relação entre eles.

Lupart e Pyryt (1996) afirmam que há uma elevada probabilidade de que os estudantes com AHSD *underachievers* sejam encontrados nas chamadas subpopulações especiais de pessoas com AHSD (mulheres, os indivíduos duplamente excepcionais, grupos étnicos, culturais e socioeconômicos desfavorecidos). Segundo esses autores, há um ponto comum entre os dois grupos que deve ser observado: a identificação das AHSD nessas subpopulações é mais difícil e, por isso, é bem provável que não sejam reconhecidos, nem atendidos em suas necessidades educacionais e socioemocionais e tampouco encontrem meios de desenvolvimento de seus potenciais.

2.2 A condição *underachievement* em Altas Habilidades ou Superdotação

A condição *underachievement* em AHSD tem confundido pais e educadores e gerado controvérsias entre profissionais, pesquisadores e clínicos, porque não se chegou a uma definição consensual, nem se determinou as melhores práticas de identificação e de atendimento para reverter o baixo desempenho acadêmico dos estudantes com AHSD, assim como não se esclareceu ainda as causas desse fenômeno (REIS; MCCOACH, 2000; 2002).

Dowdall e Colangelo (1982), ao realizarem uma revisão de investigações sobre a condição *underachievement* ao longo de vinte anos, destacaram que a grande quantidade de material publicado não indicava uma profunda e sofisticada informação sobre o tema. A análise dos autores revelou que as publicações sobre a temática têm demonstrado mais confusão conceitual do que coesão, devido às inúmeras e inconsistentes definições sobre essa condição no campo de estudo da área de AHSD, que promove, dentre outras consequências, dificuldades de compreensão dos comportamentos e das características associadas ao fenômeno, visto que as investigações estão relacionadas a poucos estudos empíricos, baseados em estudos de casos e com poucas experiências de intervenção (OUROFINO; FLEITH, 2011).

Além dessa problemática, White, Graham e Blaas (2018), a partir da análise de apenas artigos empíricos sobre a condição *underachievement*, no período de 2005 a 2015, constataram que muito pouco se sabe sobre os fatores associados aos estudantes com AHSD *underachievers*, pois os resultados da revisão revelaram que a maioria dos estudos não emprega delineamentos de pesquisa capazes de diferenciar entre os estudantes com AHSD aqueles com perfil *underachievement*. Desse modo, as autoras afirmam que é imprescindível desenvolver protocolos de identificação mais rigorosos que possam garantir uma maior consistência dos dados encontrados na comparação entre os perfis de estudantes e os fatores que, de fato, estão associados a essa condição.

Para Rimm (2008), a condição *underachievement* é entendida como um padrão psicológico de defesa do indivíduo em relação às limitações e imposições do contexto social, o qual interfere, de modo negativo, no desenvolvimento de seus potenciais. A autora explica que tanto pais quanto professores percebem esse padrão defensivo por frequentes indicadores, como: desorganização, variação constante de desempenho das habilidades (ora superior ora inferior), aparência de estar perdido ou “no mundo da lua”, trabalhos de casa mal feitos ou incompletos, descumprimento de atividades, que procuram ser justificadas ora afirmando esquecimento ora culpabilizando pais, professores, colegas e a própria escola. Esses indicadores, segundo Rimm (2008), estão na superfície do problema e a explicação para o baixo rendimento acadêmico precisa ser avaliada como um problema resultante da baixa autoeficácia³³.

Segundo Gagné (1985), a partir da distinção entre os termos dotação e talento³⁴, o impasse em torno da compreensão dessa condição entre os indivíduos com AHSD pode ser resolvido. De acordo com esse autor, a diferença conceitual entre esses termos implica em um corolário segundo o qual cada indivíduo talentoso é necessariamente dotado, embora o inverso não seja verdadeiro. Para Gagné (1985), crianças *underachievers* são dotadas de habilidades excepcionais, mas essa dotação não se manifesta em um talento acadêmico, já que são “intelectualmente dotadas, mas não são academicamente talentosas” (p.88).

Reis e McCoach (2000), no entanto, defendem que é preciso uma definição operacional e uma linguagem comum, que vise a esclarecer a condição *underachievement*, para que os profissionais e pesquisadores possam se comunicar e investigar esse fenômeno de modo mais efetivo, principalmente porque a identificação de estudantes com AHSD *underachievers* depende de um conceito claro e operacional. Com base nisso, essas autoras propõem uma definição, considerando o desempenho acadêmico como uma categoria variável e contínua que pode servir como ponto de corte entre o desempenho e o baixo desempenho. Assim, para determinar se há presença dessa condição ou não, deve-se verificar se há uma significativa discrepância entre o desempenho esperado (testes padronizados em avaliações das habilidades intelectuais e cognitivas) e o desempenho atual (notas escolares e avaliação dos professores).

³³ Neste estudo, entende-se autoeficácia tal como proposto por Bandura (1986, *apud* Rimm, 2008). Segundo esse autor, a autoeficácia consiste na crença ou na confiança que uma pessoa tem na sua própria capacidade para completar uma determinada tarefa ou resolver um problema (RIMM, 2008, p. 142).

³⁴ Na tradução, foi respeitada a nomenclatura utilizada pelo autor, principalmente considerando a concepção distinta dos dois termos. Para Gagné (1985), a dotação se refere à competência acima da média em um ou mais domínios de capacidade; o talento, por sua vez, diz respeito ao desempenho acima da média em um ou mais campos do desempenho humano.

A condição *underachievement*, dessa forma, deve ainda ser considerada como a discrepância entre o potencial do indivíduo e a sua realização em diversos contextos de sua vida, “[...] na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais, familiares e profissionais ou mesmo em relação à motivação para atingir sua autorrealização” (OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 206), o qual deve ser entendido como um fenômeno multidimensional, resultante, ao mesmo tempo, de fatores individuais, intrínsecos ao indivíduo, e de fatores externos, que são produto da relação do indivíduo com o meio que o cerca (MONTGOMERY, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2011; REIS; MCCOACH, 2000).

Para Montgomery (2009), os comportamentos indicadores de baixo desempenho acadêmico entre os estudantes com AHSD começam a ser percebidos na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; outros autores, no entanto, afirmam que o baixo desempenho acadêmico pode iniciar durante o final do ensino fundamental e, certamente, se manifesta, de modo decisivo, no ensino médio, sendo perceptível mais cedo nos homens do que nas mulheres (SHAW; MCCUEN, 1960).

As causas mais frequentes dessa condição, apontadas na literatura, têm sido atribuídas aos fatores internos, tais como, características pessoais (baixa autoestima, baixo autoconceito, baixa autoeficácia, baixa motivação, pouco domínio de estratégias de autorregulação), aos fatores externos, relacionados à dinâmica familiar (pressão dos pais para o(a) filho(a) destacar, pai autoritário e mãe permissiva e vice-versa; mensagens conflituosas na relação entre os pais e entre o(a) filho(a), pais superprotetores ou indulgentes dentre outros) ou ao contexto escolar (currículo inapropriado e desmotivador, a influência dos colegas de mesma faixa etária e série escolar e práticas educativas inadequadas) e à coexistência de problemas relativos a outras condições (transtornos, deficiências e síndromes) (DOWDALL; COLANGELO, 1982; LUPART; PYRYT, 1996; MONTGOMERY, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2011; REIS; MCCOACH, 2002).

De acordo com Reis e McCoach (2000), é fundamental distinguir entre um baixo desempenho crônico de um aluno com AHSD que tem déficits de processamento, dificuldades de aprendizagem ou déficits de atenção, porque as intervenções que são apropriadas para esses subgrupos podem ser radicalmente diferentes.

Montgomery (2009), baseando-se em diversos estudos, elaborou uma lista de indicadores mais comumente relacionados à condição *underachievement* nos estudantes com AHSD. Tais indicadores e os tipos de *underachievers* são descritos no Quadro 3. A autora, todavia, ressalta que esses estudantes não irão apresentar todas as características ao mesmo

tempo, mas que tendem a demonstrar uma delas de modo persistente, escondendo ou mascarando seu potencial (MONTGOMERY, 2009).

Quadro 3- Perfis de *underachievers* e indicadores de baixo desempenho acadêmico entre os estudantes com AHSD

Perfis de <i>underachievers</i>	Indicadores
1. Invisível ou mascarado 2. Hiperativo e desatento 3. “Palhaço” da classe 4. Sonhadores 5. Ansioso conformista 6. Disruptivo 7. Infrequente ou “matador” de aulas 8. Duplamente excepcional	Apresentam lacuna ou distorção entre o desempenho oral e escrito; Demonstram dificuldades na leitura; Tendem a fracassar na realização das atividades de classe e de casa; Demonstram trabalhos mal feitos; Recusam-se a fazer as atividades escolares propostas e procrastina-as; Revelam insatisfação com seu próprio desempenho, seus resultados; Evitam atividades novas ou que requerem esforço intelectual; Demonstram perfeccionismo e autocrítica exacerbada; Definem metas e aspirações irreais para si mesmo; Apresentam dificuldade para trabalhar em grupo; Demonstram dificuldades e/ou falta de concentração; Revelam baixa motivação perante a escola; Podem ter dificuldades de convivência com os colegas de classe; Demonstram baixa autoestima e autoconceito negativo; Apresentam potencial acima de seus pares, mas o desempenho é semelhante ao dos colegas de classe.

Fonte: Baseado em Montgomery (2009, p. 6 e p. 29, tradução nossa).

Em relação ao *underachiever* duplamente excepcional, Montgomery (2009) ressalta que há um problema recorrente que diz respeito à dificuldade ou à falta de vontade de produzir trabalho escrito de qualidade compatível com o potencial, principalmente em relação à coordenação motora e à ortografia. Há ainda aqueles estudantes que têm déficits na memória de trabalho³⁵, apresentando dificuldades de lembrar palavras e seus significados no registro da escrita e também há aqueles que não se interessam pela expressão escrita (MONTGOMERY, 2009).

2.3 A identificação da dupla excepcionalidade: desafios, características de estudantes 2e e métodos de avaliação

A identificação de estudantes 2e constitui uma questão complexa e representa um desafio para os especialistas da área de educação de pessoas com AHSD (AMEND, 2018; BAUM, 2004; GILMAN *et al.*, 2013; NEIHART, 2008; RIZZA; MORRISON, 2007; TRAIL, 2011; VILARINHO-REZENDE; FLEITH; ALENCAR, 2016; YEWCHUK; LUPART, 1993). Por essa razão, Rizza e Morrison (2007) defendem que uma apropriada identificação exige o entendimento não apenas das características específicas de cada excepcionalidade, mas também da sobreposição, da interação entre as duas, i. e., do reconhecimento dos múltiplos tons de verde.

³⁵ Na próxima seção, o leitor encontrará informações detalhadas a respeito da memória de trabalho e do seu funcionamento em estudantes 2e.

Conforme ressaltam Reis, Baum e Burke (2014), a coexistência de duas excepcionalidades no indivíduo afeta o modo como os comportamentos se manifestam e isso promove impactos comportamentais nos estudantes de três formas distintas: a) intensidade acentuada; b) inibição e c) emergência de comportamentos novos, os quais devem ser observados na identificação.

Além disso, vale ressaltar ainda que a identificação é mais complexa porque as características das duas excepcionalidades podem-se mascarar mutuamente ou ainda que as AHSD podem mascarar a deficiência ou o transtorno ou a síndrome e vice-versa (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Outra consequência resultante dos problemas e dificuldades na identificação de estudantes 2e diz respeito à sub-representação desses alunos em programas para estudantes com AHSD (BARNARD-BRAK *et al.*, 2015; TRAIL, 2011; RIZZA; MORRISON, 2007). O foco principal tem sido a intervenção baseada nos déficits e nas dificuldades, o que revela um limitado entendimento do potencial do estudante. Abordagens baseadas no desenvolvimento do alto potencial e nas áreas de interesse têm indicado mudanças positivas no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e social de estudantes 2e (BAUM; SCHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SCHADER, 2018).

No processo de identificação de estudantes com 2e, Reis e McCoach (2002) afirmam também que, por se tratar de um grupo muito heterogêneo, descrever as características dessas subpopulações de estudantes com AHSD é praticamente impossível. No entanto, ao invés de descrever o perfil comumente atribuído aos *underachievers*, as autoras propõem uma mudança de foco, defendendo a necessidade de buscarmos os atributos positivos desses(as) alunos e alunas. Para tanto, utilizaram como referência o estudo de Frasier e Passow (1994), o qual buscou atributos gerais/comuns (traços, aptidões e comportamentos) em subpopulações especiais de estudantes com AHSD.

Frasier e Passow (1994) argumentam que os traços básicos de comportamentos superdotados são semelhantes entre as diversas culturas e as pessoas com necessidades educacionais especiais. Os autores descrevem onze características comuns (Quadro 4).

Quadro 4- Características comuns de comportamentos de AHSD

<ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Habilidade para resolução de problemas • Memória bem desenvolvida • Perspicácia • Imaginação e criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Avançada habilidade para lidar com linguagens • Interesses avançados • Habilidades de comunicação • Curiosidade • Raciocínio lógico • Senso de humor
---	---

Fonte: Frasier e Passow (1994), adaptado por Reis e McCoach (2002, tradução nossa).

Vale ressaltar que cada uma dessas características pode se manifestar de modo diferente em cada estudante e variar de acordo com o contexto. Por essa razão, Reis e McCoach (2002) recomendam que os educadores tenham um especial cuidado ao tentar identificar essas características nos(as) alunos(as) com deficiências, transtornos e síndromes e naqueles provenientes de contextos socioeconomicamente vulneráveis ou de grupos culturais e étnicos minoritários.

Sem dúvida, identificar os estudantes com 2e não é uma tarefa fácil. No entanto, estudiosos da temática têm sinalizado um ponto crucial no processo de identificação que pode ser bastante útil: uma identificação bem-sucedida depende não apenas da profundidade de entendimento de cada excepcionalidade, das características associadas às AHSD e dos sintomas dos diversos quadros de deficiências, transtornos e síndromes, mas da compreensão de como elas interagem, constituindo um perfil único por meio do cruzamento de características e comportamentos de ambas as excepcionalidades (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Trail (2011), por sua vez, estabelece características gerais de estudantes 2e, a partir de quatro indicadores: cognitivos, acadêmicos, inter e intrapessoais. Para a autora, esses estudantes possuem um perfil singular com características de aprendizagem que não são típicas nem de estudantes com AHSD apenas nem com aqueles com deficiência, transtorno ou síndrome.

Quadro 5- Características de estudantes duplamente excepcionais

Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Discrepância nas pontuações em testes padronizados; • Habilidades verbais e de comunicação elevadas; • Estilo visual de aprendizagem com acentuada percepção e raciocínio; • Raciocínio abstrato e habilidades de resolução de problemas; • Pensamento analítico, compreende o quadro geral com facilidade; • Pensamento divergente; • Déficits no processamento auditivo e dificuldades em seguir instruções; • Baixa velocidade de processamento e/ou problemas com a fluência; • Déficits nas funções executivas em planejar, ordenar e organizar; • Altamente criativo; • Aguçada imaginação e curiosidade; • Distraído, dificuldades de sustentar a atenção; • Problemas na memória de trabalho; • Problemas no processamento sensorial.
Interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de relacionar com os colegas de classe, pobres habilidades sociais e/ou comportamento antissocial; • Capaz de configurar as situações para tirar vantagem própria; • Isolado dos colegas de classe e não participativo nas atividades da sala de aula; • Alvo de <i>bullying</i>; • Dificuldades de leitura de pistas sociais; • Ausência de mecanismos de autodefesa; • Comportamento agressivo ou sarcástico.

Continua

Continuação

Intrapessoais	<ul style="list-style-type: none"> • Altamente sensível a críticas; • Perfeccionista, tem medo de se arriscar ou de cometer erros; • Nega os problemas ou culpa ou outros pelos seus erros e dificuldades; • Acredita que o sucesso advém da habilidade ou a sorte; • Comporta-se impulsivamente; • Auto-crítico, baixa autoestima e baixa autoeficácia; • Altos níveis de ansiedade e depressão; • Fica facilmente frustrado e desiste rapidamente das tarefas.
Acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Irregularidades nas habilidades acadêmicas; • Opiniões e ideias avançadas; • Vocabulário avançado; • Ampla gama de interesses; • Perspicazes <i>insights</i>; • Interesse e foco específico por determinados temas; • Problemas na caligrafia e na conclusão de tarefas com papel e lápis; • Interesse e foco específico por determinados temas; • Problemas na caligrafia e na conclusão de tarefas com papel e lápis; • Não gosta de tarefas de repetição; • Evita as atividades da escola e, frequentemente, não consegue completar as tarefas; • Aparenta apatia, desmotivação e falta de iniciativa diante das questões escolares; • Dificuldades de expressar sentimentos ou explicar ideias e conceitos; • Trabalhos escolares podem ser muito confusos.

Fonte: Trail (2011, tradução nossa).

Concluído

Considerando a coexistência de excepcionalidades e os três grupos de estudantes 2e, deve-se claramente entender que os maiores desafios para encontrar as melhores práticas de identificação referem-se àquelas situações em que se desconfia de transtornos de aprendizagem (TA) e também nos casos em que as AHSD e as deficiências mascaram-se reciprocamente.

Por essa razão, esforços têm sido empreendidos justamente para encontrar as abordagens de identificação mais eficazes, principalmente quando se verificam dificuldades de aprendizagem e/ou quando se percebe que o estudante não está conseguindo desempenhar na escola de acordo com o potencial percebido por pais e professores. Neihart (2008) salienta, no entanto, que a eficácia das abordagens de identificação propostas, embora amplamente difundidas na literatura da área, não são ainda evidências científicas baseadas em estudos experimentais.

Amend (2018) descreve três modelos de identificação de estudantes 2e que têm sido comumente adotados pelos estudiosos da área e profissionais clínicos. Além desses três modelos, Baum, Shader e Hébert (2014) e Baum e Schader (2018) vêm defendendo a necessidade de mudar o foco da identificação, redirecionando o olhar para os potenciais, os interesses dos estudantes, ao invés de focalizar as áreas deficitárias e as dificuldades. Baum, Shader e Owen (2017) propõem duas formas de identificação a depender da excepcionalidade

que se pretende identificar, servindo apenas como um modelo de avaliação dos dois primeiros grupos de estudantes 2e, citados no início deste capítulo.

Importante frisar que as práticas de identificação relacionadas no Quadro 6 têm sido utilizadas quando há hipóteses de transtornos específicos de aprendizagem e quando o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem no contexto escolar em função de outros transtornos (TDAH, TEA, Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) etc. e síndromes). No Quadro 6, além de uma síntese desses modelos, há algumas observações quanto a sua aplicação como proposta de identificação no cenário brasileiro.

Quadro 6 - Modelos de avaliação mais utilizados para a identificação de estudantes 2e

Modelo	O que é?	Instrumentos/ Técnicas	Vantagens	Desvantagens	Observações
Modelo de discrepância QI- desempenho	Consiste em um modelo que compara as pontuações, obtidas em testes padronizados de leitura e escrita, com as pontuações obtidas em testes de inteligência. Nesse modelo, deve haver uma discrepância entre o desempenho e a inteligência (normalmente um a dois desvios-padrão), tal como medida em testes padronizados. Para tanto, deve-se esperar o nível de maturação neurológica e a continuidade da seriação escolar, até por volta do 3º ou 4º ano do ensino fundamental, para estabelecer a discrepância e, por consequência, os transtornos específicos de aprendizagem.	Testes psicométricos de inteligência e testes padronizados de leitura, escrita e/ou aritmética, restritos a psicólogos.	Pode ser útil para identificar as áreas de potencial e aquelas deficitárias nos estudantes.	<p>Não pode ser usado como único método para identificação de transtornos específicos de aprendizagem;</p> <p>Estudantes com 2e podem não ser identificados, porque podem apresentar desempenho na média ou acima da média da série escolar;</p> <p>O profissional pode interpretar os resultados dos testes como simples efeito de uma assincronia³⁶ do estudante com AHSD e não como necessidade de oferta de atendimento educacional especializado.</p>	<p>Concepção limitada de inteligência e de AHSD;</p> <p>No Brasil, muitos estudantes que possuem um baixo rendimento em leitura e escrita e precisariam de atendimento educacional especializado, não apresentam discrepância QI-desempenho na ordem de 1 a 2 desvios-padrão e não são encaminhados para serviços especializados (ANDRADE, O.; ANDRADE, P.; CAPELLINI, 2014).</p> <p>Os transtornos de aprendizagem são considerados transtornos funcionais e não são condições a serem encaminhadas para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).</p> <p>Muitos estudantes com 2e, nesse modelo, não são identificados, pois possuem desempenho, muitas vezes, na média ou acima dela. Além disso, esses estudantes correm o risco de não ser encaminhados nem para os Programas de Educação de PAHSD, nem para os serviços de intervenção psicoeducativa.</p>

Continuação

Continua

³⁶ Gilman e Peters (2018) asseveram que, quando há uma assincronia acentuada e compreendida como inerente aos comportamentos superdotados, mais difícil será distinguir um estudante com AHSD de um com 2e.

Modelo	O que é?	Instrumentos/ Técnicas	Vantagens	Desvantagens	Observações
Modelo de Resposta à Intervenção- RTI	Constitui uma avaliação dinâmica que, ao mesmo tempo, identifica e promove intervenção precoce em escolares de risco. É um modelo de multicamadas (triagem, monitoramento e fases de intervenção), criado para potencializar o desempenho do estudante e reduzir os problemas comportamentais. O modelo tradicional de RTI possui três camadas: Na primeira, todas as crianças recebem instrução acadêmica baseada em evidências científicas na própria sala de aula; os estudantes que não conseguem desempenho satisfatório nessa primeira intervenção, recebem apoio adicional e continuam a ser monitorados mais de perto na segunda camada da intervenção, por meio de trabalhos em pequenos grupos. Caso haja a persistência de uma baixa responsividade ³⁷ ou da não responsividade até a terceira camada, há, então, a identificação de um TA.	Testes padronizados de leitura e escrita, não restritos a psicólogos Avaliações pedagógicas Estratégias de ensino baseadas em evidências científicas: atividades para toda classe, em grupo e individuais	Propõe identificação e intervenção ao mesmo tempo. Permite uma clara diferença entre dificuldades de aprendizagem (baixo rendimento é causado por fatores extrínsecos) e transtornos de aprendizagem (fatores intrínsecos, neurobiológicos como causas primárias). Monitora o progresso do estudante e fornece intervenções baseadas em evidências científicas; Adapta a intensidade e a natureza das intervenções dependendo das respostas do estudante;	Pouco útil para identificar outros transtornos como TDAH; Focaliza principalmente aqueles estudantes que não estão desempenhando no nível de expectativas da série; Não foi desenhado inicialmente para identificação de AHSD; Alguns autores argumentam que o RTI ignora os benefícios da identificação precoce tanto das AHSD quanto das deficiências (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).	Estudantes com 2e podem apresentar desempenho na média ou acima dela e não são identificados nem pelo RTI e nem indicados para serviços de atendimento educacional especializado; Para implementação deste modelo, é necessário o envolvimento de profissionais treinados por meio de capacitação contínua, o que pode se tornar um impeditivo, considerando a realidade educacional brasileira.

Continua

³⁷ Este termo é utilizado para indicar a qualidade da resposta dada pelo estudante durante a intervenção. A resposta positiva indica melhora no desempenho (o qual deve ser medido por meio de avaliações baseadas no currículo e/ou testes padronizados de leitura e escrita), ao passo que a baixa responsividade ou a ausência dela indicam transtornos específicos de aprendizagem (ANDRADE, O.; ANDRADE, P.; CAPELLINI, 2014).

Continuação

Modelo	O que é?	Instrumentos/ Técnicas	Vantagens	Desvantagens	Observações
Avaliação psicoeducacional abrangente	Consiste em uma avaliação clínica realizada por um psicólogo com vasta experiência e conhecimento sobre a dupla excepcionalidade. Tal avaliação inclui a aplicação de testes psicométricos de inteligência, testes de avaliação neuropsicológica (memória, atenção, percepção, linguagem etc.), escalas comportamentais, emocionais e sociais, desempenho escolar, observações do estudante em variados contextos e informações coletadas por meio de entrevistas a pais e professores. Nessa proposta de identificação, o examinador compara as pontuações obtidas em cada aspecto avaliado do teste entre si e com as pontuações alcançadas pelos pares de mesma faixa etária.	Testes psicométricos de inteligência, testes e escalas padronizados, entrevistas, observações no contexto natural da criança, <i>checklist</i> aplicada a pais, professores, psicólogos educacionais. Os instrumentos e técnicas selecionados para a avaliação decorrem de da coleta de informações sobre a história de vida do estudante.	Não se limita a testes psicométricos padronizados; Na análise, é possível perceber significativas discrepâncias entre as pontuações obtidas, podendo, dessa forma, identificar as áreas com dificuldades e aquelas com potencial superior.	Os estudantes precisam ser encaminhados para psicólogos clínicos, já que, na escola, não há disponibilização deste tipo de avaliação; A avaliação, apesar de abrangente, é clínica e dependente de um profissional da saúde (um psicólogo) com experiência e conhecimentos não só de ambas as excepcionalidades, mas também sobre a interação entre elas, no caso da 2ª; A escola vai depender de um relatório a ser fornecido por um psicólogo ou neuropsicólogo para traçar o planejamento educacional do estudante.	O examinador necessita de conhecimentos aprofundados da área de AHSD e da dupla excepcionalidade, o que, no estágio atual de estudos sobre o tema no Brasil, pode constituir-se como uma barreira; No Brasil, a aplicação de testes psicométricos só pode ser utilizada por psicólogos e neuropsicólogos e são, geralmente, avaliações dispendiosas, o que cria barreiras de acesso aos estudantes provenientes de classes socioeconômicas vulneráveis.

Continua

Continuação

Modelo	O que é?	Instrumentos/ Técnicas	Vantagens	Desvantagens	Observações
Abordagem baseada na busca de cada excepcionalidade separadamente	<p>Consiste em uma proposta de avaliação psicoeducacional de estudantes que já foram identificados com AHSD e alguma deficiência, transtorno, síndrome de forma isolada. A identificação, em cada caso já avaliado, vai diferir quanto aos procedimentos e instrumentos que serão utilizados na avaliação e pode ser dividida de duas formas:</p> <p>1. Buscando as deficiências, transtornos e síndromes (o azul) – consiste, basicamente, na realização da avaliação psicoeducacional abrangente demonstrada na linha superior deste quadro com o acréscimo de um instrumento denominado RTI Reflexivo.</p> <p>2. Buscando as AHSD (o amarelo): divide-se em duas etapas: a) identificação a priori e b) identificação dinâmica. Na identificação dinâmica consiste em envolver o estudante em situações e atividades que podem demonstrar comportamentos superdotados.</p>	<p>Buscando as áreas vulneráveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação do estudante em contextos variados- RTI Reflexivo; • Avaliação psicoeducacional abrangente; <p>Buscando as AHSD: É dividida em duas etapas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação a priori: consiste na coleta e análise de dados provenientes da aplicação de testes de inteligência e entrevistas, <i>checklists</i> de AHSD; • Identificação dinâmica: atividades- Processo de avaliação de descoberta de talentos (PADT) 	<p>Os testes psicométricos de inteligência não devem ser o único instrumento de medida e nem devem ser interpretados sem um conjunto de informações e observações acerca dos problemas sociais e emocionais do estudante;</p> <p>A identificação dinâmica e na escola pode identificar tanto aqueles alunos que não se saíram bem nos testes padronizados quanto aqueles cujos potenciais e talentos não são mensurados em testes padronizados.</p>	<p>Não atende aos estudantes do terceiro grupo de estudantes 2e, pois a proposta se baseia na identificação de uma excepcionalidade apenas, quando a outra já foi identificada;</p>	<p>O examinador necessita de conhecimentos aprofundados da área de AHSD e da dupla excepcionalidade, o que, no estágio atual do tema no Brasil, pode constituir-se como uma barreira;</p> <p>No Brasil, a aplicação de testes psicométricos só pode ser utilizada por psicólogos e neuropsicólogos e são, geralmente, avaliações dispendiosas, o que cria barreiras de acesso aos estudantes provenientes de classes socioeconômicas vulneráveis.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Concluído.

Pelo exposto, nota-se claramente que as práticas utilizadas na identificação de estudante 2e são, com exceção do Modelo de Resposta à Intervenção, dependentes de psicólogos e/ou neuropsicólogos clínicos. Nesse sentido, a questão da identificação fica, sobremaneira, dependente da aplicação de testes padronizados e restrita a esses profissionais, o que, no contexto brasileiro, torna-se praticamente impossível em razão do pouco conhecimento da temática da 2e tanto por profissionais da saúde quanto por profissionais da educação, do alto custo das avaliações (neuro)psicológicas, que constitui uma barreira para estudantes de classes vulneráveis socioeconomicamente. Além disso, não existem, no sistema educacional brasileiro, verbas orçamentárias que contemplem a atuação de uma equipe de avaliação multidisciplinar e a aquisição de testes padronizados para todos os alunos.

Além disso, a identificação apenas pelo encaminhamento de estudantes para avaliações clínicas fora da escola evidencia que a tarefa essencialmente pedagógica de avaliar as condições de aprendizagem (seja nas potencialidades seja nas dificuldades) vem sendo essencialmente destinada a outros profissionais, o que, de certo modo, desmobiliza a própria escola de buscar avaliar o seu estudante, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas necessidades educacionais, corroborando a desvalorização do trabalho docente; em outras palavras, ratifica-se o processo de proletarização³⁸ do professor, tal como exposto por Nóvoa (1992).

Vale frisar ainda que, no Brasil, devido às lacunas na formação de professores quanto à temática das AHSD (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019), há uma desmobilização da escola em torno dos indivíduos com potencial superior que acarreta em significativo empecilho na identificação de estudantes com AHSD e 2e. Sem a mobilização para a identificação desses estudantes, as práticas de exclusão são instituídas pela própria escola, visto que identificá-los constitui o primeiro passo no processo de inclusão escolar.

É necessário, desse modo, investir na formação do professor em torno da área de AHSD, para que não só haja intercâmbio entre os profissionais da saúde e da educação regular e especial, mas também a criação de propostas de avaliação pedagógica na dinâmica da escola, que possam ser úteis no planejamento educacional dos estudantes que apresentem indicadores

³⁸ Esse processo consiste na degradação da carreira docente, seja dos rendimentos seja do poder/autonomia do professor (NÓVOA, 1992) e promove, dentre outras consequências, a abertura para a intervenção de especialistas de outras áreas de conhecimento na escola, legitimando a ideia de que os professores não disponibilizam de conhecimentos suficientes para realizar a avaliação de estudantes. A autonomia do professor, nesse sentido, fica consideravelmente abalada e o trabalho realizado fica caracterizado como meramente técnico (PEREIRA, 2020).

de 2e. Ademais, como salientam Tentes e Fleith (2014), é fundamental compreender que o reconhecimento do grupo de estudantes com *AHSD underachievers* acarreta em uma mudança de paradigma no que se refere não somente às características desses indivíduos com AHSD, mas também aos critérios a serem utilizados no processo de identificação dos comportamentos superdotados.

2.4 O estudante 2e: aprendizagem e necessidades educacionais

Entender as dificuldades de aprendizagem pelas quais o estudante 2e enfrenta diariamente no contexto escolar impõe-nos cotejar a definição de aprendizagem que tem sido adotada nos estudos da 2e. Há uma diversidade de definições e conceitos para a aprendizagem, sendo, pois, difícil encontrar uma definição consensual e universal (MOREIRA, 2014). Assim, os estudiosos atrelam a definição de aprendizagem às teorias criadas para explicá-la. As teorias³⁹, de um modo geral, tentam explicar o que é aprendizagem, quais as suas características, como ela funciona (MOREIRA, 2014).

Nessa perspectiva, apoiando-se no princípio da neurodiversidade, o qual surgiu no final do século XX, postulando a ideia de que o autismo não é uma doença a ser tratada, mas uma diferença que se manifesta por uma conexão neurológica atípica, Baum, Shader e Owen (2017) expõem que esse pressuposto também precisa ser expandido aos estudantes 2e.

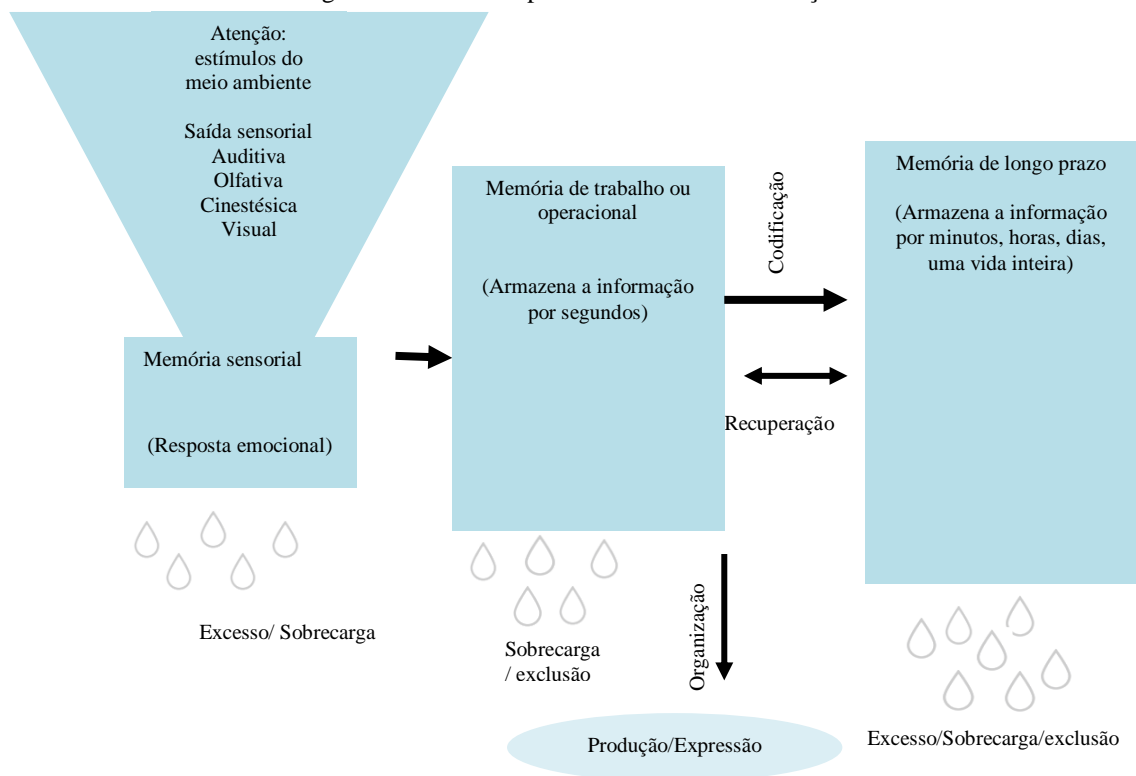
Com base, então, nesse postulado, segundo o qual o cérebro desses estudantes “se conecta de forma diferente”, esses autores tomam como base o modelo do processamento da informação para explicar a aprendizagem enquanto um processo cognitivo⁴⁰, pois estão interessados em compreender os estilos de aprendizagem de alunos e alunas 2e, como eles aprendem e as dificuldades de aprendizagem que eles/elas enfrentam no cotidiano escolar.

³⁹ Moreira (2014) explicita, de um modo geral, que as teorias de aprendizagem que o homem construiu para sistematizar a área de conhecimento que chamamos aprendizagem se enquadram em três filosofias subjacentes: a comportamentalista (behaviorismo), a humanista e a cognitivista (construtivismo). No Comportamentalismo, a ênfase recai nos comportamentos observáveis e mensuráveis do sujeito, nas respostas que ele produz em relação ao estímulo externo recebido; no Cognitivismo, salienta-se a cognição, o ato de conhecer e o modo como o ser humano conhece o mundo, o foco recai nos processos mentais superiores (percepção, resolução de problemas, tomada de decisão, processamento de informação, compreensão) e no Humanismo, o ser que aprende é visto como pessoa e é isso que é relevante (a autorrealização, o crescimento pessoal, sentimentos, pensamentos e ações).

⁴⁰ De acordo com Fonseca (2015, p. 32), a cognição como ato ou processo de conhecer envolve “[...] a contribuição e a coesão-coibição de vários subcomponentes, nomeadamente da atenção, da percepção, da emoção, da memória, da motivação, da integração e da monitorização central, do processamento sequencial e simultâneo, da planificação, da resolução de problemas e da expressão e comunicação de informação”.

Partindo dessa perspectiva, considera-se a aprendizagem⁴¹ como processamento de informação ou aquisição da informação, nos quais “[...] os processos ‘centrais’ são modificações e combinações que ocorrem nas estruturas cognitivas” (CIASCA, 2003, p. 21-22). E o ser aprendente será concebido “[...] como um manipulador inteligente e flexível, que busca a informação e trata de organizá-la, integralizá-la, armazená-la e recuperá-la, quando necessário, de forma ativa e ajustada às estruturas cognitivas de que dispõe internamente” (RAPIN, 1982 *apud* CIASCA, 2003, p.22). Na Figura 9, pode-se visualizar a explicação do processo de aprendizagem segundo o modelo de processamento da informação.

Figura 9- Modelo de processamento da informação



Fonte: Baum, Shader e Owen (2017, p. 70, tradução nossa).

Nesse modelo, conforme salientam Baum, Shader e Owen (2017, p. 70), embora haja três distintos e separados sistemas de memória (sensorial, operacional e de longo prazo), “é mais provável que sejam níveis relacionados de uma única estrutura coerente de memória

⁴¹ Como não é o foco desta investigação apresentar, no escopo da Neurociência Cognitiva, a organização do sistema nervoso em seus aspectos anatômicos e funcionais que envolvem a interação do organismo com o ambiente e os processos de aprendizagem, não me detive na apresentação das áreas do cérebro e nas funções que cada uma desempenha durante a aprendizagem. Para tanto, remeto o leitor a consultar o capítulo 1 da obra de Consenza e Guerra (2011), os capítulos 2 e 3 dos livros de Relvas (2011) e de Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) e o capítulo 1 da obra de Fonseca (2015), cujas referências completas podem ser encontradas na seção de Referências deste estudo.

que chamamos de aprendizado”. Na Figura 9, estão representados os mecanismos pelos quais o cérebro processa as informações.

No canto superior direito da Figura 9, pode-se visualizar o filtro atencional. Como asseveram Consenza e Guerra (2011), por mais que o nosso cérebro seja constituído por bilhões de células interligadas por trilhões de sinapses, ele não consegue dar conta de todas as informações recebidas pelos estímulos ambientais ao mesmo tempo. A atenção, assim, constitui o primeiro mecanismo de seleção da informação e é por meio desse mecanismo que a aprendizagem se inicia (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Luria (1979, p.1) define a atenção como “A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente (da atenção) [...]”. Desse modo, quando uma grande quantidade de informações chega, por meio de vários estímulos ambientais captados pela memória sensorial, ocorre a seleção da informação relevante e o descarte daquela que é irrelevante. Conforme expõe Luria (1979), sem esse caráter seletivo, que é função da atenção, haveria uma significativa quantidade de informação não selecionada e desorganizada, sendo, assim, impossível desenvolver qualquer tipo de atividade.

Para que o caráter seletivo da atenção funcione adequadamente, é fundamental que o nível de vigília seja adequado e o cérebro possa manipular a atenção, já que nem situações de demasiado estresse, nem de sonolência permitem o funcionamento adequado do processamento da atenção. A atenção pode ser regulada de duas maneiras: de “baixo para cima” ou de “cima para baixo”, que consiste respectivamente na atenção reflexa e na atenção voluntária⁴² (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Na primeira, os estímulos do ambiente e suas características como a novidade ou o contraste levam o cérebro a selecionar a informação quase que instantaneamente, como, por exemplo, quando se dirige e escuta o sinal de uma buzina de carro ou escuta-se a sirene de uma ambulância de emergência. Na segunda forma, os estados internos do indivíduo, suas necessidades, interesses e objetivos regulam os aspectos centrais do processamento cognitivo; isto ocorre, por exemplo, quando se busca compreender um tópico de um tema e recorre-se, pela escolha pessoal, à leitura de um livro que trate da temática (CONSENZA; GUERRA, 2011).

⁴² A atenção voluntária pode ser operacionalizada em quatro tipos: a) Seletiva: privilegiar determinados estímulos em detrimento de outros – mecanismo atencional básico; b) Sustentada: manter atenção em um estímulo durante um determinado tempo; c) Alternada: alternar o foco atencional – desengajar-se de um estímulo e engajar-se em outro; d) Dividida: desempenhar simultaneamente duas tarefas – um estímulo torna-se um processamento automático e o outro, um processamento controlado (PANTANO; ASSENCIO-FERREIRA, 2009, p. 28).

Essa segunda forma de atenção – voluntária- pode ser ainda operacionalizada conforme algumas características:

- i. Seletiva: privilegiar determinados estímulos em detrimento de outros – mecanismo atencional básico;
- ii. Sustentada: manter atenção em um estímulo durante um determinado tempo;
- iii. Alternada: alternar o foco atencional – desengajar-se de um estímulo e engajar-se em outro;
- iv. Dividida: desempenhar simultaneamente duas tarefas – um estímulo torna-se um processamento automático e o outro, um processamento controlado (PANTANO; ASSENCIO-FERREIRA, 2009, p. 28).

Assim, para que a informação relevante se torne consciente, ela precisa ultrapassar o filtro atencional e alcançar a memória sensorial ou imediata (que é a primeira impressão consciente), a qual tem uma duração de frações de segundos e diz respeito a ativação dos sistemas sensoriais (auditivo, olfativo, cinestésico e visual). A informação não relevante é descartada e a informação selecionada é encaminhada para um sistema transitório da memória, a memória de trabalho⁴³.

A memória sensorial constitui um componente fundamental da memória de trabalho. Mesmo sendo transitória, a memória de trabalho não só tem a função de reter a informação, como também é capaz de processar o seu conteúdo e modificá-lo. Sabe-se que a memória de trabalho desempenha um importante papel nas atividades diárias e no processo de aprendizagem dos indivíduos, o qual está diretamente relacionado com aquilo que o cérebro seleciona como relevante, a partir da relação que estabelece entre o conhecimento novo e aquela conteúdo já conhecido (LIMA; TABAQUIM; CIASCA, 2010; STERNBERG, R.; STERNBERG, K., 2017).

Por essa razão, alguns neurocientistas que se dedicam ao estudo das funções da memória defendem que a memória de trabalho “[...] não é simplesmente uma memória da mente, mas um sistema complexo que envolve ambas, ‘atenção de trabalho’ e ‘memória de trabalho’, operando juntas para administrar o fluxo contínuo das informações na mente” (LIMA; TABAQUIM; CIASCA, 2010, p.14, grifos dos autores). Por essa razão, Baum, Shader e Owen (2017) afirmam que a memória de trabalho assume um papel central no controle da

⁴³ Em alguns estudos, o leitor encontrará o termo memória de curto prazo como sinônimo de memória de trabalho, mas são sistemas diferentes. Como expõem Sternberg, R. e Sternberg, K. (2017), o modelo memória de trabalho é o mais amplamente utilizado e aceito, pois os psicólogos têm defendido a ideia de que ele é mais dinâmico, pois a memória de trabalho além de reter, por um curto período, a informação, também a processa, ou seja, manipula a informação em conexão com a vasta quantidade de conhecimentos arquivada na memória de longo prazo, o que difere da visão tradicional de memória de curto prazo, já que caberia a esta última apenas o armazenamento da informação por um curto período de tempo.

atenção, no pensamento e na monitoração da aprendizagem, de modo que não convém separar memória de trabalho de controle da atenção.

De um modo geral, o armazenamento na memória de trabalho dura, no máximo, 20 ou 30 segundos para realizar a classificação e a codificação da informação. Em função dessa capacidade limitada, a automaticidade⁴⁴ é fundamental para a eficiência da memória de trabalho: quanto maior a quantidade de informação competindo por atenção, menos tempo de armazenamento a memória de trabalho dispõe; por isso, quanto mais automática é a ação de processamento da informação, menos energia mental gasta para resolver problemas ou seguir instruções (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

A memória de trabalho, então, se conecta com a memória de longo prazo por meio dos processos de codificação e recuperação da informação. Na codificação, a memória de trabalho encaminha informação para a de longo prazo, atribuindo significado a partes das informações e criando ligação com outras partes que já estão estocadas na memória de longo prazo. Nesse trajeto, sabe-se que a memória de trabalho constrói significado a partir da busca por padrões, associações e inferências acerca da informação que está sendo processada. O outro papel dessa memória é iniciar o processo de recuperação. A recuperação refere-se ao processo que capacita os indivíduos a buscarem informação na memória de longo prazo e acessá-la ativando-a, para, então, retornar a informação à memória de trabalho (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

A memória de longo prazo constitui um repositório de todos os diferentes tipos de conhecimento. Diferentemente das memórias sensorial e de trabalho, a memória de longo prazo tem uma capacidade de armazenamento aparentemente interminável e seu conteúdo pode ficar estocado durante toda a vida (BAUM; SHADER; OWEN, 2017). As informações nesse sistema de memória ficam categorizadas e organizadas e podem ser divididas em memória declarativa ou explícita (conhecimentos que foram adquiridos e são lembrados e geram ações de maneira consciente) e memória implícita (ocorre de modo independente dos processos conscientes) e o tipo mais importante é a memória de procedimentos, a qual se manifesta quando se executa algum procedimento ou atividade cotidiana sem esforço consciente, de maneira automática, como andar de bicicleta, por exemplo (CONSENZA; GUERRA, 2011; STERNBERG, R.; STERNBERG, K., 2017).

A memória declarativa ou explícita se divide ainda duas: a memória episódica (lembrança dos eventos de nossa vida pessoal, nossa biografia) e a semântica (lembranças de

⁴⁴ Refere-se à atividade que se torna automática, sendo realizada sem grande esforço ou energia mental. Pode ser uma ação ou um conhecimento.

fatos, processos e coisas que nos rodeiam) (BAUM; SHADER; OWEN, 2017). De acordo com Consenza e Guerra (2011, p. 69), “[...] essa última se refere ao conhecimento do ‘quê’, ‘como’ e ‘por quê’, enquanto a primeira está ligada ao conhecimento do ‘quando’ e ‘onde’ em relação a nossas vidas pessoais”.

Vale frisar ainda que a memória de longo prazo não é um dispositivo de armazenamento passivo, “[...] ela é ativa e complexa à medida que combina, cria e modifica a informação” (BAUM; SHADER; OWEN, 2017, p. 74). Para esses autores, quanto mais se reconhece a inter-relação entre a memória de trabalho e a de longo prazo, por meio dos processos de codificação e recuperação, “[...] mais se pode ajudar os estudantes a organizar, compreender, lidar com a informação, fornecer uma ampla variedade de experiências e encontrar caminhos para recuperar a informação quando necessário” (p.75).

A produção/expressão, como resposta ao processamento da informação, é altamente complexa. Fica evidente que, se houver problemas em um desses processos da informação, a produção/expressão do(a) estudante pode ser inadequada, incompleta, revelando alguma dificuldade de aprendizagem. Conforme enfatizam Baum, Shader e Owen (2017), o modelo de processamento da informação, embora ressalte a importância da memória e da atenção para explicar a aprendizagem, não dá conta de outros processos importantes, como a autorregulação do comportamento, “[...] que envolve agir com base em escolhas prévias e não por impulso (MELLO, 2009, p. 81) e a organização, processos pelos quais o sujeito aprendente governa a aprendizagem, sistema que tem sido denominado de funções executivas.

As funções executivas englobam um termo amplo que representa um conjunto de operações cognitivas que asseguram o desempenho adequado em alguma tarefa específica. Esse termo vem sendo utilizado como “[...] um conjunto de capacidades que possibilitam ao indivíduo engajar-se de maneira independente, autônoma e auto-organizada em comportamentos orientados para determinados objetivos” (LIMA, TABAQUIM, CIASCA, 2010, p. 8). Nesse sistema, ocorrem vários processos cognitivos importantes que atuam no planejamento e na regulação do comportamento adaptativo, visando a alcançar determinado objetivo: o estado de alerta, a atenção sustentada e a seletiva, o tempo de reação, a fluência e a flexibilidade do pensamento (LIMA; TABAQUIM; CIASCA, 2010).

As funções executivas se classificam em quatro componentes fundamentais: i) *volição* ou estabelecimento de metas (envolve a iniciativa para gerar comportamentos intencionais e a consciência de si mesmo); ii) *planejamento* (identifica, organiza os procedimentos necessários para alcançar um objetivo); iii) *execução* de planos dirigidos à meta;

iv) desempenho efetivo (envolve a atenção sustentada e o controle inibitório seletivo) (LIMA; TAQUIM; CIASCA; 2010; MELLO, 2009).

Essas funções se desenvolvem ao longo dos anos e, normalmente, atinge seu o ponto máximo por volta dos 25 anos, pois se considera que elas estejam relacionadas com o desenvolvimento da região do córtex pré-frontal (BAUM; SHADER; OWEN, 2017). De acordo com esses autores, é interessante notar que é muito comum estudantes 2e, particularmente aqueles com a coexistência de AHSD e TDAH, apresentarem atrasos no desenvolvimento do córtex pré-frontal e enfrentarem dificuldades no funcionamento executivo e na autorregulação do comportamento durante os anos escolares.

Desse modo, partindo do pressuposto segundo o qual identificar as causas das dificuldades enfrentadas por estudantes 2e permite propor as estratégias de intervenção mais adequadas e eficazes, Baum, Shader e Owen (2017) afirmam que existem muitas áreas em que esses estudantes têm dificuldades de aprendizagem, conforme se verifica no Quadro 7.

Quadro 7- Estudantes 2e: as dificuldades de aprendizagem

Áreas	Dificuldades	
Atenção	Atenção	Prestar atenção ao estímulo.
	Informação nova	Focar e sustentar a atenção durante atividades que são percebidas como repetitivas, maçantes e rotineiras. Desatenção, hiperatividade e impulsividade são respostas constantes.
	Relevância da informação	Mudar o tópico quando não é a área de interesse do estudante e focar naquilo que é relevante quando há vários estímulos no meio ambiente. Tentativa de engajamento no tópico discutido em classe pode levar o estudante a perguntar ou fazer observações que, aparentemente, não estão relacionadas com o tema ou ainda que são muito complexas para os demais colegas da classe compreenderem.
	Intensidade	Supersensibilidade aos estímulos ambientais: luminosidade, barulho, texturas etc.
	Emoção	Aniedade; Frustração emocional.
	Memória sensorial	Está relacionada tanto ao disciplina (português, matemática tec.) quanto a modalidade do <i>input</i> de ensino (visual, auditivo, oral etc.) e depende das áreas em que o estudante domina e daquelas em que tem dificuldade. O uso de um <i>input</i> visual, quando o estudante apresenta facilidade com a modalidade oral, para acessar o currículo, pode representar uma dificuldade. A consequência é que alguma informação pode ser perdida e não chegar à memória de trabalho.
Memória de trabalho	Automaticidade; Processamento auditivo da informação; Processamento visual da informação; Velocidade de processamento da informação.	

Continua

Continuação

Passagem da memória de trabalho para a memória de longo prazo	Codificação	Compreensão da informação nuclear; Criatividade, ordem não linear de pensamento e imaginação, diferentemente do modo metodológico linear mantido pelo(a) professor(a); Focalizar o tópico disponível; Organização das informações.
	Recuperação	Recuperação da informação e sua utilização.
Memória de longo prazo	Compreensão global; Informações detalhadas; Organização da informação;	
Produção escrita	Realização das atividades em tempo; Completar as tarefas; Automaticidade na escrita e na ortografia.	
Funções executivas	Auto-organização; Autorregulação; Planejamento; Administrar as frustrações e modular as emoções; Monitorar a aprendizagem e regular as ações;	

Fonte: Elaboração própria com base nas informações extraídas de Baum, Shader e Owen (2017).

Concluído.

Diante desse perfil de características singulares e paradoxais, vários estudiosos (BALDWING *et al.*, 2015; COLEMAN; GALLAGHER, 2015; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011) têm defendido a oferta de serviços educacionais que atendam, de modo simultâneo, a sua dupla condição: programas de desenvolvimento das AHSD e atendimentos educacionais especializados para intervenção/remediação das dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, argumentam que é necessário ainda uma equipe de trabalho multiprofissional com a parceria dos pais (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; COLEMAN; GALLAGHER, 2015). No entanto, de acordo com Coleman e Gallagher (2015), a formação dessa equipe e o desenvolvimento de trabalho cooperativo para atender os estudantes 2e requer uma infraestrutura, que depende das políticas públicas, assistência técnica, desenvolvimento profissional e disponibilização de recursos.

Sem essa infraestrutura, o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes fica comprometido, pois não se consegue colocar em funcionamento um trabalho cooperativo com os pais, a equipe escolar e a equipe de profissionais especializados para o desenvolvimento de serviços que promovam o sucesso escolar desses alunos (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; COLEMAN; GALLAGHER, 2015). É necessário ainda frisar que a formação dessa equipe (professores da sala regular, da educação especial e especialistas em alguma área de conhecimento, gestores, coordenadores, orientadores educacionais, psicólogos) centraria esforços na identificação das necessidades educacionais, coletaria e analisaria as informações, trabalharia colaborativamente para organização do planejamento educacional e avaliaria o progresso do estudante (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015; TRAIL, 2011).

No contexto escolar, como defendem Colemam e Gallagher (2015), para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes 2e, três aspectos devem caracterizar a prática educativa com esses alunos: i) flexibilidade; ii) atendimento educacional individualizado e iii) apoios/serviços que atendam a duplicidade de necessidades educacionais. Para esses autores, devem ser ofertados serviços educacionais flexíveis que garantam estratégias educativas e acomodações curriculares que promovam o desenvolvimento do(a) aluno(a), respeitando as áreas de domínio das AHSD, os interesses e aquelas áreas em que os estudantes estão apresentando dificuldades.

Na contexto escolar, vale ressaltar também que a oferta de serviços de enriquecimento curricular ou programas para o desenvolvimento das AHSD ainda tem sido negada aos estudantes 2e, pois muitos profissionais da escola focalizam, principalmente, os problemas de aprendizagem e supõem que esses estudantes não tenham condições de frequentar programas para estudantes com AHSD e nem condições de ser acelerados (NEIHART, 2008).

Em contrapartida a essa realidade, vários estudiosos (BAUM; RENZULLI; HÉBERT, 1995; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM, SHADER; OWEN, 2017; BAUM; SHADER, 2018;) argumentam que a oferta de serviços focalizados no talento⁴⁵, nas áreas de interesse, como primeira medida de apoio a esses estudantes, fornecem resultados eficazes que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos(as) alunos(as) com 2e.

Para tanto, a eficácia de um programa de intervenção deve ser avaliada não só em termos de elaboração de um plano educacional para intervenção nas dificuldades de aprendizagem, mas também na promoção e recuperação do desejo de aprender, da vontade de ir à escola, do prazer de fazer parte dela como membro da comunidade (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Dessa forma, esses autores expõem cinco fatores que são necessários na elaboração de um programa de intervenção bem-sucedido com estudantes 2e: i) ambiente escolar deve ofertar segurança psicológica (fornecer um ambiente que seja propício para os estudantes recuperarem a autoestima, a autoconfiança e desenvolverem a autoaceitação); ii) tempo (permitir o progresso dos estudantes, sem pressa, sem pressões para que desempenhe no nível da série); iii) tolerância para a assincronia; iv) relações positivas; v) foco no desenvolvimento do talento. (BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM, SHADER; OWEN, 2017).

⁴⁵ O uso do termo talento respeita o termo técnico utilizado pelos autores, mas deve ser compreendido como sinônimo de altas habilidades ou superdotação.

Os estudos que adotaram uma abordagem baseada na diferenciação curricular⁴⁶, focada no desenvolvimento do talento (BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM, SHADER; OWEN, 2017) revelaram evidências empíricas de diminuição dos problemas comportamentais e, concomitantemente, o aparecimento de mais indicadores de AHSD, melhorando a autoestima, a autoconfiança, a aprendizagem, a produtividade criativa, o desenvolvimento cognitivo, comportamental e socioemocional, diminuindo os problemas comportamentais e revertendo o padrão *underachievement*.

Essa proposta de elaboração do plano educacional para estudantes 2e também é corroborada por Baldwin *et al.* (2015), que reafirmam que esses estudantes necessitam de um currículo enriquecido, que possa promover o desenvolvimento do talento e os interesses das crianças e adolescentes, e, ao mesmo tempo, oferecer os apoios, as acomodações curriculares, intervenções psicoeducacionais e o atendimento individualizado.

Os componentes necessários para a elaboração do plano educacional com esse público de estudantes, baseados na diferenciação curricular, focada no desenvolvimento do talento, são a instrução diferenciada, o apoio social e emocional, currículo enriquecido e desafiador, ambiente escolar acolhedor e intervenção nas dificuldades de aprendizagem (BAUM, SHADER E OWEN, 2017).

Desse modo, vale enfatizar, que os estudantes 2e necessitam de acomodações/modificações curriculares que atendam seus potenciais superiores e suas dificuldades de aprendizagem. No próximo capítulo, deter-se-á no estudo de um tipo de dupla excepcionalidade: a coexistência de AHSD com o TDAH.

⁴⁶ Deve ser entendida como estratégias de ensino diferenciadas para se alinhar com estilos cognitivos, de aprendizagem e os perfis de inteligência, considerando a Teoria das Múltiplas Inteligências (BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014).

3 UM CURIOSO TOM DE VERDE: A COEXISTÊNCIA DE ALTAS HABILIDADES E O TDAH

Vários autores (AMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; MULLET; RINN, 2015; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016) afirmam que têm ocorrido erros diagnósticos na avaliação de crianças e adolescentes cujos comportamentos de AHSD têm sido mal interpretados e, equivocadamente, diagnosticados como sendo TDAH.

Webb e Latimer (1993), Baum, Olenchak e Owen (1998), Silverman (1998) e Webb *et al.* (2016) chegam a asseverar que desordens de atenção entre os estudantes com AHSD têm aumentado em uma proporção inesperada, ocasionando um hiperdiagnóstico de crianças com TDAH entre aquelas com AHSD. No entanto, Lovecky (2018) argumenta que as referências a erros diagnósticos entre a população de indivíduos com AHSD na literatura da área carecem de evidência científica.

Os erros diagnósticos não só ocorrem devido à confusão de AHSD com o TDAH ou vice-versa, mas também em razão da não identificação quando as duas condições coexistem, ou seja, quando as duas juntas caracterizam um quadro de 2e (AMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; CONEREJOS-SOLAR *et al.*, 2018; CROSS; MENDAGLIO, 1995; FLINT, 2001; GOMEZ ARIZAGA, 2016; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; LOVECKY, 2004; MULLET; RINN, 2015; NELSON; RINN; HARTNETT, 2006; NEIHART, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2005; SILVERMAN, 1998; WEBB; LATIMER, 1993; ; WEBB *et al.*, 2016).

Nesse sentido, este capítulo busca revisar a literatura na tentativa de melhor compreender o intrigante “tom de verde” formado pela coexistência de AHSD e TDAH. Como compreender o TDAH? Como diferenciar AHSD de TDAH e de AHSD/TDAH(2e)? Quais as causas dos erros diagnósticos? Que semelhanças há entre as AHSD e o TDAH que podem estar contribuindo para essa confusão? Como diferenciar essas três condições? Quais indicadores apontam para uma 2e?

Conforme adverte Moon (2002), não é uma tarefa fácil entender as questões emocionais e sociais que surgem como resultado da coexistência de AHSD e do TDAH, porque poucas pesquisas empíricas examinaram os problemas únicos que surgem quando o TDAH e as AHSD co-ocorrem. A autora ressalta que, para realizar essa jornada, é necessário compreender a natureza do TDAH.

3.1 Compreendendo o TDAH

3.1.1 Síntese histórica⁴⁷ e modelos teóricos

Na atualidade, vários autores (BARKLEY, 2002; 2008; BROWN, 2007; BENCZICK, 2014; ESTANISLAU; MATTOS, 2014; LOUZÃ NETO, 2010), concebem o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade como um transtorno neurocomportamental, com dificuldades no desenvolvimento do autocontrole do comportamento e falhas significativas nas funções executivas, cujos comprometimentos são demonstrados por déficits atencionais e sintomas de hiperatividade/impulsividade.

De acordo com Barkley (2002, 2008), trata-se de um transtorno que deve ser reconhecido pela dificuldade na autorregulação do comportamento, com problemas em relação aos períodos de atenção, ao controle dos impulsos e ao nível de atividade. Esses problemas aparecem como “[...] prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências” (BARKLEY, 2002, p. 35).

Brown (2007, p. 30), com base em seus estudos com crianças, adolescentes e adultos diagnosticados com TDAH, passou a entender o caráter multifacetado da atenção e a defender que o TDAH “[...] é um transtorno complexo que envolve dificuldades em sustentar o foco, em organização, motivação, modulação emocional, memória e outras funções do sistema de gerenciamento do cérebro⁴⁸”.

A descrição de crianças hiperativas e desatentas, com algum crédito científico, ocorreu quando George Still e Alfred Tregold dedicaram estudos clínicos sérios e chamaram a atenção para uma condição comportamental semelhante ao que hoje se conhece como TDAH. Still, em 1902, descreveu 43 casos de crianças com sérias dificuldades para manter a atenção, com comportamentos agressivos, desafiadores, impetuosos, malevolentes, cruéis e desonestos e com pouca força de vontade para inibir esses comportamentos. Para Still, essas crianças apresentavam um defeito no controle moral do comportamento, o qual deveria ser entendido como a dificuldade da criança em controlar suas ações em conformidade com a ideia do bem comum (BARKLEY, 2008; LOUZÃ NETO, 2010).

Benczick (2014, p. 21) explica que, para Still, esse problema comportamental “[...] resultava em uma inabilidade da criança para internalizar regras e limites, como também em uma manifestação de sintomas de inquietação, desatenção, impaciência [...]”, os quais poderiam

⁴⁷ A história detalhada da formação do conceito e da terminologia pode ser encontrada em Barkley (2008).

⁴⁸ Na seção 3.4, explico o modelo de Brown (2007) a respeito das funções executivas que estão debilitadas no TDAH.

ser causados por danos cerebrais, hereditariedade, disfunção ou problemas ambientais. Segundo Barkley (2008), várias proposições de Still foram confirmadas em estudos posteriores.

Outro marco histórico ocorreu nos Estados Unidos, entre os anos de 1917 e 1918, com a crise de encefalite epidêmica: um grupo de crianças, fisicamente recuperadas dessa doença, começou a apresentar inquietação, impaciência, desatenção, hiperatividade, comportamentos inexistentes antes da encefalite. Os estudiosos da época aventaram, então, a hipótese de um distúrbio comportamental pós-encefalítico, resultante de uma lesão cerebral (BARKLEY, 2008; BENCZICK, 2014). De acordo com Barkley (2008, p. 17), houve um interesse crescente de profissionais e pesquisadores para estudar esse distúrbio, que era considerado grave, pois recomendava que “[...] muitas crianças fossem tratadas e educadas fora de casa e longe das instalações educacionais normais”.

Em 1937, o médico Charles Bradley descreve o efeito terapêutico do uso de medicação estimulante em crianças com distúrbios comportamentais que estavam internadas na clínica psiquiátrica. Dentre os efeitos, verificou-se que houve uma melhora significativa no comportamento, relatando que elas pareciam aprender melhor, ficavam mais calmas, menos oposicionistas e com mais atenção (BARKLEY, 2008; BENCZICK, 2014; LOUZÃ NETO, 2010). De acordo com Barkley (2008), vários artigos publicados entre 1937 e 1941 ressaltaram a resposta positiva à medicação estimulante no desempenho acadêmico e nos problemas comportamentais.

Conforme ressalta Barkley (2008), o termo lesão cerebral mínima foi utilizado para se referir às crianças que apresentavam uma tríade de comportamentos (desatenção, impulsividade e hiperatividade). Como não houve, no entanto, evidências de patologias cerebrais, nas décadas de 1950 e 1960, o termo disfunção cerebral mínima passou a ser utilizado a partir de 1962. Durante esse período, houve recomendações para que as salas de aula fossem menores, com estímulos reduzidos, o que repercutiu, posteriormente, em legislações educacionais norte-americanas de 1975 e 1990.

Um dos objetivos dos estudos desenvolvidos durante a década de 1960 foi definir esse transtorno de modo mais funcional, o que resultou na focalização da hiperatividade como a natureza principal da conduta, caracterizada pela atividade motora excessiva (BENCZICK, 2014). Nessa década, a Associação Americana de Psiquiatria (APA), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁴⁹ (DSM-II), publicado em 1968, denomina de Reação Hiperkinética, os comportamentos infantis que eram caracterizados por “[...] hiperatividade,

⁴⁹ De acordo com Louzã Neto (2010), no DSM-I, de 1952, não há menção ao TDAH.

inquietação, distraibilidade e diminuição da capacidade de manter atenção”. Vale salientar que, nesse Manual, afirmava-se que esses comportamentos diminuam com a adolescência (LOUZÃ NETO, 2010, p. 17), levantando a hipótese de que, na idade adulta, as manifestações do transtorno não ocorriam, argumento que já vem sendo refutado pelas pesquisas (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007).

A década de 80, inclusive, se tornou um período especialmente reconhecido pela busca de critérios diagnósticos mais específicos, pelas tentativas de elaboração do conceito e da diferenciação da hiperatividade de outros transtornos infantis (BARKLEY, 2008). Durante essa década, foram publicados o DSM-III e o DSM-III-Revisado. O DSM-III, publicado em 1980, menciona o Distúrbio do Déficit de Atenção, o qual foi descrito, de modo mais específico, com critérios diagnósticos delimitados e foi dividido em dois subtipos: com hiperatividade e sem hiperatividade. Além disso, passou a considerar a persistência dos sintomas na idade adulta e a ressaltar os aspectos cognitivos do distúrbio (déficit atencional e a falta de autocontrole e a impulsividade). O DSM-III-R, em contrapartida, revisado em 1987, retirou a classificação dos subtipos e passou a considerar apenas o grau de gravidade (leve, moderado e grave) desse transtorno, que foi denominado de Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção (BENCZICK, 2014; LOUZÃ NETO, 2010).

Em 1994, foi publicado o DSM-IV, que passou a denominar a tríade sintomatológica de desatenção, hiperatividade e impulsividade de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, o qual foi dividido em três subtipos: predominantemente desatento (TDAH-PD), predominantemente hiperativo (TDAH-H) e subtipo combinado (TDAH-C). No Manual, há uma lista com 18 sintomas (9 de desatenção, 6 de hiperatividade e 3 de impulsividade) (BENCZICK, 2014; LOUZÃ NETO, 2010). Uma revisão desse Manual, o DSM-IV-TR⁵⁰, de 2000, foi utilizada até o início de 2013, quando a edição atual - o DSM-V - foi publicada (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014).

Em 2013, a publicação do DSM-V se caracteriza, principalmente, por ser o “[...] resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo, realizados por centenas de profissionais [...]” (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014, p. 70). Nesse Manual, os comportamentos persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que causam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, são considerados dentro

⁵⁰ Vale salientar que, no DSM-IV-TR, houve a inclusão de um subtipo (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Sem outra Especificação, o qual indicaria o predomínio dos sintomas (desatenção, hiperatividade e impulsividade), com início acima dos 7 anos de idade e cujo padrão não fosse preenchido por todos os critérios diagnósticos (MASSUDA, 2016).

de um grupo de condições de transtornos do neurodesenvolvimento⁵¹ e foram denominados de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (APA, 2014).

Em relação à Classificação Internacional de Doenças (CID)⁵², da Organização Mundial da Saúde (OMS), sabe-se que somente, a partir de sua nona edição, em 1975, houve menção explícita e uma melhor descrição dos transtornos mentais e daqueles comportamentos, caracterizados por hiperatividade, dificuldade de organização e autorregulação, além de distraibilidade e pouca concentração, os quais foram denominados de Síndrome Hipercinética (LOUZÁ NETO, 2010).

Algumas teorias, na atualidade, têm sido propostas para explicar o TDAH. A teoria de Barkley (2008) consiste em um modelo de autorregulação do comportamento, e a de Brown (2007), em um modelo das funções executivas. No modelo de Barkley (2008), o TDAH tem sido explicado como déficits e problemas nas funções de inibição comportamental, isto é, a criança, o adolescente ou adulto apresenta dificuldades de modular e monitorar o próprio comportamento diante das demandas ambientais. Para esse autor, A desinibição comportamental é a característica central que promove os problemas relacionados ao TDAH.

Segundo Barkley (2008), a inibição comportamental é multidimensional e constitui a base primária e essencial da função executiva e é responsável pela regulação, organização e controle de quatro aspectos das funções executivas⁵³: a) Memória de trabalho verbal: capacidade de internalização da fala para autorregular o comportamento; b) Memória de trabalho não-verbal: capacidade de ter em mente ou preparadas as informações representadas internamente que serão usadas para controlar uma reação subsequente; c) Autorregulação do afeto, da motivação/excitação: capacidade que proporciona o impulso, na ausência de gratificações externas, que alimenta a nossa persistência na ação em busca de nossos objetivos; d) Reconstituição: capacidade de analisar e sintetizar as sequências de comportamentos (BARKLEY, 2008).

Conforme explica Lovecky (2004), o modelo de Barkley consegue elaborar uma teoria para o TDAH do tipo combinado, não se aplicando ao subtipo desatento, uma vez que é útil para expor uma visão sobre os déficits que geram comportamentos hiperativos e impulsivos.

⁵¹ Na seção 3.2, o leitor encontrará informações mais detalhadas sobre o significado dessa terminologia.

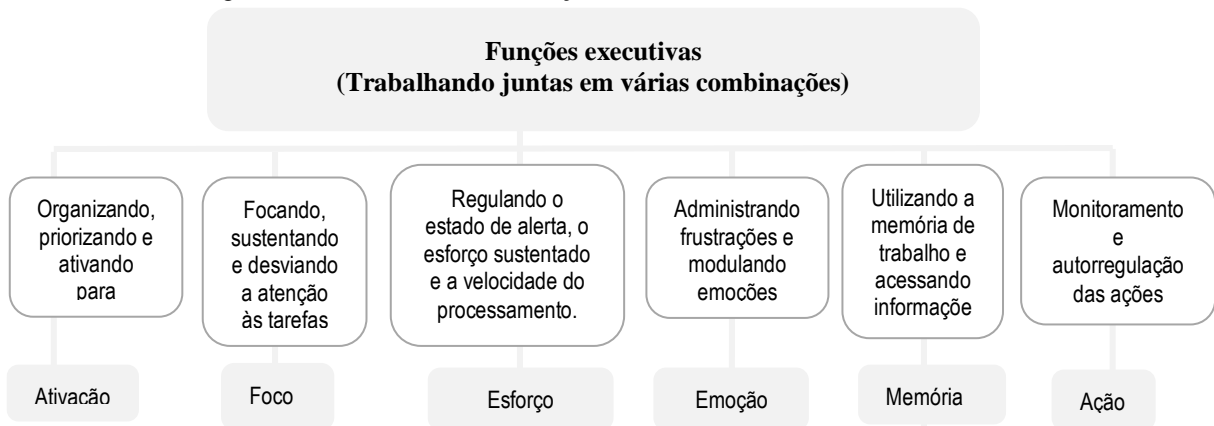
⁵² Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, comportamentos combinados de hiperatividade e pobre modulação, com início precoce, além de desatenção significativa e falta de persistência nas atividades que requerem envolvimento cognitivo, foram considerados como Transtornos Hipercinéticos (OMS, 1993). Essa caracterização sintomatológica foi inserida no grupo de condições dos transtornos comportamentais e emocionais com início na infância e adolescência (LOUZÁ NETO, 2010).

⁵³ Importante frisar que, para Barkley (2008), as funções executivas dizem respeito as ações autogeridas do indivíduo, utilizadas na autorregulação relacionada com o futuro.

O modelo de Brown (2007), em contrapartida, se aplica a todos os subtipos do TDAH e se difere do modelo de Barkley, porque não estabelece a inibição comportamental como o componente crucial e principal das funções executivas, responsável pelo gerenciamento das demais. Para Brown (2007), a inibição comportamental é um dos componentes do modelo, o qual foi denominado de monitoramento e autorregulação das ações (Figura 10).

A diferença entre eles não é simplesmente teórica. Para Brown (2007), há implicações práticas em relação aos dois modelos. Esse autor afirma que sua proposta teórica consegue determinar a diferença entre o TDAH e as variações normais da atenção, sendo possível identificar todos os subtipos desse transtorno, pois ele explica que o TDAH tem um núcleo comum de problemas de atenção. Nesse caso o subtipo combinado tanto apresenta prejuízos na regulação da inibição comportamental quanto apresenta dificuldades cognitivas relacionadas à atenção.

Figura 10: Modelo de Brown: funções executivas debilitadas na síndrome do TDAH



Fonte: Brown (2007, p. 31).

Na Figura 10, pode-se visualizar cada grupo das seis funções executivas que estão debilitadas no TDAH e que podem, em certo grau de frequência e intensidade, também acometer os indivíduos com potencial superior. De acordo com Brown (2007, p. 31), “Cada grupo é mais como um recipiente contendo funções cognitivas relacionadas que dependem e interagem continuamente umas com as outras, em constante mudança”.

Lovecky (2004) propõe, dessa forma, a integração dos dois modelos para compreender os indivíduos que vão apresentar a coexistência de altas habilidades e TDAH. Para a autora, tanto a inibição comportamental quanto a atenção são aspectos centrais no gerenciamento das funções executivas, visto que determinar os déficits nas funções executivas permite a elaboração de um quadro mais completo dos potenciais e das dificuldades de cada indivíduo que apresenta problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade.

3.1.2 Hipóteses etiológicas e prevalência

A etiologia do TDAH vem sendo objeto de estudo de várias pesquisas a partir da década de 90 (ROMAN *et al.*, 2003). Estudos desenvolvidos acerca das possíveis causas do TDAH revelam evidências que apontam para fatores neurológicos e genéticos (BARKLEY, 2002; BROWN, 2007) e também ambientais (ROMAN *et al.*, 2003). Apesar desse aumento considerável no número de pesquisas sobre o transtorno e no conhecimento científico acumulado sobre o cérebro e o comportamento humano, Benzick (2014) defende que há mais hipóteses sobre os fatores etiológicos determinantes do que uma específica causa responsável pelo transtorno.

O estudo da etiologia do TDAH ainda representa um estágio inicial, conforme asseveram Roman *et al.* (2003), pois, apesar das numerosas investigações em relação à genética, os resultados ainda são contraditórios e insatisfatórios, especialmente devido à heterogeneidade etiológica singular, cuja manifestação de características promove uma composição diversificada dos vários quadros clínicos do TDAH. Estudos mais atuais, no entanto, têm asseverado que “Estudos genéticos, de neuroimagem funcional e estrutural e de neuropsicologia confirmam tratar-se de uma doença cerebral, com manifestações cognitivas e comportamentais que se modificam com a idade [...]” (LOUZÃ NETO, 2020, p. 19).

Além disso, os fatores socioambientais têm sido aventados, embora haja poucas evidências científicas, pois sua significativa participação é reconhecida na manutenção, no tratamento e no prognóstico do quadro (SIMÃO; TOLEDO; CIASCA, 2010) e, segundo Barkley (2002, p. 249), estes últimos ainda “[...] podem contribuir para as formas de transtornos comórbidos associados ao TDAH”. O Quadro 8 mostra um levantamento das hipóteses etiológicas do TDAH mais citadas na literatura da área.

Quadro 8 - Hipóteses etiológicas do TDAH mais citadas na literatura da área

Fatores	Hipóteses etiológicas	Autor/Ano
Neurológicos/ Neuropsicológicos	Anormalidades estruturais e/ou funcionais nos lobos frontais, nos gânglios basais, no cerebelo e no cíngulo anterior;	Barkley (2008)
	Disfunções ou desequilíbrios em neurotransmissores, relacionadas à inibição e à recaptção de dopamina e norepinefrina;	Barkley (2008) e Brown (2007)
	Complicações na gestação e no parto (toxemia gravídica, sofrimento fetal, exposição a chumbo, baixo peso, eclampsia, duração do parto, hemorragia pré-parto, rubéola, encefalite e meningite pós-natal, traumatismo cranioencefálico, hipóxia peri e neonatal).	Barkley (2008), Simão, Toledo e Ciasca (2010).
	Diminuição no metabolismo de glicose em áreas pré-frontais, regiões anteriores, caudado e cerebelo, o que as torna subativadas.	Barkley (2008) e Simão, Toledo e Ciasca (2010).

Continua

Continuação

Genéticos/hereditários	Estudos familiares demonstraram maior recorrência familiar de risco (de duas a oito vezes) para o TDAH nos pais das crianças diagnosticadas com TDAH, quando comparadas com a população geral;	Faraone e Biederman (1998), Barkley (2008) e Faraone e Larsson (2019)
	Estudos familiares demonstraram maior recorrência familiar de risco (de duas a oito vezes) para o TDAH nos pais das crianças diagnosticadas com TDAH, quando comparadas com a população geral;	Faraone e Biederman (1998), Barkley (2008) e Faraone e Larsson (2019)
	Comorbidade psiquiátrica familiar corrobora uma alta incidência das mesmas patologias associadas ao TDAH em crianças e adolescente, principalmente em relação aos parentes em primeiro grau;	Biederman <i>et al.</i> (1992) e Barkley (2008)
	Estudos com gêmeos corroboram ainda mais as hipóteses genéticas do transtorno, pois várias investigações indicaram uma herdabilidade maior entre gêmeos monozigóticos do que dizigóticos para sintomas de hiperatividade e desatenção.	Faraone e Biederman (1998)
	Estudos com adotados também sugeriram que a maior prevalência do TDAH ocorria entre parentes biológicos do que entre os adotivos, corroborando a existência de fatores genéticos que contribuem para a etiologia desse transtorno.	Sprich <i>et al.</i> (2000)
Ambientais/psicossociais ⁵⁴	Desentendimentos familiares, discórdia marital severa, classe socioeconômica baixa, família numerosa, criminalidade dos pais, tabagismo materno, uso de álcool e drogas pela mãe, contexto familiar conturbado, separação dos pais, depressão materna, etilismo paterno, assassinato de familiar e aglomeração familiar são apontados como fatores de risco que podem ser prejudiciais, atuando negativamente quando associados ao indivíduo com TDAH	Faraone e Biederman, (1998) e Vasconcelos <i>et al.</i> (2005)

Fonte: Elaboração própria.

Concluído.

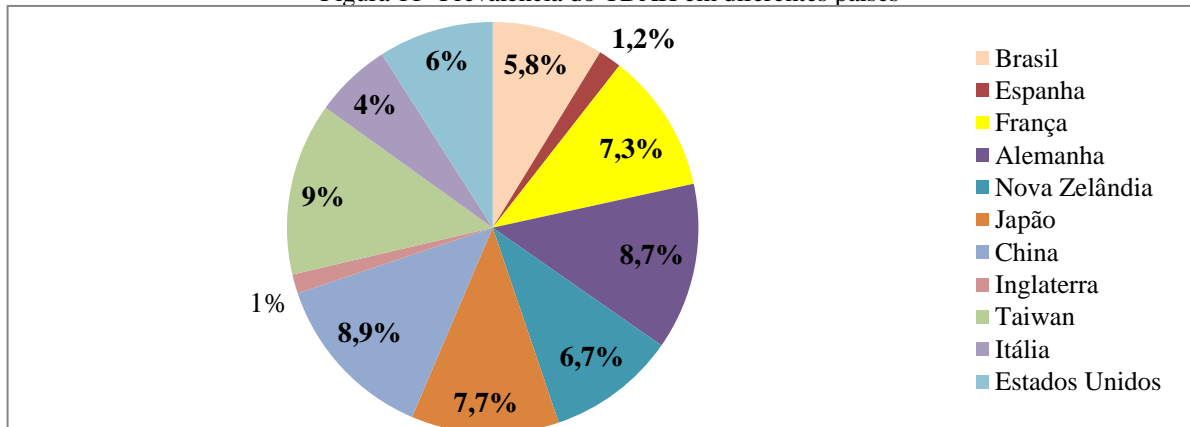
Nota-se, pelo exposto no Quadro 8, que várias hipóteses etiológicas têm sido relacionadas à existência do TDAH. Se, por um lado, não se pode mais descartar o predomínio de fatores neurológicos e genéticos devido às inúmeras evidências encontradas nas pesquisas (BARKLEY, 2008); por outro, não se pode negar que fatores psicossociais constituem riscos potenciais que podem contribuir para aguçar os sintomas clínicos do transtorno.

Vasconcelos *et al.* (2005), por exemplo, concluíram que crianças expostas à violência doméstica, relacionada principalmente a brigas conjugais no passado entre os pais, correram risco 11,66 vezes mais alto de ter o diagnóstico de TDAH. Embora a amostra deste estudo seja pequena, o que constitui uma limitação dessa pesquisa, esses autores consideraram que a exposição à violência comunitária deveria ser acrescentada como um dos indicadores preditores para a ocorrência de TDAH e outros transtornos neuropsiquiátricos na infância.

⁵⁴ Conforme asseveram Faraone e Biederman (1998), os fatores ambientais são agentes que revelam uma associação com o transtorno, não sendo possível afirmar que haja uma relação de causa-efeito entre eles.

Além dessa diversidade de fatores etiológicos apontada na literatura, observa-se, também, a falta de consenso quanto à prevalência desse transtorno. Na Figura 11, podem ser observadas algumas taxas de prevalência de países de quatro continentes (Ásia, Europa, América e Oceania).

Figura 11- Prevalência do TDAH em diferentes países



Fonte: Elaboração própria de dados extraídos de Golfeto e Barbosa (2003), Fayyad *et al.* (2007) e Polanczyk *et al.* (2010).

A diversidade das taxas de prevalência entre os países é explicada pelas diferenças metodológicas⁵⁵ utilizadas nas investigações. Essas taxas podem sofrer variação a depender do subtipo de TDAH (predominantemente desatento (TDAH-PD), hiperativo (TDAH-H) ou ainda combinado (TDAH-C). O estudo de Rowland *et al.* (2001), realizado na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, utilizando os critérios diagnósticos do DSM-IV, por exemplo, sugeriu taxas entre 2,5 e 8%. Na atualidade, no DSM-V (APA, 2014), as taxas de prevalência, sugeridas a partir de levantamentos populacionais em diversas culturas, foram de 5% em crianças e 2,5%, em adultos.

Há um número significativo de conhecimento acumulado sobre o TDAH resultante das pesquisas realizadas na população de escolares do ensino fundamental. Investigações com outros públicos (crianças da educação infantil, adolescentes e adultos), ainda são escassas (GOLFETO; BARBOSA, 2003). No Brasil, por exemplo, os dados de prevalência também apresentam variações. Alguns dados de estudos realizados com amostra de escolares brasileiros podem ser visualizados no Quadro 9.

⁵⁵ Essas diferenças residem no uso de diferentes procedimentos de seleção das amostras (clínicas e populacionais), na utilização de diferentes escalas de avaliação, na aplicação de diferentes delineamentos de pesquisa, na diversidade de idades dos participantes dos estudos, variadas fontes de informação e técnicas e utilização de critérios diagnósticos distintos (GOLFETO; BARBOSA, 2003; RODHE; HALPERN, 2004).

Quadro 9 - Estudos sobre a prevalência de estudantes com TDAH no Brasil

Autor/Ano	Idade	Amostra	Prevalência
Vasconcelos <i>et al.</i> (2003)	6-15	403 estudantes de escola pública	17,1% total 39,1% TDAH-D* 23,2% TDAH-H** 37,7% TDAH-C***
Poeta e Rosa Neto (2004)	6-12	1898 estudantes de cinco escolas públicas	5% total 0,31% TDAH-D 0,1% TDAH-H 0,36% TDAH-C
Freire e Pondé (2005)	6-15	150 estudantes de escola pública	5,3% alta probabilidade de TDAH-D 2% alta probabilidade de TDAH- H 0,6% alta probabilidade de TDAH-C
Pastura, Mattos e Araújo (2007)	9-13	381 estudantes de escola pública	8,6% total 53,8% TDAH-D 19,2% TDAH-H 27% TDAH-C
Fontana <i>et al.</i> (2007)	6-12	602 estudantes de quatro escolas públicas	13% total 21,7% TDAH- D 16,7% TDAH-H 61,7% TDAH-C
Oliveira <i>et al.</i> (2016)	10-17	265 estudantes de escola pública	16,6% total 9,8% TDAH-D 59,1% TDAH-H 3,4% TDAH-C

Fonte: Elaboração própria.

* TDAH predominantemente desatento; ** TDAH predominantemente hiperativo; *** TDAH predominantemente combinado.

Concluído.

Observa-se, pelo exposto no Quadro 9, que há uma significativa variação nas taxas de prevalência entre os estudos e entre os subtipos de manifestações clínicas do TDAH, mesmo em um público de escolares de mesma faixa etária e perfil educacional. De modo geral, esse transtorno acomete mais meninos do que meninas, embora os estudos também não apresentem resultados consensuais a respeito dessa proporção. Há autores que relatam uma proporção de 9:1, em amostras clínicas, e de 4:1, em estudos comunitários (GOLFETO; BARBOSA, 2003). Outros afirmam que a variação de 6:1, em amostras clínicas, e de 3:1, em amostras epidemiológicas (SIMÃO, TOLEDO, CIASCA, 2010). Há ainda, no entanto, estudos que não revelaram diferenças na proporção de prevalência entre meninos e meninas (BREEN; ALTEPETER, 1990 *apud* GOLFETO; BARBOSA, 2003).

De acordo Biederman *et al.* (2002), meninas têm sido subdiagnosticadas devido à pouca manifestação dos sintomas de hiperatividade e impulsividade, às baixas taxas de comorbidades com o transtorno de conduta e à elevada taxa de associação com os transtornos de humor e ansiedade. Além disso, os autores salientam que a idade do diagnóstico nas meninas tende a ser mais tarde em comparação com os meninos.

3.1.3 Avaliação diagnóstica: os critérios, as manifestações comportamentais dos subtipos de TDAH e comorbidades

O TDAH vem sendo considerado um dos transtornos mais comuns da infância (BARKLEY, 2008; ESTANISLAU; MATTOS, 2014), e as principais razões que têm sido apontadas pelos professores, para encaminhar uma criança ou um adolescente para uma avaliação diagnóstica, são os comportamentos inadequados e as dificuldades de aprendizagem (ASBAHR; COSTA; MORIKAWA, 2010; BARKLEY, 2002).

Barkley (2002) salienta que, apesar de os pais perceberem durante a pré-escola um comportamento de seus filhos diferenciado do comportamento das demais crianças, é somente, nos anos iniciais do ensino fundamental, que a grande maioria dos pais acaba tomando ciência de que seu(sua) filho(a) apresenta problemas comportamentais que precisam de uma avaliação profissional.

Esses problemas comportamentais podem se manifestar de várias formas: a criança ou o adolescente mostra dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, de concluir de tarefas escolares ou domésticas, de seguir instruções, de organizar o material, comete frequentes erros por não prestar atenção aos detalhes, parece não escutar quando lhe é dirigida a fala, evita ou reluta se envolver em atividades que exigem esforço mental prolongado, distrai-se com estímulos alheios à tarefa, perde materiais necessários para realização de atividades e esquece, com frequência, tarefas diárias (ASBAHR; COSTA; MORIKAWA, 2010; RODHE *et al.*, 2000).

Vale frisar ainda que crianças com TDAH do subtipo combinado (TDAH-C) apresentam comportamentos qualitativamente diferentes daquelas do subtipo desatento (TDAH-D). As do subtipo combinado apresentam mais dificuldades com a atenção sustentada e a persistência do esforço e o controle inibitório, sendo facilmente distraídos por estímulos externos. Dessa forma, eles têm dificuldade de selecionar em quais estímulos prestar atenção e, portanto, de responder apropriadamente às demandas do meio ambiente (BARKLEY, 2008).

Em contrapartida, as crianças com TDAH do subtipo desatento apresentam dificuldades na atenção seletiva/focada, com falhas na ativação da atenção e, por isso, demoram mais para começar a fazer as demandas solicitadas pelo ambiente. Apresentam dificuldades de mudar a atenção e tendem a prender a atenção a detalhes, em partes menos importantes. Podem também manifestar comportamento indicativos de hiperfoco⁵⁶, gerando problemas tanto em

⁵⁶ Segundo Oufino (2007, p. 52), hiperfoco “consiste em uma habilidade especializada de prestar e manter atenção concentrada em tópicos de grande interesse. Essa habilidade permite ao indivíduo com problemas de atenção manter-se concentrado e produtivo por um grande período de tempo”.

fazê-las parar de focar quanto em mudar o foco. São crianças que tendem a sonhar acordadas por um longo período de tempo em seus próprios pensamentos, sem que estímulos externos interrompam o hiperfoco (BARKLEY, 2008).

As dificuldades com a hiperatividade⁵⁷ e a impulsividade estão relacionadas com problemas em regular o comportamento diante das demandas dos estímulos externos. Desse modo, crianças com problemas no controle inibitório apresentam quatro grupos de comportamentos impulsivos: inibição (habilidade de parar e reprimir a ação); fala internalizada (habilidade de usar a reflexão para agir); autorregulação do comportamento (habilidade de pensar nas consequências) e memória de trabalho (habilidade de agir com espontaneidade) (LOVECKY, 2004).

A hiperatividade, por sua vez, se caracteriza por inquietação psicomotora excessiva e frequente. Devido a isso, são comportamentos comuns: dificuldade em brincar ou se envolver calmamente em atividades de lazer, em permanecer sentado(a) na carteira da sala de aula ou em outras situações em que seria necessário ficar quieto(a), agitação constante de mãos ou pés, inquietação do corpo quando sentado(a), fala excessiva, correr ou escalar demasiadamente em situações inapropriadas, estar com frequência “a todo vapor, como se estivesse com o motor ligado” (ASBAHR; COSTA; MORIKAWA, 2010; RODHE *et al.*, 2000).

Os comportamentos impulsivos em crianças com TDAH-C manifestam-se comumente por meio do “agir sem pensar”, que revelam respostas precipitadas, intromissão em assuntos alheios, dificuldades em aguardar a vez e problemas para aceitar e seguir regras, limites e/ou lidar com as frustrações (ASBAHR; COSTA; MORIKAWA, 2010; RODHE *et al.*, 2000). O diagnóstico do TDAH é essencialmente clínico (BARKLEY, 2008).

Os critérios estipulados no DSM-V (Quadro 10) ou na CID-10⁵⁸ têm sido utilizados para a avaliação diagnóstica clínica. Para o diagnóstico, o DSM-V estipula o preenchimento de seis sintomas de desatenção e/ou seis⁵⁹ sintomas de hiperatividade/impulsividade. A análise se

⁵⁷ Nos adultos, a hiperatividade costuma se apresentar de forma menos intensa. Silva (2009) assevera que a hiperatividade não é somente física, mas mental ou psíquica e se manifesta sutilmente por meio de um “chiado” cerebral, uma agitação psíquica que pode provocar um desgaste bem acentuado, interferindo nas relações sociais.

⁵⁸ Há diferenças entre as descrições clínicas e as diretrizes diagnósticas da Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 e o DSM-V. Conforme ressaltam Asbahr, Costa e Morikawa (2010), as descrições clínicas do transtorno hiperativo são muito parecidas com o TDAH do tipo combinado. Não há descrições dos subtipos hiperativo-impulsivo e do predominantemente desatento. Além disso, há diferenças quanto à idade de manifestação clínica dos sintomas: enquanto se admite a idade de manifestação clínica dos sintomas antes dos 12 anos no DSM-V, na CID-10, devem estar presentes os sintomas antes dos 6 anos de idade (OMS, 1993). O critério de idade dos sintomas é, meramente, derivado de um comitê de especialistas, sem evidências de validade científica (RODHE *et al.*, 2000).

⁵⁹ Em adolescentes e adultos, sugere-se a indicação de cinco ou menos sintomas. Segundo Rodhe *et al.* (2000), é importante não se restringir a número de sintomas, mas sim ao grau de prejuízo no funcionamento acadêmico, social e profissional do adolescente e do adulto.

baseia nos sintomas observados quanto à persistência de manifestação e severidade, em comparação aos comportamentos observados em outros indivíduos com idade e nível de desenvolvimento equivalente (APA, 2014).

Quadro 10 - Critérios diagnósticos para o TDAH segundo o DSM-V

Padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):	
1. Desatenção	
A Frequentemente	A Não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades.
	B Tem dificuldade de 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 Evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado.
	G Perde coisas necessárias para tarefas ou atividades.
	H Facilmente distraído por estímulos externos.
	I É esquecido em relação às atividades cotidianas.
2. Hiperatividade e Impulsividade	
A Frequentemente	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 É incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
	E Não para, agindo como se estivesse com o motor ligado.
	F Fala demais.
	I Interrompe ou se intromete em conversas alheias, jogos ou atividades.
B	Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.
C	Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (escola, casa, trabalho, com amigos e parentes, em outras atividades).
D	Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.
E	Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex. transtorno de humor, ansiedade etc.).

Fonte: DSM-V (APA, 2014, p. 59-60).

Brown (2007) ressalta que o grau de intensidade dos sintomas deve causar problemas consistentes que debilitam significativamente o funcionamento do indivíduo nas habilidades sociais, acadêmicas e profissionais. A avaliação para o diagnóstico de TDAH, além dos critérios apresentados, deve ser cuidadosa e envolver a presença dos sintomas na história de vida da criança (RODHE *et al.*, 2000) e envolver uma equipe multiprofissional e um exame detalhado que envolve a coleta de informações com os pais, com a escola e com a criança ou o adolescente (MARTINS; TRAMONTINA; RODHE; 2003).

O DSM-V recomenda especificar o grau de gravidade (leve, moderado e grave) dos sintomas e determinar o subtipo do TDAH, o qual foi classificado segundo as formas de manifestação dos critérios A1 e A2, conforme descrito no Quadro 3 (APA, 2014): a) apresentação combinada (TDAH-C), quando os critérios de A1 e A2 forem preenchidos nos

últimos seis meses; apresentação predominantemente desatenta (TDAH-D), quando os critérios A1 são preenchidos nos últimos meses sem englobar os critérios A2; c) apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva (TDAH-H), quando os critérios de A2 são preenchidos sem englobar os critérios de A1.

A classificação em subtipos demonstra a heterogeneidade na manifestação dos sintomas. No entanto, é importante destacar que a heterogeneidade também é verificada, inclusive, dentro do próprio subconjunto de tipos, principalmente em relação ao subtipo de TDAH-D (BARKLEY, 2008). Conforme aponta Barkley (2008), existem diferenças qualitativas entre os indivíduos do subgrupo TDAH-D e do grupo TDAH-C, principalmente relacionadas ao Tipo Cognitivamente Lento⁶⁰ (TCL) do subconjunto TDAH-D, que podem apresentar diferenças tanto em relação ao TDAH-C quanto ao próprio TDAH-D, especialmente no que se refere aos comprometimentos da atenção.

Além do mais, o diagnóstico do subtipo predominantemente desatento é mais comum em meninas e está associado a mais prejuízo no desempenho acadêmico do que na interação social. Em contrapartida, crianças que recebem o diagnóstico do subtipo predominantemente hiperativo/impulsivo apresentam maiores comprometimentos na relação social e sofrem maior rejeição por parte de colegas e professores e menos prejuízo na aprendizagem. Já aquelas crianças diagnosticadas com o subtipo combinado apresentam um prejuízo global, com uma associação a sintomas de oposição e problemas de conduta (ASHBAR; COSTA; MORIKAWA, 2010).

Alguns autores (MARTINS; TRAMONTINA, RODHE, 2003; MORAES, 2010; NAKAMURA; REVELES; ANDRADE, 2010) ainda ressaltam a importância de realizar a pesquisa de sintomas relacionados às comorbidades prevalentes, devido à elevada taxa de comorbidades psiquiátricas e transtornos da aprendizagem em indivíduos com TDAH. A avaliação das comorbidades é fundamental porque altera o quadro clínico, a evolução e o prognóstico do tratamento do transtorno (MORAES, 2010). Dentre as comorbidades mais comuns associadas ao TDAH, estão os transtornos de aprendizagem, os transtornos de ansiedade, transtornos do humor (depressão, bipolar) o transtorno oppositor desafiador, o transtorno de conduta (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; ESTANISLAU; MATTOS, 2014).

⁶⁰ Crianças, que apresentam sintomas do tipo cognitivamente lento, têm sido descritas como mais lentas, passivas, hipoativas, sonhadoras, preguiçosas, pasmadas, confusas, em comparação com as crianças neurotípicas ou com TDAH-C (BARKLEY, 2008). Ainda segundo esse autor, alguns pesquisadores têm sugerido que o TCL constitua um tipo de transtorno distinto do TDAH ou, pelo menos, um tipo qualitativamente diferente do TDAH-D.

Biederman, Newcorn e Sprinch (1991), a partir de uma revisão sistemática de estudos empíricos da literatura psiquiátrica e psicológica sobre comorbidades associadas ao TDAH, argumentam que a associação de outros transtornos ao quadro clínico do TDAH constitui subgrupos que se diferem quanto aos fatores de risco, o tratamento clínico e as respostas farmacológicas, sendo, portanto, fundamental uma adequada identificação dos transtornos associados, visto que isso pode levar a aprimoramentos na prevenção e nas estratégias de tratamento. Os autores também acrescentam que a investigação de problemas comórbidos pode ajudar a esclarecer a etiologia e o desenvolvimento do TDAH.

Vale ressaltar, em contrapartida, que ainda não foi encontrado um marcador biológico para a realização do diagnóstico do TDAH, embora um elevado número de pesquisas mostre que a etiologia do transtorno está associada a fatores genéticos e neurofuncionais (ABDJADI; MORAES, 2010). A ausência de um marcador biológico e de um conjunto de testes fixos para a avaliação do TDAH, somados a um roteiro de critérios diagnósticos, passíveis de serem julgados pela subjetividade, têm sido usados como argumentos controversos que colocam em dúvida o diagnóstico do TDAH (CALIMAN, 2008; 2009).

Outros autores (COLLARES; MOYSÉS, 2015; LEITE *et al.*, 2012), também criticam o diagnóstico do TDAH. Collares e Moysés (2015) se contrapõem à visão determinista e biológica que tem sido utilizada para explicar as dificuldades de aprendizagem relacionadas a alunos que têm apresentado problemas de atenção e hiperatividade no contexto escolar. Para essas autoras (2015), a realização do diagnóstico como mecanismo de explicação das dificuldades de aprendizagem e o uso de medicação como meio de solucioná-las inserem-se dentro de uma visão que desloca as discussões essencialmente político-pedagógicas para soluções médicas e inacessíveis à Educação, processo a que as autoras têm denominado de medicalização.

Apesar das controvérsias em torno do diagnóstico do TDAH, sabe-se que há evidências científicas substanciais de que o TDAH trata-se de uma disfunção dopaminérgica e noradrenérgica dos neurotransmissores⁶¹, na área frontal, especialmente no córtex pré-frontal, nas regiões subcorticais e límbica do cérebro (BROWN, 2007; LARROCA; DOMINGOS, 2012).

3.1.4 Propostas de intervenção para o TDAH: farmacológicas, educacionais e psicoterapêuticas

De acordo com Estanislau e Mattos (2014), a intervenção no TDAH deve ser multimodal, envolvendo abordagens psicoterapêuticas (principalmente a terapia conhecida

⁶¹ A dopamina e a noradrenalina são importantes neurotransmissores para as funções executivas e para a manutenção da atenção e vigília (CASELLA, 2010).

como cognitivo-comportamental), educacionais e acompanhamento médico, por meio do uso de medicação.

O uso de medicamentos na intervenção do TDAH tem sido considerado uma abordagem eficaz e com poucos efeitos adversos (BARKLEY, 2008; GATTÁS *et al.*, 2010). O tratamento farmacológico do TDAH baseia-se em drogas estimulantes que atuam no Sistema Nervoso Central, considerando as alterações na região frontal e em suas conexões com outras partes do cérebro, no funcionamento de um sistema de substâncias químicas, denominadas neurotransmissores, principalmente a dopamina e a noradrenalina (JACINI, M; JACINI, W., 2010).

O fármaco⁶² estimulante que tem sido mais recomendado no tratamento do TDAH no Brasil é o metilfenidato⁶³, com os seguintes nomes comerciais Ritalina[®] e Concerta[®] (GATTÁS *et al.*, 2010). De um modo geral, de acordo com Barkley (2008), numerosos estudos sobre os efeitos dos estimulantes demonstraram melhora da tríade sintomatológica (desatenção, hiperatividade e impulsividade), de 73 a 77% em crianças com TDAH, mas há relatos também de indivíduos que não toleram, não respondem à medicação e que os sintomas não são diminuídos de forma eficiente (KNAPP; BICCA; GREVET, 2010).

Os principais efeitos da medicação dizem respeito a melhoras na impulsividade, hiperatividade e agressividade, na cognição e na aprendizagem, melhorando a atenção, a concentração, a sensação de fadiga, o tempo de resposta/reação em relação às demandas do ambiente e nos relacionamentos pessoais e sociais, aumentando a autoestima (BARKLEY, 2008; GATTÁS *et al.*, 2010).

Vale frisar, no entanto, que, há relatos de efeitos adversos provenientes do uso da medicação. Alguns autores (CORREIA FILHO; PASTURA, 2003; ESTANISLAU; MATTOS, 2014) relatam que os efeitos de curto prazo e mais comuns são a redução do apetite, anorexia, insônia, irritabilidade, labilidade emocional⁶⁴, dores de cabeça, dores abdominais e tremores leves. Em longo prazo, embora haja muita controvérsia acerca dos efeitos do metilfenidato, são

⁶² Existem outros fármacos utilizados no tratamento do TDAH que não foram citados neste capítulo, considerando-se a natureza educacional e não médica desta investigação. Para conferir outras medicações, consultar Silva e Rodhe (2003).

⁶³ O metilfenidato atua como estimulante, ativando a capacidade de excitação e o estado de alerta do sistema nervoso central (SNC), e o uso é recomendado em crianças a partir de 6 anos até a idade adulta (BARKLEY, 2008). No Brasil, só pode ser comercializado com apreensão da receita e é considerada uma droga de uso controlado e possui três fórmulas: a Ritalina[®], do laboratório Novartis, de rápida liberação e duração de 3 a 5 horas, a Ritalina LA[®], do mesmo laboratório, e o Concerta[®], da Janssen-Cilag, com ação prolongada, de 8 a 12 horas. Há também a Lisdexanfetamina, conhecida como Venvanse[®], do laboratório Shire, de liberação prolongada, com duração de 12 horas (ESTANISLAU; MATTOS, 2014; GATTÁS *et al.*, 2010).

⁶⁴ Significa uma mudança abrupta no humor ou estado emocional.

relatadas: a perda de peso e a desaceleração da curva de crescimento, alterações cardiovasculares (aumento da pressão arterial, taquicardia, aceleração do ritmo respiratório), uso abusivo do medicamento (CORREIA FILHO; PASTURA, 2003; GATTÁS *et al.*, 2010).

Mesmo não havendo ainda estudos de longo prazo e com evidências científicas quanto ao uso de estimulantes em estudantes com AHSD e seu efeito no potencial criativo e no pensamento produtivo (CRAMOND, 1995) e nem estudos conduzidos com estudantes com AHSD (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000), estudiosos da área de AHSD (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002) asseveram que a medicação inibe a criatividade e a curiosidade intelectual e que há implicações futuras em âmbito social, como a perda de capital humano valioso, e, em âmbito individual, a baixa realização acadêmica, tendo em vista que as estratégias educativas apropriadas ao desenvolvimento do potencial superior não estão sendo ofertadas como recursos de apoio aos estudantes com AHSD no contexto escolar.

Baum, Olenchak e Owen (1998) defendem que, apesar de o uso da medicação, há muito tempo, estar sendo considerado como primeira abordagem para os problemas de atenção e hiperatividade/impulsividade, é fundamental que a escola forneça aos estudantes com AHSD e problemas com atenção abordagens educacionais apropriadas como estratégias no enfrentamento desses problemas. Além disso, segundo Kaufmann, Kalbfleish e Castellanos (2000), nem todas as crianças com déficits atencionais, hiperatividade/impulsividade necessitam de tratamento medicamentoso. Esses autores defendem que intervenções educacionais podem ser usadas pela escola e família e deveriam ser empregadas antes de intervenções medicamentosas.

A perspectiva da intervenção educacional é citada na literatura da área psicológica e médica do TDAH (ALFANO; SCARPATO; ESTANISLAU, 2014; BARKLEY, 2002; BENCZIK; BROMBERG, 2003; BENCZIK, 2014) e diz respeito estritamente às estratégias de ação que visam a atuar nas áreas de dificuldades comportamentais e de aprendizagem no contexto da sala de aula, visto que estudantes com TDAH estão em grande risco de baixo desempenho acadêmico, maiores chances de expulsão, evasão e fracasso escolar, afetando negativamente o processo de escolarização e educação desses alunos (PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005).

Conforme salientam Goldestein e Goldestein (1994), é preciso considerar que cerca de 10% a 30% dessas crianças passam por incapacidade específica de aprendizado e devem, de algum modo, ser atendidas pela educação especial. Esses autores ainda enfatizam que outras 30% apresentam problemas de comportamento, exigindo um trabalho com psicólogo, em grupo

ou individualmente, ou ainda a alocação em sala de educação especial, para completar seus trabalhos e não atrapalhar as outras crianças durante parte do seu dia.

No Brasil, no entanto, o atendimento às necessidades educacionais desses estudantes concentra-se em intervenções na sala de aula regular. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não reconhece estudantes com TDAH como público-alvo da EE. Dessa forma, o atendimento educacional especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) não está garantido em documentos normativos da educação brasileira (BRASIL, 2008, 2011), mas salienta-se o papel de apoio e orientação que o educador especializado deve prestar junto ao professor da sala de aula regular, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes com TDAH (BRASIL, 2008).

Além disso, devido aos problemas de adaptação social, aos problemas emocionais, ao baixo autoconceito, à baixa autoestima, às possibilidades de comorbidades associadas, como a ansiedade, a depressão dentre outras, recomenda-se como intervenção complementar a terapia psicológica. Dentre as terapias psicológicas, a terapia cognitivo-comportamental (TCC) tem-se mostrado eficaz no tratamento do TDAH, pois viabiliza uma melhor flexibilidade cognitiva, que ajuda o indivíduo a compreender os sintomas, os prejuízos e a modificá-los (KNAPP *et al.*, 2003; KNAPP; BICCA; GREVET, 2010).

É necessário também acompanhamento psicopedagógico, principalmente quando o estudante apresenta história de baixo rendimento acadêmico, baixa motivação para aprender devido às vivências de fracasso escolar, com o objetivo de “resgatar a relação do aluno com o ato de aprender” (FIGUEIRAL, 2010, p. 338). Desse modo, o acompanhamento psicopedagógico atua na dificuldade escolar do estudante, “[...] suprimindo a defasagem, reforçando o conteúdo, possibilitando condições para que novas aprendizagens ocorram” (BENCZIK, 2014, p. 95).

3.2 Relações entre TDAH, AHSD e a dupla excepcionalidade

3.2.1 Causas de erros diagnósticos entre AHSD e TDAH

A falta de entendimento e conhecimento sobre as características comuns e típicas de AHSD promove situações em que comportamentos de AHSD têm sido mal interpretados e rotulados como condições patológicas (AMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005). No entanto, não existem dados empíricos que revelem a prevalência de erros diagnósticos entre a população de pessoas com AHSD (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; LOVECKY, 2018), mas, vários profissionais da área de AHSD têm afirmado que isso ocorre com certa regularidade (AMEND; BELJAN, 2009; WEBB *et al.*, 2016).

Apesar de não saber exatamente a prevalência desse fenômeno, Webb *et al.* (2016) concordam com o estudo publicado no *Journal of Health Economics*, o qual estipulou que, aproximadamente 20%, isto é, 900.000 crianças, foram diagnosticadas equivocadamente com TDAH e foram tratadas com psicoestimulantes, cujos efeitos de longo-prazo são ainda desconhecidos.

Assim, segundo Baum, Olenchak e Owen (1998) e Webb *et al.* (2016), é necessário considerar explicações alternativas para a incidência da desatenção, da hiperatividade/impulsividade em crianças e adolescentes com AHSD, tais como: o desenvolvimento emocional, o contexto ambiental, a sobre-excitabilidade de indivíduos que demonstram comportamentos de AHSD, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner e a reação dos adultos em relação à precocidade⁶⁵ exacerbada das crianças.

É necessário compreender o significado de erro diagnóstico na literatura especializada da área de AHSD. O erro diagnóstico, de modo amplo, consiste em uma incompatibilidade entre as necessidades de aprendizagem e saúde da criança com AHSD e a maneira como essas crianças são percebidas por outras pessoas. De modo mais específico, o erro diagnóstico resulta de duas situações: (1) quando as crianças são rotuladas com problemas de saúde mental quando, na verdade, seus comportamentos seriam explicados pela AHSD e/ou (2) quando algum problema de saúde mental é negligenciado entre os traços característicos dos comportamentos de AHSD, ou seja, quando algum transtorno não é diagnosticado e, no entanto, coexiste com as AHSD (WEBB *et al.*, 2016).

Na tentativa de explicar as razões que levam aos erros diagnósticos, mesmo no contexto norte-americano, em que há vários estudos, pesquisas na área das AHSD, Amend e Beljan (2009) e Foley-Nicpon *et al.* (2011) argumentam que o motivo central reside na falta de treinamento sobre a AHSD, em todo o país, para médicos, psicólogos e educadores. Essa falta de conhecimento e de treinamento, por si só, frequentemente, predispõe a criança com AHSD aos rótulos de transtornos psiquiátricos, incluindo entre eles, o TDAH. Além disso, há uma tendência de pais e professores em focalizar as deficiências e negligenciar o potencial superior (WEBB *et al.*, 2016).

⁶⁵ De acordo com Virgolim (2007, p. 23), a criança precoce é aquela que apresenta “alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura”. Vale ressaltar, no entanto, que precocidade na infância nem sempre culminará em comportamentos superdotados, pois, conforme salientam Freeman e Guenther (2000), múltiplos fatores (nível de habilidade, atributos da personalidade, a motivação intrínseca, o ambiente familiar, a curiosidade, a vontade de aprender, o ambiente educacional enriquecido interferem no desenvolvimento de uma criança precoce.

Esses autores também apontam outras razões que podem gerar os equívocos diagnósticos entre as AHSD e o TDAH: desconsiderar as AHSD, devido ao estigma do superdotado, desconsiderar a 2e, utilizar a medicação como um instrumento para o diagnóstico, faltar com rigor diagnóstico, deixar-se influenciar pelos relatórios escolares, desconsiderar fatores desenvolvimentais, ambientais e situacionais que envolvem as crianças (AMEND; BELJAN, 2009).

Além disso, Webb *et al.* (2016), com base em resultados de algumas pesquisas que relataram aumento considerável de diagnósticos de TDAH nos EUA e de prescrição de psicoestimulantes para crianças ao longo dos últimos 20 anos, afirmam que a estrutura de sintomas esboçada no *checklist* do Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais, de algum modo, aumenta o risco de inflação de diagnósticos de TDAH, principalmente por desconsiderar os indicadores de inteligência extraordinária e quais os efeitos disso no funcionamento cognitivo, emocional e social dos próprios indivíduos⁶⁶.

No que se refere especificamente à coexistência de AHSD e TDAH, existe uma elevada probabilidade de erro diagnóstico dessa 2e, visto que uma excepcionalidade pode mascarar a outra ou ambas as excepcionalidades podem se mascarar mutuamente, levando a uma subidentificação de estudantes com esse tipo de 2e em programas para AHSD e ainda a uma incompreensão dos comportamentos pelos próprios estudantes e pelos seus pais (MOON, 2002).

Os erros diagnósticos promovem um grande impacto quando se analisa o cenário educacional. Na escola, essa questão pode levar ao atendimento de uma condição (TDAH), em detrimento da outra (AHSD) e ainda pode prestar atendimento a uma condição apenas, quando, na verdade, seriam duas condições, como no caso da 2e. (GOMEZ ARIZAGA, 2016; RIZZA; MORISSON, 2007). Além disso, de acordo com Moon (2002), os erros diagnósticos promovem consequências negativas no desenvolvimento socioemocional do indivíduo com AHSD seja porque não teriam suas reais necessidades atendidas seja porque podem receber tratamentos medicamentosos desnecessários.

Dessa forma, os tipos de propostas educativas realizadas na escola, dificilmente, atenderão as necessidades educacionais desses estudantes. Torna-se, pois, essencial à equipe

⁶⁶ Interessante notar que a versão anterior do DSM (DSM-IV-R) reconheceu a possibilidade de que indivíduos com comportamentos superdotados possam apresentar desatenção na sala de aula, principalmente em ambientes pouco estimuladores e recomendou cuidados para não realizar o diagnóstico de TDAH em tais circunstâncias (WEEB *et al.*, 2016). Todavia, para Baum e Olenchak (2002), o DSM-IV-R não faz qualquer consideração sobre a possibilidade de confusão diagnóstica e falha ao incluir as AHSD no diagnóstico de TDAH, uma vez que as AHSD não são uma condição médica. Digno de nota ainda é o fato de que a publicação do DSM-V excluiu essa informação do Manual mais recente publicado em 2013 (APA, 2014).

escolar buscar conhecimentos sobre a área de AHSD e avaliar seus estudantes, considerando esse campo de conhecimento (SILVERMAN, 1998), porque promove uma avaliação mais aprofundada e evita encaminhamentos de crianças com AHSD para serviços de saúde mental para realização de diagnóstico de TDAH. Além, é claro, uma avaliação educacional sob o prisma das AHSD pode promover a identificação de indicadores da 2e.

3.2.2 Altas habilidades ou superdotação sem o TDAH e altas habilidades ou superdotação com o TDAH: semelhanças e diferenças

Crianças com AHSD, geralmente, têm recebido diagnósticos de TDAH porque apresentam problemas de atenção ou hiperatividade (WEBB *et al.*, 2016). Apesar de algumas crianças, de fato, apresentarem déficits atencionais indicativos de uma disfunção dopaminérgica e noradrenérgica dos neurotransmissores na área frontal, especialmente no córtex pré-frontal, nas regiões subcorticais e límbica do cérebro (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007), a suspeita de um diagnóstico de TDAH deve ser o último recurso a ser levantado após a exclusão de outras possíveis desordens ou problemas, tais como depressão, ansiedade, transtorno de aprendizagem dentre outros (WEBB *et al.*, 2016).

Deve-se considerar, no entanto, que algumas crianças, adolescentes e adultos com AHSD realmente manifestam os sintomas comportamentais compatíveis com o TDAH, formando, assim, o quadro de 2e (CHAE; KIM; NOH, 2003; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FUGATE; GENTRY, 2016; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; GOMEZ ARIZAGA, 2016; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MCCOACH; SIEGLE; RUBENSTEIN, 2020; MOON *et al.*; 2001; OUROFINO; FLEITH, 2005; GERMANI, 2006; ZENTAL *et al.*, 2001; LOVECKY, 2004; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016; WHITAKER *et al.*, 2016).

De acordo com Webb *et al.* (2016), é necessário reconhecer a coexistência das duas condições, mesmo que alguns profissionais mantenham a opinião de que as AHSD e o TDAH não possam coexistir, pois há uma elevada probabilidade de que as habilidades intelectuais superiores possam mascarar os sintomas do TDAH e atrasar consideravelmente o diagnóstico apropriado (MOON, 2002; SILVERMAN, 1998).

Antes de estabelecer as diferenças e semelhanças entre as AHSD, o TDAH e a AHSD/TDAH (2e), é fundamental compreender que o TDAH não se caracteriza pela incapacidade de manter a atenção, mas pela incapacidade de regular adequadamente a aplicação da atenção às tarefas que não são intrinsecamente gratificantes e/ou exigem esforço, como aquelas normalmente exigidas na escola e, inclusive, em programas para pessoas com AHSD (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000).

Nesse sentido, é equivocado pensar que uma criança com AHSD que esteja engajada em uma atividade de interesse, sustentando a atenção por um longo período de tempo, não tenha problemas de atenção (SILVERMAN, 1998). Reforçando esse argumento, Kaufmann, Kalbfleisch e Castellanos (2000) e Webb *et al.* (2016) afirmam que atividades como *videogames*, jogos de computador ou leitura prazerosa e autoescolhida não podem ser utilizadas para distinguir as crianças com TDAH daquelas que não têm o transtorno.

Segundo Kaufmann, Kalbfleisch e Castellanos (2000), são as tarefas trabalhosas, ou seja, as que exigem esforço mental prolongado, as que melhor ajudam na distinção entre crianças com déficits atencionais e/ou hiperatividade/impulsividade daquelas sem esses déficits. Outro aspecto importante que auxilia na distinção entre os quadros é compreender o funcionamento de personalidades criativas.

Há semelhanças entre as manifestações comportamentais do TDAH e a criatividade. Por isso, Cramond (2005) adverte que é possível confundir essas duas condições, no entanto a autora argumenta que nem todas as pessoas com TDAH são criativas e nem todas as pessoas com AHSD, na área da criatividade, têm o TDAH. Por essa razão, é importante considerar que crianças altamente criativas podem apresentar comportamentos semelhantes àqueles indicativos de TDAH e serem mal interpretados, levando aos erros diagnósticos (CRAMOND, 1995).

Indicadores de criatividade incluem fluência⁶⁷, flexibilidade pessoal, pensamento original, abertura à experiência (tolerância à ambigüidade e habilidade de receber informações conflitantes), curiosidade, assunção de riscos (autoconfiança, iniciativa e persistência, alto nível de motivação intrínseca, sensibilidade, espontaneidade e intuição (ALENCAR, 2001).

Esses indicadores, segundo Webb *et al.* (2016), levam a pessoa criativa a ver o mundo diferentemente das outras pessoas, resultando em diferentes pontos de vista e formas de realizar as atividades de maneira não tradicional, o que pode ser interpretado como comportamentos esquisitos, desafiadores e problemáticos, contribuindo, assim, para confundir o potencial criativo com alguma condição patológica.

Desse modo, torna-se fundamental, no processo da avaliação dos estudantes no contexto escolar, tanto daqueles que receberam diagnóstico de TDAH quanto de AHSD, mas que apresentam comportamentos semelhantes às manifestações clínicas desse transtorno (problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade), saber diferenciar em quais aspectos as

⁶⁷ Alencar (2001) cita a fluência ideacional que consiste na habilidade de gerar ideias e respostas diante de situações-problema e a fluência associativa a qual diz respeito à habilidade de produzir muitas relações e significativas associações para uma ideia.

características de uma pessoa com AHSD divergem da pessoa com TDAH e de que forma elas interagem, constituindo, assim, um quadro de 2e.

Segundo Webb e Latimer (1993), as distinções mais importantes entre a criança com AHSD daquela com TDAH devem ser analisadas em termos de situacionalidade do comportamento e de variabilidade do desempenho da tarefa. Além disso, esses autores alegam que as crianças com TDAH exibem inconsistência de desempenho e esforço em quase todas as tarefas e em todas as configurações, embora a extensão dos comportamentos e o grau em que são percebidos como problemáticos possam variar; enquanto que as crianças com AHSD, geralmente, se saem bem em aulas que correspondam aos seus interesses e que sejam desafiadoras.

A pessoa criativa e aquela diagnosticada com TDAH compartilham muitas características. Para Cramond (1995), pessoas criativas e pessoas com TDAH apresentam traços comuns, tais como a desatenção, distração, hiperatividade, impulsividade, temperamento difícil, déficits nas habilidades sociais e baixo rendimento acadêmico. No entanto, esses mesmos comportamentos apresentam manifestações distintas que auxiliam a avaliar as duas condições de forma diferente.

A desatenção e a distração da pessoa com TDAH, geralmente, manifesta-se por falhas em terminar as tarefas e mudar frequentemente de atividades sem razão aparente, demonstrando dificuldades em manter-se envolvido, concentrado e, às vezes, realizando grande esforço mental para dar conta das demandas solicitadas pelo meio social. As pessoas criativas, por terem uma ampla gama de interesses, em contrapartida, apresentam a tendência de brincar com ideias, e, podem, às vezes, perder o interesse em uma atividade para assumir outra tarefa. Quando “sonham acordadas” e parecem não prestar atenção, as pessoas criativas podem estar atentas aos seus próprios pensamentos e a imaginação (CRAMOND, 1995).

Na pessoa criativa, a hiperatividade é notada por meio de vitalidade, altos níveis de energia física ou intelectual, fala acelerada, inquietação e entusiasmo, no entanto, não constitui um traço que impede alguém de completar tarefas, uma inquietação sem propósito como no TDAH, visto que a inquietação na personalidade criativa leva a pessoa a ser produtiva (CRAMOND, 1995).

Além disso, convém salientar que a pessoa com AHSD consegue se concentrar por longos períodos de tempo, destinando grande quantidade de energia em atividades de seu interesse, ao passo que o indivíduo com TDAH mantém níveis reduzidos de atenção em quase todas as situações e atividades, exceto em jogos de *videogames* ou programas de TV (CHAE; KIM; NOH, 2003). Conforme salienta Cramond (1995), alguns estudiosos têm descrito a

hiperatividade na infância como a busca por estimulação, sendo necessário focar em uma educação que desperte a criatividade, que forneça condições ao desenvolvimento de experiências criativas, flexíveis e que favoreçam o uso do pensamento divergente.

A impulsividade é outra semelhança encontrada tanto na pessoa criativa quanto no indivíduo com TDAH. Nesse transtorno, a impulsividade está relacionada à dificuldade de regular o comportamento diante das demandas dos estímulos externos, de inibir e parar o comportamento inadequado; entretanto, na personalidade criativa, há uma disposição para assumir riscos, necessidade de buscar estímulos e emoções (CRAMOND, 1995). O alto nível de energia e a capacidade acima da média nas pessoas criativas as levam à desinibição e à propensão a correr riscos, devido à motivação para realizar suas metas, seguindo suas próprias regras. Assim, a curiosidade e o impulso as fazem seguir em frente sem considerações mínimas sobre as consequências (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Outros autores (CHAE; KIM; NOH, 2003; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; OUROFINO; FLEITH, 2005) enfatizam também que a hiperatividade característica das AHSD se manifesta de forma diferente dos sintomas do TDAH. Nas AHSD, comportamentos hiperativos advêm de um ambiente pouco estimulador, pouco desafiador, com atividades repetitivas, com currículo escolar insuficiente, ritmo lento e desconsideração pelos estilos de aprendizagem; ao passo que, no TDAH, ela é decorrente dos sintomas do transtorno e aparece em diversos contextos sociais.

De acordo com Webb *et al.* (2016), não é fácil diferenciar as AHSD do TDAH, sendo, para tanto, necessário realizar observações das crianças em vários ambientes ao longo de um período de tempo, exceto quando elas estão jogando *videogames* e assistindo televisão, pois tanto crianças com TDAH quanto sem esse transtorno ficam frequentemente hipnotizadas pela natureza estimulante dessas atividades.

No Quadro 11, há uma lista de comportamentos similares entre as AHSD e o TDAH, os quais, segundo esses autores, podem ser encontrados em crianças com AHSD e TDAH, isto é, a 2e, em certas situações.

Quadro 11 – Semelhanças entre o TDAH e as AHSD

Comportamentos associados ao TDAH	Comportamentos associados à superdotação
Pobre atenção sustentada em quase todas as situações	Pobre atenção, tédio, sonha acordado em situações específicas.
Pouca persistência em tarefas sem recompensas imediatas	Pouca tolerância e persistência em tarefas que lhe parecem irrelevantes
Dificuldade de aderir a regras e regulamentos.	Questionamento a regras, costumes e tradições.
Prejuízos no atendimento aos comandos, na regulação e na inibição dos comportamentos nos contextos sociais.	Intensidade pode levar a disputa de poder com autoridades.

Continua

Continuação

Impulsividade, com pouca habilidade de esperar por gratificações a longo prazo.	Lacuna entre o funcionamento executivo e a desenvolvimento intelectual. A assincronia, com frequência, promove tensão entre o indivíduo com AHSD e outras pessoas. O julgamento fica aquém do desenvolvimento intelectual.
Maior agitação do que o normal.	Alto nível de atividade, podendo necessitar de menos períodos de sono, superexcitabilidade psicomotora.
Dificuldade de aderir a regras e regulamentos.	Questionamento a regras, costumes e tradições.

Fonte: Webb *et al.* (2016, p. 77, adaptado e tradução nossa).

Antes de referir a um diagnóstico psiquiátrico de TDAH, deve-se esclarecer as causas dos déficits atencionais: O déficit atencional é resultado de um problema neurológico que afeta a aprendizagem? Ou deriva de situações de ensino-aprendizagem inapropriadas, como currículo desestimulante e pouco desafiador, ritmo lento no ensino? Ou é resultado de ambas as situações?

As respostas a essas perguntas, por conseguinte, conseguem distinguir três grupos de estudantes que demonstram comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998): a) estudantes cuja base dos problemas de atenção e aprendizagem, em geral, resulta de uma desordem neuroquímica, neste caso, o TDAH; b) estudantes cujos problemas comportamentais relacionados à desatenção, hiperatividade e impulsividade derivam e são intensificados pelas situação inapropriada de ensino-aprendizagem, sendo, então, as AHSD; c) estudantes cujos problemas nos comportamentos podem ser explicados por ambas as categorias precedentes, i. é., pelas AHSD e o TDAH concomitantemente.

Além disso, é necessário ressaltar ainda que as características próprias de pessoas com AHSD aumentam as chances de vivenciar problemas sociais e emocionais que frequentemente decorrem da interação das características de AHSD com as atitudes e expectativas em seus contextos culturais e familiares, os quais constituem as maiores demonstrações de potenciais do indivíduo, mas, em contrapartida, são interpretados como problemas ou dificuldades comportamentais (WEBB *et al.*, 2016).

Dessa forma, para não confundir os comportamentos de AHSD com as manifestações clínicas de algum transtorno, indicando uma possível patologia, e ainda, para reconhecer quando as duas condições coexistem, Webb *et al.* (2016) recomendam um estudo aprofundado dos comportamentos sociais e emocionais de pessoas com AHSD. Segundo esses autores (2016), são as características emocionais e sociais as mais relevantes no que diz respeito às semelhanças e diferenças que promovem a confusão diagnóstica entre AHSD e TDAH e também à coexistência das duas condições, constituindo a 2e.

Uma característica emocional central para o entendimento dos comportamentos de pessoas com AHSD é a intensidade. Essa característica expõe a criança com AHSD a ser tanto emocional quanto fisiologicamente mais sensível em comparação às crianças de mesma faixa etária sem AHSD (WEBB *et al.*, 2016). A Teoria da Desintegração Positiva (TDP) proposta por Kazimierz Dąbrowski (DĄBROWSKI, 2016 [1964]) tem sido utilizada por vários estudiosos⁶⁸ da área da AHSD para explicar a intensidade e a sensibilidade, o desenvolvimento emocional de pessoas com AHSD.

A TDP foi elaborada a partir do trabalho clínico de Dąbrowski com crianças, adolescentes e adultos com AHSD, assim como pelas análises de biografias de pessoas eminentes. A partir de um estudo conduzido com 80 crianças com AHSD, esse autor notou que todas elas tinham formas específicas de liberar tensão e responder aos estímulos. Essas reações foram denominadas de sobre-excitabilidade, que consistem, então, em uma tendência inata de responder de maneira intensa às várias formas de estímulos ambientais (SILVERMAN, 2008).

Conforme adverte Piechowski (1986), a sobre-excitabilidade enfatiza uma elevada atividade que se expressa por uma intensidade mental nas diferentes formas de sentir, pensar, imaginar pelas quais o indivíduo responde aos estímulos, o que contribui para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Dessa forma, a intensidade precisa ser entendida não como uma questão de grau, mas como uma característica qualitativamente distinta de experimentar a vida (intensa, absorvente, penetrante, abrangente, complexa, dominante) (SILVERMAN, 2008).

As reações aos estímulos foram classificadas em cinco tipos de sobre-excitabilidade: psicomotora, sensorial, imaginativa, intelectual e emocional, as quais representam um tipo de traço que enriquece, fortalece e amplia o comportamento de pessoas com AHSD (PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984). No Quadro 12, pode-se conferir uma síntese desses padrões de sobre-excitabilidade (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017).

Quadro 12- Tipos de sobre-excitabilidade

Áreas	Características
Psicomotora	Pode se manifestar em duas formas: em função de um excesso de energia do organismo ou pela excessiva excitabilidade do sistema neuromuscular. Indivíduos com esse padrão de sobre-excitabilidade caracterizam-se por alto grau de energia física, são ativos, agitados, impulsivos, muito falantes e com dificuldade em se manter parados. O excesso de energia exibido pode resultar em habilidades atléticas, mas não necessariamente deve ser confundido com elas.

Continua

⁶⁸ Embora não seja uma teoria específica sobre as AHSD, Silverman (2008) afirma que a Teoria da Desintegração Positiva de Dąbrowski foi utilizada, pela primeira vez, na área de AHSD, em 1979, com a publicação de dois capítulos no livro *New Voices in Counseling the Gifted*, de Colangelo e Zaffran e tem sido muito frutífera para explicar o desenvolvimento emocional de pessoas com AHSD.

Continuação

Sensorial	Diz respeito à elevada diferenciação e vivacidade de experiências sensoriais. É expressa por indivíduos que apresentam reações intensas derivadas de um ou mais sentidos (tato, olfato etc.). Sensibilidade e elevado interesse em componentes estéticos de objetos, tais como os observados em suas cores, formas e texturas ou outros prazeres sensoriais, tais como aromas e sabores, também são experimentados.
Imaginativa	É expressa no gosto pelo inusitado e pela facilidade para fantasiar e/ou sonhar. Indivíduos com este tipo de sobre-excitabilidade apresentam pensamentos criativos e têm maior facilidade para realizar criações poéticas, inventar histórias etc. Além disso, manifestam ricas associações de imagens e impressões, utilizam metáforas e outras figuras de linguagem na expressão verbal, conseguindo experimentar a realidade de modos não convencionais
Intelectual	É manifestada pelo interesse por conhecimento e pela persistência em buscar respostas para soluções de diversos problemas. Indivíduos com esse tipo de sobre-excitabilidade se caracterizam pela curiosidade, pensamento analítico, independência de pensamento, observação aguçada, facilidade em formular novos conceitos e respostas lógicas, predisposição a realizar análises teóricas e reflexões filosóficas, entre outros
Emocional	Evidencia-se em relações afetivas caracterizadas por um forte apego a pessoas e outros seres vivos. Os indivíduos que manifestam esse padrão apresentam elevada intensidade emocional e uma gama diferenciada de sentimentos, afetos e paixões, além de demonstrarem alto senso de responsabilidade social e empatia.

Fonte: Oliveira, Barbosa e Alencar (2017, p. 4).

A sobre-excitabilidade pode ocorrer em uma ou mais de uma das cinco diferentes áreas expostas no Quadro 12. Alguns estudiosos da TDP, no entanto, têm observado que crianças e adultos que manifestam a sobre-excitabilidade em alguma área, normalmente também pode apresentá-la nas outras quatro (WEBB *et al.*, 2016).

De acordo com Webb *et al.* (2016), esses tipos de comportamento de sobre-excitabilidade que marcam a intensidade da pessoa com AHSD podem facilmente ser mal interpretados e confundidos com algum transtorno. Para Hartnett, Nelson e Rinn (2004), uma criança que apresenta sobre-excitabilidades, nas áreas intelectual e psicomotora, poderia prontamente ser diagnosticada com TDAH.

Segundo Rinn e Reynolds (2012), há, de fato, uma elevada possibilidade de confundir a sobre-excitabilidade característica dos indivíduos com AHSD com as manifestações clínicas do TDAH. Além da sobre-excitabilidade psicomotora, existe uma significativa relação entre as medidas de sobre-excitabilidade sensorial, imaginativa com as do TDAH (RINN; REYNOLDS, 2012).

Com todas essas semelhanças, como estabelecer as diferenças entre um estudante com AHSD e com sobre-excitabilidades de um com TDAH apenas? Torna-se relevante, então, saber como distinguir as sobre-excitabilidades que caracterizam a intensidade de pessoas com AHSD das manifestações comportamentais do TDAH, visando à elaboração da intervenção educativa.

Conforme lembram Baum e Olenchak (2002), no entanto, o aumento da excitabilidade física na pessoa com AHSD está relacionado à curiosidade, ao desejo de

descoberta, de conhecimento e exploração, sendo precursor de extraordinário desempenho e, portanto, diferente da impulsividade e hiperatividade demonstradas na pessoa com TDAH, principalmente do tipo combinado. De acordo com Flint (2001), a diferença reside na autorregulação do comportamento, pois as crianças com TDAH não conseguem parar de se movimentar, ao passo que crianças com sobre-excitabilidade psicomotora amam se movimentar.

Além disso, Flint (2001) afirma que a criança com AHSD tem maior disponibilidade de recursos e consegue compensar os comportamentos inadequados, ao passo que a criança com TDAH apenas se debate em um pântano de desorganização e distração. A criança com AHSD se recusa a fazer tarefas de casa, mas não porque não sabe, e sim porque não vê sentido em tarefas repetitivas e conteúdos que já domina claramente, enquanto que a criança com TDAH apresentará dificuldades para realizar as tarefas e regular o comportamento para terminá-las.

Além disso, cabe destacar que a intensidade e a sensibilidade das pessoas com AHSD interagem com os estilos de raciocínio⁶⁹ de forma significativa e podem ser confundidos também com algum transtorno (WEBB *et al.*, 2016). Essa questão é especialmente relevante e necessita de ser explorada quando se trata de diagnóstico incorreto de pessoas com AHSD, pois alguns indivíduos talentosos apresentam uma imaginação vívida e pensam em imagens (estilo visuo-espacial), enquanto outros demonstram facilidades de pensar e usar a linguagem verbal (auditivo-sequencial)⁷⁰.

Segundo Webb *et al.* (2016), pessoas com AHSD que preferem estilo de pensamento visuo-espacial utilizam um tipo diferente de lógica para pensar, usam um raciocínio indutivo, pensamento não-linear e possuem uma capacidade para tolerar a abertura, a falta de estrutura e a desorganização, enquanto aquelas que possuem um estilo auditivo-sequencial tipicamente utilizam o raciocínio dedutivo clássico, levando em conta um princípio e, em seguida, raciocinando as implicações lógicas que derivam dele.

Alguns padrões desses estilos de pensamento surgem e podem colocar em risco de equívoco diagnóstico as pessoas com AHSD. No estilo visuo-espacial, a intensidade desses indivíduos pode facilmente ser vista como problemas (não detalhista, desprecupado em terminar as atividades que não são do seu interesse), eles podem ser rotulados como preguiçosos, desorganizados, indisciplinados. Os estilo divergente de pensamento não se

⁶⁹ Este termo refere-se a um modo preferencial de desenvolver o raciocínio, sem levar em conta o ensino ou a aprendizagem, embora possa ter implicações para a educação (WEBB *et al.*, 2016).

⁷⁰ A propósito dessas diferenças, consultar Webb *et al.*(2016).

encaixa nos padrões e na estrutura da escola ou do ambiente de trabalho, podendo resultar em conflitos, ansiedade e serem confundidos com TDAH (WEBB *et al.*, 2016).

No estilo auditivo-sequencial, os padrões também podem ser mal interpretados e rotulados como uma desordem. Nesse tipo, a intensidade das pessoas com AHSD as leva a uma seriedade ao extremo, o que pode ser interpretado como rigidez, extrema preocupação, intolerância com os outros, embora se sintam confortáveis com seu próprio estilo de vida. Alguns são perfeccionistas e essa característica pode levar a duas visões diferentes: se, por um lado, pode ser compreendida como a busca pela excelência; por outro, pode levar a um baixo desempenho, já que tentam usar o perfeccionismo para lidar com sentimentos de culpa ou vergonha (WEBB *et al.*, 2016).

Importante também considerar como característica fundamental das pessoas com AHSD é a assincronia (LOVECKY, 2004; SILVERMAN, 1997; 1998; 2002; WEBB *et al.*, 2016). De acordo com Silverman (2002, p. 31), a assincronia significa

[...] estar "fora de sincronia". As crianças superdotadas são mais avançadas mentalmente do que outras de mesma idade cronológica e a maioria tem disparidades entre suas habilidades intelectuais (como indicado pela idade mental) e suas habilidades físicas (estritamente alinhadas à idade cronológica). A assincronia se intensifica à medida que o QI aumenta, pois isso indica uma maior discrepância entre a idade mental e cronológica da criança (SILVERMAN, 2002, p. 31)⁷¹.

O desenvolvimento assincrônico da pessoa com AHSD também fornece importantes explicações para os comportamentos considerados inadequados. De acordo com Baum e Olenchak (2002), a ausência de congruência no desenvolvimento cognitivo e emocional leva os estudantes com AHSD a não só pensarem de modo diferente, mas também sentirem diferentemente em comparação com os colegas de mesma faixa etária. Segundo esses autores (2002), essa incongruência no desenvolvimento leva a um maior ganho de tensão, sugerindo comportamentos que estão em desacordo com as demandas típicas da sala de aula em que os movimentos são restritos, sem abertura para a exploração, o que pode gerar sentimentos de frustração nesses estudantes.

Baum e Olenchak (2002) asseveram ainda que vários estudos mais recentes têm confirmado que a participação em programas para o desenvolvimento das AHSD melhoram significativamente os déficits de atenção e os problemas de hiperatividade e impulsividade. Por

⁷¹ *Asynchrony means being "out-of-sync." Gifted children are more advanced mentally than others of their chronological age, and most have disparities between their intellectual abilities (as indicated by mental age) and their physical abilities (closely aligned to chronological age). Asynchrony intensifies as IQ increases, as this indicates greater discrepancy between the child's mental and chronological ages (SILVERMAN, 2002, p. 31).*

isso, criticam a adoção do modelo médico e terapêutico pelas escolas, que estão mais preocupadas em estratégias de intervenção educativa para regulação dos comportamentos do que em ofertar práticas educativas de enriquecimento curricular para o desenvolvimento do potencial superior.

3.2.3 Indicadores da 2e (AHSD e TDAH)

De acordo com Kaufman, Kalbfleisch e Castellanos (2000), a avaliação da criança não deve se pautar apenas no princípio de exclusão entre AHSD ou TDAH, mas também buscar o impacto do TDAH nos comportamentos da criança. Para esses autores, é necessário reconhecer e explorar as maneiras pelas quais essas duas condições interagem, para verificar o grau de comprometimento que ela experimenta em razão de comportamentos hiperativos, impulsivos (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000).

Alguns estudos (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2005) realizados no Brasil buscaram comparar as AHSD, o TDAH e a 2e (AHSD e TDAH). Por meio de delineamentos de pesquisa diferentes, as duas investigações revelaram semelhanças e diferenças entre essas condições. O objetivo central do estudo de Germani (2006) foi identificar as características de comportamento semelhantes e diferentes entre as AHSD, o TDAH e as AHSD e o TDAH. Por meio de uma pesquisa qualitativa, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com a família, a escola e a criança/adolescente.

No estudo quantitativo de Ourofino (2005), por meio de testes psicométricos, questionário socioedemográfico e análise documental, o objetivo principal foi comparar alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos, no que diz respeito às seguintes variáveis: inteligência, autoconceito, criatividade, atenção, hiperatividade/impulsividade, comportamento antissocial e aprendizagem.

Considerando o fato de que a investigação de Germani (2006) tece comparações sobre essas três condições, identificando as semelhanças e diferenças entre elas, buscou-se elaborar uma síntese comparativa dos principais resultados encontrados pela autora (Quadro 13).

Quadro 13 – Síntese comparativa entre as AHSD, o TDAH e a 2e em investigação qualitativa

Variáveis		AHSD	TDAH	AHSD/TDAH
Funções executivas	Atenção e memória	Notável capacidade de atenção, concentração e memória de trabalho nas áreas de interesse, demonstrando facilidades em memorizar assuntos e temas voltados para seus interesses.	Dificuldades de atenção e memória de trabalho em diversos tipos de atividades (acadêmicas ou lazer).	Dificuldades para concentrar e utilizar a memória operacional (<i>output</i>), principalmente em atividades que não oferecem recompensas imediatas ou que não são de seu interesse.
	Organização e planejamento	Habilidades de organização, independência e autonomia na maneira de planejar e executar as atividades.	Dificuldades significativas de organização e planejamento. Precisam de constante acompanhamento de pais e professores para resolver os problemas e executar as tarefas.	Dificuldades de organização e planejamento e necessitam de maior controle e supervisão de adultos para execução das atividades.
	Motivação e esforço	Elevada motivação intrínseca, dedicação, comprometimento com a tarefa e esforço para resolução de problemas nas áreas de interesse.	Motivação resultante de estímulos externos (Motivação externa); pouca persistência, esforço, exige esforço mental e tenacidade.	Motivação intrínseca em interesses específicos, fazendo buscar novas informações e aprofundar os conhecimentos, no entanto, apresenta dificuldades de execução tanto para atividades da sala de aula quanto para aquelas de seu interesse.
Aprendizagem	Facilidade para aprender, autonomia, rapidez, completam as atividades sem despendem grande esforço mental.	Dificuldades de aprendizagem e podem ter algum transtorno de aprendizagem associado (dislexia, discalculia). Necessitam constantemente de estímulos e de apoios para realização das tarefas. Além disso, precisam de monitoramento e auxílio para fazer e concluir as atividades escolares.	Apresenta independência e buscam adquirir e ampliar seus conhecimentos nas áreas de interesse. Ritmo rápido para aprender e processar informações, mas as dificuldades de atenção, geram prejuízos para resolver as tarefas escolares.	
Relacionamento social	Aprecia a convivência em grupos de amigos e colegas; diálogo e negociação na resolução de conflitos e não percebem rejeição social.	Embora aprecie a convivência com os colegas e amigos, as relações são frequentemente marcadas por conflitos; ausência de diálogo e negociação na resolução dos conflitos, que tentam ser resolvidos com agressões físicas ou verbais. Há interferência dos adultos para tentar resolver os conflitos.	Dificuldades de relacionamento tanto nas atividades lúdicas quanto nas atividades da sala de aula, isolamento social, resultante de distração ou impulsividade. Os conflitos geralmente são resolvidos com agressão verbal ou submissão. Interferência constante de pais e professores.	
Interesses	Apresenta interesses específicos em algumas áreas, intenso envolvimento com os temas de interesse. Vislumbram aprofundamento em assuntos de interesse no futuro.	Não apresenta interesse e/ou uma habilidade específica que o diferencie daquelas encontradas na mesma faixa etária de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.	Apresenta habilidades e/ou interesses diferenciados daqueles encontrados entre os pares de mesma faixa etária e nível de escolaridade, mas frequentemente tem prejuízos na execução, com dificuldades para persistir e concretizar as ações.	

Continua

Continuação

Comunicação	Fluência verbal, apresenta vocabulário avançado em quantidade e qualidade. Durante a conversação, respeita os turnos de fala, escuta e fala sem interrupções inadequadas.	Fala contínua, dificuldades para manter um diálogo satisfatório com autocontrole para escutar e falar, respeitando-se os turnos de fala. Interrupções inadequadas e agitação motora durante a conversação.	Fala contínua, mas conseguem se autocontrolar melhor do que o quadro de TDAH apenas, tende a evitar mais as interrupções e inadequações durante a conversação.
Regras	Questiona muito sobre os temas, as regras, as intruções e áreas que lhe interessam.	Diifculdades em atender as intruções e regras.	Resistência para atender as regras e instruções estabelecidas pela escola e pelos pais, no sentido de compreender e aceitar. Necessidade de questionar e/ou contestar o que está sendo pedido pelo ambiente social.
Criatividade	Notável criatividade demonstrada pela quantidade de ideias e originalidade das respostas.	Comparável com o grupo de mesma faixa etária e nível de escolaridade sem o TDAH.	Destacada criatividade, todavia apresenta dificuldades para manter a atenção, a organização na execução do conjunto de ideias originais que apresenta, dispersando-se dos objetivos traçados para a resolução do problema.

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos e adaptados de Germani (2006).

Como Ourofino (2005) realizou um estudo quantitativo de algumas variáveis diferentes daquelas estudadas por Germani (2006), convém, pois, citar os principais resultados da análise comparativa entre as AHSD, o TDAH e as AHSD e o TDAH. Ourofino (2007) demonstra uma síntese comparativa entre essas condições, conforme se verifica no Quadro 14.

Quadro 14 - Síntese comparativa entre as AHSD, o TDAH e a 2e em investigação quantitativa

Variáveis		Superdotados (SD)	Hiperativos (TDAH)	SD/TDAH
Inteligência		Habilidade geral acima da média/superior	Habilidade geral média	Habilidade geral acima da média
Criatividade		Criatividade e devaneio criativo	Criatividade e hiperfoco	Criatividade e hiperfoco
Funções executivas	Motivação e esforço	Motivação e envolvimento com a tarefa	Desatenção, hiperatividade e impulsividade	Inquietação motora e psíquica; grande esforço para manter a atenção
		Capacidade em se manter por muito tempo em uma atividade de interesse	Incapacidade de controlar o próprio comportamento relativo à passagem do tempo, de se organizar e dirigir seus investimentos para o futuro	Inabilidade para lidar com a variável tempo e de dirigir seu comportamento às metas
	Atenção	Atenção concentrada	Atenção difusa	Oscila entre momentos de atenção concentrada e difusa
	Regulação emocional	Sensibilidade afetiva; reações emocionais; humor marcante; senso aguçado de justiça	Dificuldades sociais e emocionais; rejeição por pares e adultos	Percepção mais aguçada das características do transtorno; fortes reações emocionais; depressão; dificuldades sociais e emocionais graves
		Humor estável	Inquietação, irritabilidade	Comportamento disruptivo, inapropriado
Relacionamento social		Comportamento hiperativo; alto nível de energia	Transtorno hiperativo	Senso de alienação; isolamento social; rejeição e frustração com os pares
Aprendizagem		Desenvolvimento do processo de aprendizagem acima das expectativas para idade e série	Dificuldades de aprendizagem; baixo desempenho acadêmico; defasagem idade/série.	Tendência a mascarar suas dificuldades de aprendizagem; maior esforço para manter avaliações acadêmicas positivas
Comunicação		Fluência verbal	Fala contínua	Fala contínua
Interesses		Interesse específico por um tema ou por vários assuntos	Oscila desordenadamente quanto aos interesses de estudo e lazer	Apresenta dificuldades em se manter nos temas de interesse de estudo e lazer
Percepção de si mesmo		Autoconceito positivo	Autoconceito negativo	Autoconceito oscilante, dificuldades para lidar com a autoimagem.

Fonte: Adaptado de Ourofino (2007, p. 61).

Na análise das duas investigações, notou-se que, no estudo de Germani (2006), não houve explicitação quanto aos subtipos de TDAH dos participantes do estudo. Por isso, não é possível saber a qual subtipo de TDAH as características apresentadas pela autora se referem; já em Ourofino (2005), claramente se verifica que a autora trata apenas do subtipo combinado de TDAH, sendo possível inferir também que a síntese comparativa proposta, ao excluir outros subtipos (TDAH-D, TDAH-H), apresenta apenas indicadores da coexistência de AHSD e TDAH em relação ao subtipo combinado.

Outro estudo brasileiro (OGEDA, 2020), mais recentemente, buscou identificar indicadores de Superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento de AHSD e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. A autora, a partir de uma revisão da literatura, traçou alguns indicadores específicos da 2e (Quadro 15).

Quadro 15- Indicadores específicos da 2e constituída pelas AHSD e o TDAH

Dupla excepcionalidade (AHSD e o TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> • Maior esforço para manter avaliações acadêmicas positivas; • Mascaram suas dificuldades de aprendizagem; • Disfarçam a baixa autoestima; • Desempenho acadêmico irregular; • Autoestima e autoconceito oscilantes; • Oscilam entre momentos de atenção concentrada e difusa; • Têm noção de suas discrepâncias e percepção mais aguçada das características do transtorno; • Dificuldade de evoluir, quando as tarefas não são desafiadoras; • Dificuldades emocionais graves; • Fortes reações emocionais; • Maiores taxas de depressão; • Felicidade geral inferior; • Menor qualidade de vida em múltiplos domínios da vida, como em casa, no trabalho e nas áreas sociais.
--	--

Fonte: Ogeda (2020, p. 92-93).

A partir de uma investigação clínica e longitudinal com mais de 250 crianças com AHSD e TDAH, Lovecky (2004) afirma que elas apresentam semelhanças e diferenças quando são comparadas com aquelas com apenas AHSD e também com as que têm o diagnóstico de TDAH, sendo, pois, importante compreender com as AHSD interação com o TDAH.

Segundo essa autora, crianças com AHSD e TDAH podem demonstrar déficits em áreas (cognitivas, criatividade, emocionais, sociais, moral) que afetam a capacidade de usar suas habilidades, mas podem se tornar responsáveis por muito dos produtos e trabalhos inovadores no mundo. Com base em seu trabalho no *Gifted Resource Center of New England*, Lovecky (2004) expõe as características desse tipo de 2e, considerando os subtipos de TDAH (Quadro 16).

Quadro 16- Características comparativas entre a 2e e as AHSD e os subtipos de TDAH

Crianças 2e AHSD/TDAH-C em comparação com crianças TDAH	<p>Padrão inconsistente</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Apresentam maior grau de variação nas avaliações do intelecto e nas atividades de classe; b) Crianças superdotadas com TDAH podem obter notas muito altas nos testes, mas se saem mal no trabalho escrito em casa e na lição de casa; c) Alto desempenho em, pelo menos, um assunto ou tópico do currículo, mostrando excelentes habilidades de discussão oral, mas não consegue demonstrar seu nível de conhecimento nos testes e no trabalho escrito; d) Apresentam mais facilidade e rapidez para aprender, embora tenha déficits em registra anotações do quadro, organização de ideias, escrita); e) Apresentam conhecimento sobre o uso de estratégias de aprendizagem, no entanto têm dificuldades para executá-las, às vezes as utilizam, outras vezes, não as usam; <p>Estilo de aprendizagem</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Captam rapidamente a ideia global, conceitos, implicações e irrita-se com a necessidade de trabalhar por partes;
---	---

Continua

Continuação

<p>Crianças 2e AHSD/TDAH-C em comparação com crianças TDAH</p>	<p>b) Problemas com a atenção, concentração, em dividir tarefas em partes sequenciais e pequenas levam a não terminar as tarefas rotineiras, preferindo tarefas estimulantes e interessantes;</p> <p>Assincronia</p> <p>a) Demonstram nível maior de assincronia nas áreas cognitiva, social e emocional; menos maduros algumas vezes e outras vezes mais maduros;</p> <p>b) Mostram mais diferenças na relação social, tem interesses mais especializados e desempenha atividades de forma mais complexa;</p> <p>c) Frequentemente brincam com crianças mais velhas e pode ser rejeitado pelas crianças mais velhas ou com AHSD;</p>
<p>Crianças 2e AHSD/TDAH-C em comparação com crianças AHSD</p>	<p>Padrão inconsistente</p> <p>a) Mais dificuldade para completar as tarefas; não realizam muita tarefa de casa, nem termina muitas atividades diárias; mais problemas de comportamento, fazem menos trabalho escrito ao todo;</p> <p>b) Menos organizado, menos senso de tempo, tendência à procrastinação, resistente em seguir estrutura e direção;</p> <p>c) Frequentemente querem fazer as coisas do seu próprio jeito, não corrigirá os erros quando solicitado e questiona sobre o tanto de tarefa que tem de fazer;</p> <p>d) Geralmente ficam satisfeitos com o trabalho mais rápido e menos preciso em qualquer disciplina, exceto em trabalho altamente estimulante e inovador ou de sua própria escolha.</p> <p>e) Quando interessados, há elevada qualidade e quantidade do trabalho;</p> <p>f) A conclusão das tarefas não é recompensadora; alguns podem sentir recompensador concluir, quando ela for complexa;</p> <p>g) Menos eficientes em utilizar suas habilidades relativas às funções executivas;</p> <p>h) Começam a usar estratégias de aprendizagem, mas, então, mudam rapidamente, confiando em sua memória apenas;</p> <p>Aprendizagem</p> <p>a) Apresentam mais dificuldade no raciocínio indutivo do que no dedutivo, porque tem dificuldade de identificar a ideia principal e, então, extrair conclusões do material;</p> <p>b) Não conseguem passar de um estilo de raciocínio para o outro como as crianças com AHSD fazem;</p> <p>Assincronia</p> <p>a) Demonstram nível maior de assincronia nas áreas cognitiva, social e emocional;</p> <p>b) Apreciam trabalho intelectual estimulante, no entanto são menos capazes de suportar tarefas pouco estimulantes em comparação com as crianças com AHSD apenas.</p>
<p>Crianças 2e AHSD/TDAH-D em comparação com crianças TDAH</p>	<p>Tendem a ser vistos como pessoas distraídas pelos professores.</p> <p>Padrão inconsistente</p> <p>a) Mostram maior variação em padrões dos subtestes de inteligência;</p> <p>b) Velocidade de processamento mais lenta de um modo geral que resulta em mais demora para começar e velocidade mais lenta para processar;</p> <p>c) Têm mais dificuldade em relação ao aspecto de tempo nos testes até certo ponto, pois pode apresentar aumento de foco se for interessante e ter excelente desempenho, mas quando não gosta da proposta, fica chateado, cansado ou ansioso, o que diminui a pontuação nos testes.</p> <p>Aprendizagem</p> <p>a) Trabalham muito mais devagar na sala de aula, não termina as tarefas que outras crianças fazem facilmente, porque leva muito mais tempo para começar e para terminar;</p> <p>b) Muitos são perfeccionistas e insistem em completar as tarefas perfeitamente, o que diminui ainda mais a velocidade de trabalho;</p> <p>c) Têm mais dificuldades com as habilidades de escrita do que as crianças com TDAH apenas, apresentando uma discrepância maior entre o que sabe e o que pode produzir na escrita;</p> <p>d) Apresentam problemas para organizar coisas, pertences, objetos, tempo, projetos, ideias, pensamentos, escrita;</p>

Continua

Continuação

Crianças 2e AHSD/TDAH-D em comparação com crianças TDAH	<p>e) Distração e pouca produção. Na escola, são reflexivos, mostra um profundo conhecimento e contribui com comentários significativos para as discussões;</p> <p>f) Enfrentam maiores problemas tanto com a falta de foco quanto com o Hiperfoco em comparação com as crianças com TDAH apenas;</p> <p>Assincronia</p> <p>a) Mostram nível maior de assincronia. São muito emotivos e ansiosos, enfrenta problemas para avaliar a real probabilidade que coisas ruins podem ocorrer, podendo relatar pesadelos;</p> <p>b) Ficam decepcionado (a) com o mínimo problemas;</p> <p>c) Tendem a ser mais introvertido (a);</p> <p>d) Têm muitos interesses e os perseguem por longos períodos de tempo;</p>
Crianças 2e AHSD/TDAH-D em comparação com crianças com AHSD	<p>Padrão inconsistente</p> <p>a) Demonstram mais problemas para terminar as tarefas, porque se distrai com pensamentos internos e associações que esquecem o que estava fazendo;</p> <p>b) Têm mais problemas em lembrar instruções e começar as tarefas;</p> <p>c) São menos atentas a detalhes, menos capazes de completar as tarefas, tem mais probabilidade de esquecer as coisas e de não ter escutado as informações;</p> <p>d) Mesmo quando a tarefa é estimulante, pode apresentar dificuldade com a atenção e mostrar uma variação no desempenho;</p> <p>Aprendizagem</p> <p>a) Dificuldades com a memória de trabalho;</p> <p>b) Caligrafia muito mais lenta que outras crianças com AHSD;</p> <p>c) Apresenta problemas com a organização, tem problemas para manter o controle das coisas, datas, tempo e planos.</p> <p>d) Apresentam ideias criativas e acha difícil comunicá-las efetivamente devido às dificuldades com o estágio de saída e organização da informação;</p> <p>e) Hiperfoco e perfeccionismo aparecem mais e de forma menos produtiva.</p> <p>Assincronia</p> <p>a) Pode realizar conquistas significativas devido à imaginação e ao hiperfoco;</p> <p>b) Precisa se sentir emocionalmente seguro e no controle do contexto social que o envolve;</p> <p>c) Precisa receber o nível certo de estimulação e desafio para inspirá-los sem sobrecarregá-los.</p> <p>d) Ao contrário das crianças com AHSD/TDAH-C, que presumem que o projeto ficará pronto em um passe de mágica, a criança com AHSD/TDAH-PD tem problemas de conceber a si mesmos como capazes para gerenciar tudo, por isso apresentam sentimento de estar sobrecarregado, o que reduz o esforço e o desempenho;</p> <p>e) Mais dificuldades na regulação das emoções, sente-se mais ansiosos e mais preocupado.</p>

Fonte: Elaboração própria. Dados extraídos de Lovecky (2004)

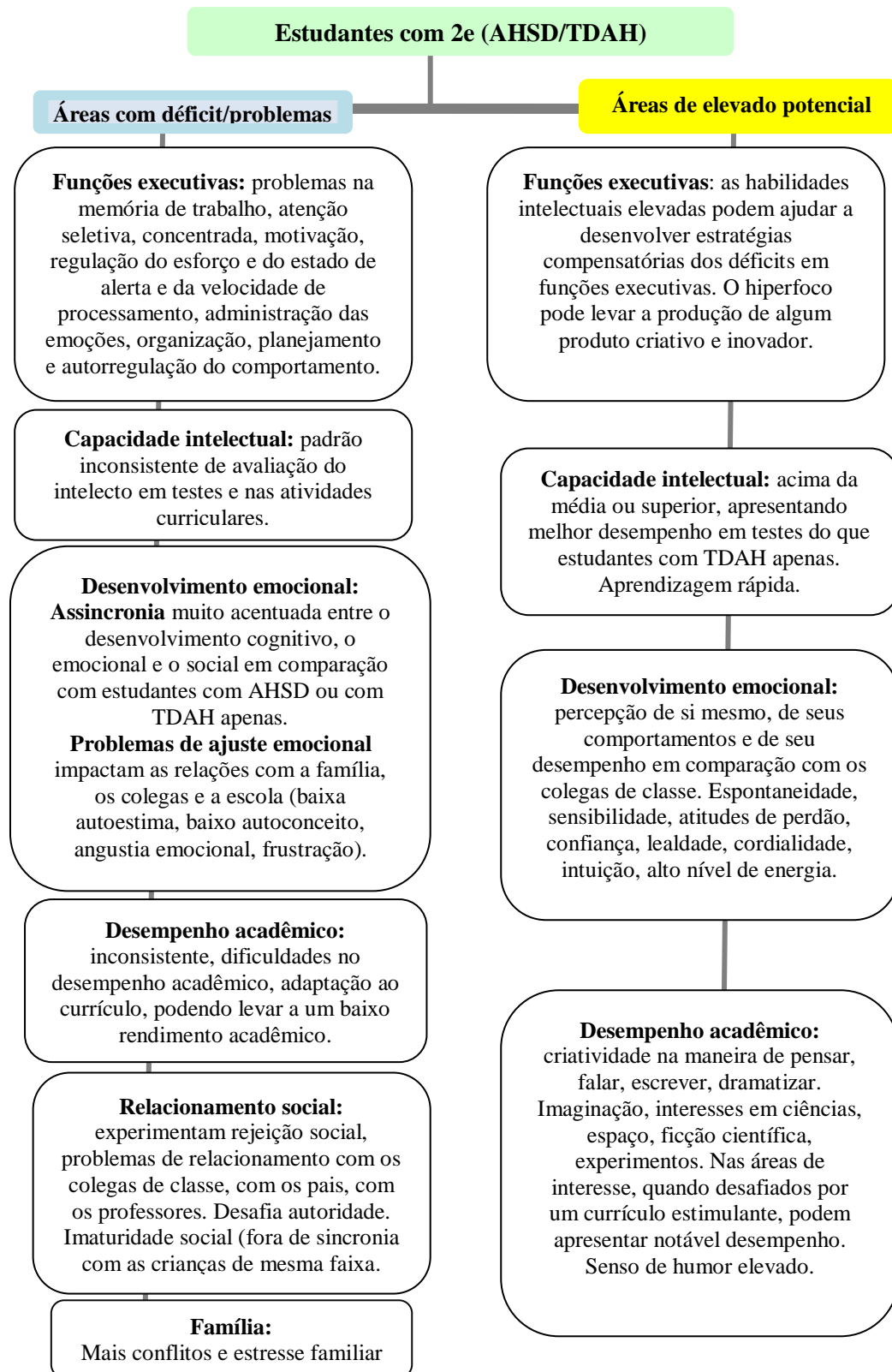
Concluído

Nessa caracterização comparativa, vale ressaltar, Lovecky (2004) apresenta características de crianças 2e (AHSD/TDAH) que se diferem em função do subtipo do TDAH. Além dessa síntese, buscou-se catalogar, por meio de uma revisão abrangente e não sistemática da literatura, as características de pessoas com AHSD/TDAH e relatadas por diversos autores (BROWN, REICHEL, QUINLAN, 2011; CHAE, KIM, NOH, 2003; CROSS; MENDAGLIO, 1995; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FOLEY-NICPON, 2016; FUGATE, ZENTALL, GENTRY, 2013; FUGATE, GENTRY, 2016; GOMEZ ARIZAGA *et al.*, 2016; HUA, SHORE, MAKAROVA, 2012; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; KOKOT, 2005; LEROUX, LEVITT-PERLMAN, 2000; LOVECKY, 2004; MOON *et*

al.; 2001; MOON, 2002; NEIHART, 2003; PEREIRA; RANGNI, 2019; WEBB *et al.*, 2016; WHITAKER *et al.*, 2015; ZENTAL *et al.*, 2001).

A partir da listagem elaborada foram procurados traços característicos que se repetiam na descrição dos autores pesquisados, com a finalidade de construir um esboço de indicadores da 2e. Além disso, também buscou-se classificar a característica descrita na literatura seguindo a natureza paradoxal da 2e, em que a pessoa tanto apresenta áreas de elevado potencial quanto áreas vulneráveis ou deficitárias (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 2017), como pode ser visualizado na Figura 12.

Figura 12: Indicadores de 2e (AHSD/TDAH)



Fonte: Elaboração própria.

No próximo capítulo, teço considerações sobre o caminho metodológico percorrido para realizar a investigação e responder às questões de pesquisa citadas na Introdução deste estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A estratégia metodológica escolhida assim como os procedimentos, instrumentos e técnicas desenvolvidas nesta pesquisa resultaram das questões de pesquisa elaboradas e dos objetivos do estudo (Cf. Introdução). De acordo com Yin (2001), cada estratégia de pesquisa possui vantagens e desvantagens e a escolha por determinado percurso metodológico depende, de um modo geral, de três condições: a) o tipo de questão de pesquisa elaborada; b) o nível de controle a que o pesquisador se submete em relação aos eventos comportamentais; c) o foco temporal dos fenômenos, i. e., históricos ou contemporâneos.

Considerando essas três condições e as possibilidades de confusão diagnóstica ora avaliando equivocadamente estudantes com comportamentos de AHSD como apresentando TDAH, ora não reconhecendo a coexistência das duas condições, optou-se por desenvolver uma investigação exploratória e descritiva, de natureza qualitativa, por meio de um delineamento de estudo de casos múltiplos, considerando a necessidade de uma maior familiaridade com o tema, para construir hipóteses e proposições pertinentes (YIN, 2001).

A pesquisa qualitativa tem sido frequentemente utilizada por pesquisadores da área da educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2015) e “[...] se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes (MINAYO, 2016, p. 20). Nesse sentido, cabe ao pesquisador dar visibilidade ao conjunto de fenômenos humanos como parte da realidade social, no mundo de suas relações, intenções e representações.

Conforme expõe Yin (2017), nem sempre é possível chegar a uma definição sucinta para pesquisa qualitativa, em virtude da diversidade do que se considera por pesquisa qualitativa e de sua importância para diferentes disciplinas e profissões. Para esse autor, no entanto, devem-se levar em conta cinco características básicas desse tipo de investigação, as quais foram também aqui consideradas (YIN, 2017, p. 7):

- i. Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- ii. Representar as opiniões e perspectivas dos participantes do estudo;
- iii. Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- iv. Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano;
- v. Esforçar-se por utilizar **múltiplas fontes de evidência** (grifo do autor) em vez de se basear em uma única fonte.

4.1 Delineamento do estudo

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente em que se faz uma investigação empírica, que busca responder perguntas de pesquisa do tipo “como” e “por que”, em que há pouco controle do pesquisador sobre o evento, utilizando-se de várias fontes de evidência, cujo foco se concentra em fenômenos contemporâneos que estejam inseridos em uma situação real (YIN, 2001).

Yin (2001) classifica esse tipo de investigação em estudos de caso único e estudos de casos múltiplos. Além disso, o autor expõe que os dois tipos de estudo têm a mesma estrutura metodológica e se diferenciam por escolha de projeto, sendo que, dentro desses dois tipos de estudo, o pesquisador pode ainda escolher entre unidades unitárias (holísticas) ou múltiplas (incorporadas) de análise.

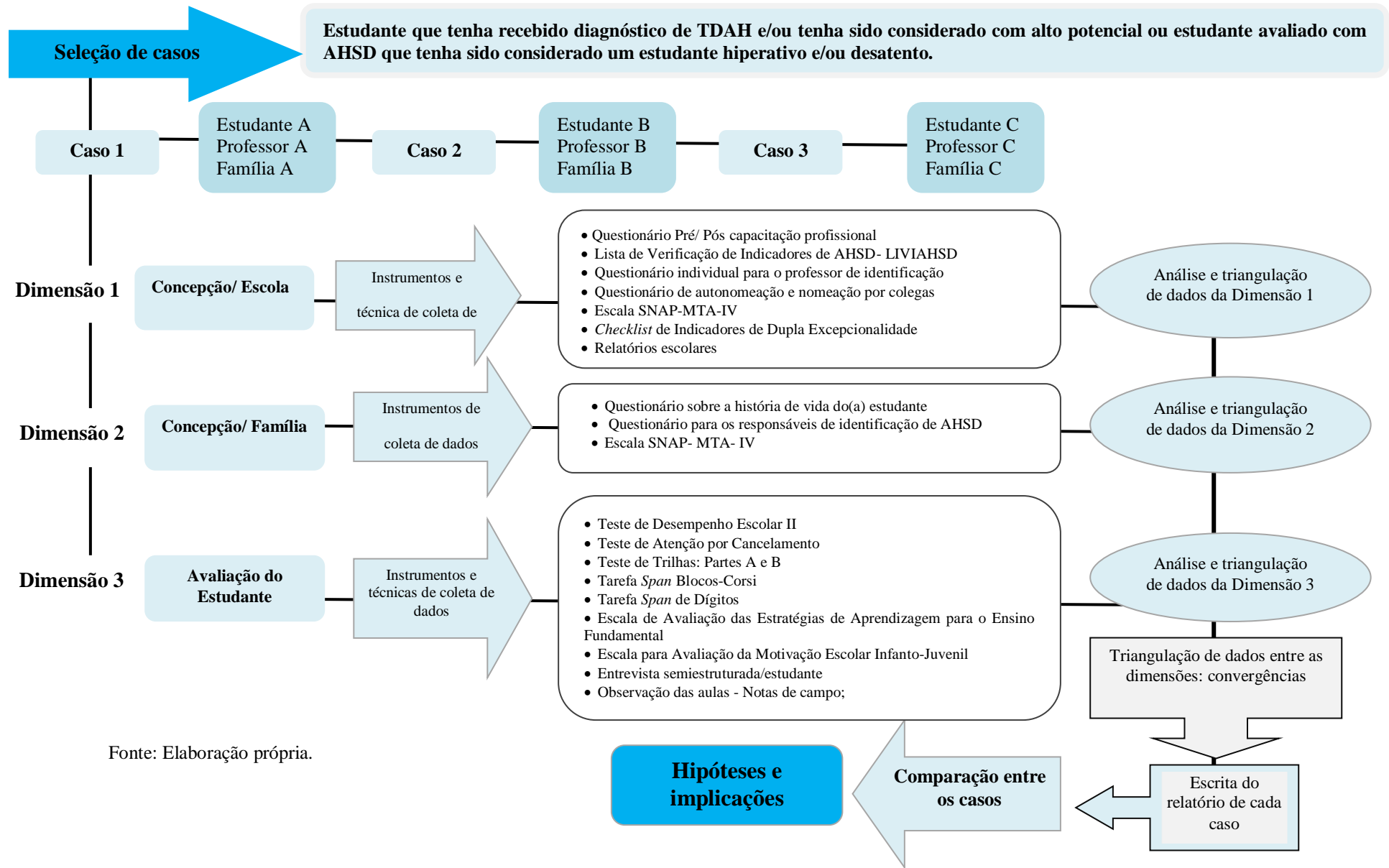
De acordo com esse autor (2001), a diferença entre essas unidades, na concepção do projeto, depende do tipo de fenômeno que se está estudando. Para o autor, será considerado um projeto de estudo de caso incorporado ou múltiplo quando envolver mais de uma unidade de análise, ao passo que um projeto holístico examinaria a natureza global ou uma unidade de análise apenas.

O estudo de caso múltiplo não deve ser visto como um estudo de múltiplos sujeitos, já que não se trata de seguir a lógica da amostragem, mas sim a lógica da replicação, em que cada caso deve ser “considerado um parente próximo de um experimento único, e a análise deve seguir um experimento cruzado em vez de um projeto ou de uma lógica *dentro* de um experimento” (YIN, 2001, p. 69).

Yin (2001) ainda assevera que essa lógica de replicação pode tanto prever resultados semelhantes (replicação literal) quanto produzir resultados contrastantes (replicação teórica) devido a motivos previsíveis. Este estudo, dessa forma, caracteriza-se como estudo de casos múltiplos, pois focaliza a abordagem da replicação de casos, em que “Cada caso consiste em um estudo completo, no qual se procuram provas convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso” (YIN, 2001, p. 72).

A Figura 13 ilustra o fluxograma que foi realizado no desenvolvimento desta investigação.

Figura 13 - Fluxograma do delineamento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

4.2 Desenvolvimento da pesquisa

4.2.1 Aspectos éticos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 02 de maio de 2019, registrado com CAAE nº 10204619.1.0000.5504. Após a aprovação, foram realizados contatos com duas diretoras de duas escolas, uma pública, e a outra, particular, em um município de médio porte do interior da Bahia, para explicar os objetivos da pesquisa, o método e os procedimentos éticos.

As escolas foram selecionadas devido ao fato de haver matrícula de alunos com diagnóstico de TDAH e AHSD. Após a explicação do projeto para as duas diretoras e do recebimento de autorização para realização da pesquisa, realizou-se contato com a coordenação e com os professores que ministravam aulas para estudantes que se adequavam ao escopo da pesquisa. Os professores receberam esclarecimentos prévios, em linguagem adequada e acessível sobre o delineamento da investigação, os objetivos, os procedimentos, os possíveis riscos e benefícios esperados. Com o consentimento dos professores, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), contataram-se, em seguida, os familiares dos três estudantes indicados (02, da escola particular e 01, da escola pública).

A reunião com os familiares foi marcada na própria escola e, junto à equipe pedagógica (coordenadora e diretora), expliquei as finalidades da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados assim como os possíveis riscos e benefícios esperados. Com a anuência dos familiares, por meio das assinaturas do TCLE- para pais e/ou responsáveis pela criança (APÊNDICE C) e a concordância deles em participarem da pesquisa (APÊNDICE D), foram marcadas reuniões com cada estudante, para que eu pudesse explicar-lhes a pesquisa. Em conversa com cada um, em linguagem acessível e adequada à idade, foram relatados os objetivos e os procedimentos do estudo, assim como os riscos e benefícios que poderiam aparecer durante a pesquisa. Com a concordância de cada estudante, por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE E), iniciou-se a coleta de dados, a qual foi dividida em três momentos correspondentes a cada dimensão da avaliação.

4.2.2 Local e critérios para a participação na pesquisa

Os dados foram coletados em duas instituições escolares (uma, pública e a outra, particular), por um período de três meses, em cada instituição, perfazendo um período total de coleta de dados de seis meses, de um município de médio porte do interior da Bahia, com população de 338 480 (IBGE, 2019).

Na escola pública, os dados obtidos nas dimensões de avaliação 1, 2 e 3 foram coletados na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola, com exceção das observações do comportamento do estudante que foram realizadas na sala de aula regular.

Na escola particular, os dados da dimensão 2 foram obtidos nas residências dos participantes do estudo. As informações coletadas nas dimensões 1 e 3 foram realizadas em salas de aula da própria escola, exceto as observações do comportamento do estudante as quais foram obtidas no contexto da sala de aula regular.

A amostra constituiu-se de três estudantes do Ensino Fundamental, três professores e três membros da família (pai ou mãe de cada estudante ou um responsável legal), perfazendo um total de nove participantes. A seleção dos participantes foi feita por conveniência e adotou-se como critério a existência de alunos(as), matriculados nas escolas, com diagnóstico de TDAH e reconhecidos como estudantes com alto potencial ou então com diagnóstico de AHSD e caracterizados como hiperativos ou desatentos. O Quadro 17 demonstra os critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo.

Quadro 17 - Critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo

Participantes	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Professor(a)	Participar com 75% de presença do curso de capacitação (Dimensão 1); Ser professor dos anos iniciais do Ensino fundamental há, pelo menos, três anos; Ter concluído o ensino superior; Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Ter aluno com diagnóstico de TDAH ou de AHSD em sua sala de aula.	Não participar ou não ter a presença de 75% no curso de capacitação (Dimensão 1); Não ter concluído curso superior; Não ter aluno com diagnóstico de TDAH ou de AHSD em sua sala de aula.
Familiar	Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).	Não aceitar participar da pesquisa.
Estudante	Ter sido diagnosticado com TDAH por algum profissional da saúde; Ter sido indicado com AHSD por algum profissional de saúde ou da escola; Estar matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental Ter sido, inicialmente, caracterizado como um aluno com alto potencial pelo professor nos casos das crianças diagnosticadas com TDAH ou ter sido indicado, pelo professor, como um(a) estudante desatento, hiperativo, nos casos em que a criança tenha recebido diagnóstico de AHSD. Ter entre 06 e 11 anos. Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).	Não ter um diagnóstico de TDAH ou de superdotação; Não ter sido caracterizado como um aluno talentoso, inteligente ou com alto potencial pelo professor. Não ter sido indicado com comportamentos de hiperatividade, desatenção e agitação. Ter menos de 6 anos ou mais de 11 anos. Não aceitar participar da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

4.2.3 Procedimentos de coleta dos dados

A pesquisa foi dividida em três etapas, a fim de coletar dados de cada dimensão (variável de análise) do modelo de avaliação no contexto escolar. Cada etapa forneceu dados relativos à concepção da escola (DIMENSÃO 1), à concepção da família (DIMENSÃO 2) e avaliação individual do(a) estudante (DIMENSÃO 3).

A coleta de dados da Dimensão 1 foi iniciada com a realização de um curso de capacitação profissional sobre o tema do projeto, por meio de um minicurso⁷², intitulado Superdotação? TDAH? Ou Dupla Excepcionalidade?, com carga horária de 12 horas, que foi ministrado, em cada escola, pela pesquisadora em dois dias destinados ao planejamento pedagógico. O minicurso foi ofertado aos docentes e à equipe pedagógica das duas escolas.

Nessa etapa, os participantes do minicurso responderam a um questionário pré/ pós a capacitação profissional⁷³ (APÊNDICE F). Ao todo, foram ofertadas 20 vagas em cada escola, perfazendo um total de 40 vagas para a capacitação profissional. No entanto, na escola particular, houve um interesse maior pela temática, e esse número foi ampliado para 28 vagas, a fim de que aqueles que se interessaram pelo tema pudessem ser contemplados. Na escola pública, não houve alteração no quantitativo de vagas ofertado, pois a quantidade de vagas estabelecida coincidiu com o número de inscritos para realizar o minicurso.

Dessa maneira, no total, participaram 49 profissionais das duas escolas, dentre eles: professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e profissionais de vida escolar. Desse total, somente foram selecionados os dados dos Questionários Pré/ Pós de três professores(as) que preencheram os critérios selecionados para comporem a amostra desta pesquisa.

Com a finalização do minicurso, iniciou-se a coleta de dados na escola particular entre os meses de julho a setembro de 2019. A coleta de dados das Dimensões 1 e 2 durou cerca de 30 dias. Depois de obtidos os dados em relação à concepção do(a) professor(a) e da família, iniciou-se a coleta de dados da Dimensão 3, a qual durou 60 dias.

Na escola particular, foram utilizados dois turnos (matutino e vespertino), pois o estudante do caso 1 estudava no turno matutino e o estudante do estudo de caso 2, no turno vespertino, de modo que a coleta de dados da Dimensão 3 ocupou os dois turnos da pesquisadora durante toda a semana. Além disso, a aplicação dos testes individuais desta

⁷² O minicurso foi ministrado pela pesquisadora e dividido em quatro módulos: Módulo 1: O que são altas habilidades ou superdotação? O que é inteligência? Mitos sobre superdotação (Carga horária 03 horas); Módulo 2: Como identificar estudantes com comportamentos de AHSD? Os instrumentos de identificação para uso de educadores (Carga horária 03 horas); Módulo 3: O que é TDAH? TDAH ou super-excitabilidade no estudante superdotado? Como diferenciar? (Carga horária 03 horas); Módulo 4: O que é dupla excepcionalidade? Características de reconhecimento da criança superdotada com TDAH (Carga horária 03 horas).

⁷³ Esse questionário passou por validação semântica e de conteúdo nas discussões desenvolvidas durante as reuniões do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Dimensão, assim como a entrevista semiestruturada ocorreram no contraturno da aula de cada estudante, respeitando-se a frequência do(a) estudante à sala de aula regular.

Na escola pública, a coleta de dados iniciou-se em outubro de 2019⁷⁴ e finalizou-se em dezembro do mesmo ano. A coleta de dados das Dimensões 1 e 2 também durou cerca de 30 dias. Depois de obtidos os dados em relação à concepção do(a) professor(a) e da família, iniciou-se a coleta de dados da Dimensão 3, o qual também durou 60 dias e ocupou os dois turnos da pesquisadora quatro vezes por semana. Os mesmos procedimentos de coleta da instituição particular foram utilizados na escola pública.

No Quadro 18, pode-se observar, de maneira esquemática, o cronograma realizado na coleta dos dados.

Quadro 18 - Cronograma de coleta de dados das Dimensões 1, 2 e 3

Escola Particular	Dimensão	Data	Técnica e Instrumento aplicados
	1	08 e 09/07/19	Questionário Pré/Pós capacitação profissional
	1	16/07/19	Lista de Verificação de Indicadores de AHSD-
	1	19/07/19	Questionário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação- Professor
	1	24/07/19	Escala SNAP-MTA-IV
	1	26/07/19	Checklist de Indicadores de Dupla Excepcionalidade
	1	07/08/19	Entrevista semiestruturada/Professor
	2	17/07/19	Questionário sobre a história de vida do(a) estudante
	2	23/07/19	Questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis
	2	08/08/19	Escala SNAP- MTA- IV
	3	14/08/2019	Teste de Desempenho Escolar II
	3	20/08/19	Teste de Atenção por Cancelamento (TAC) Teste de Trilhas: Partes A e B Tarefa <i>Span</i> Blocos-Corsi
	3	28/08/19	Tarefa <i>Span</i> de Dígitos Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ)
	3	02/09/2019	Entrevista semiestruturada/estudante
	3	16/09/2019	Questionário de autonegação e nomeação por colegas (QIIAHS-D-A-1º-4º) – versão ampliada
3	02/08/19 a 02/10/2019	Diário de campo para registro das situações de ensino e aprendizagem	
3	02/08/19 a 02/10/2019	Ficha de observação dos comportamentos do aluno na sala de aula	

Continua

⁷⁴ Na escola pública, em função dos horários destinados ao Planejamento Pedagógico e aos cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação do Município, tive de agendar o minicurso no mês de setembro, sendo, pois, a única atividade realizada na escola pública antes do mês de outubro.

Continuação

Escola Pública	1	11 e 18/09/2019	Questionário Pré/Pós minicurso
	1	02/10/2019	Lista de Verificação de Indicadores de AHSD-
	1	07/10/2019	Questionário para identificação de Altas Habilidades/Superdotação- Professor
	1	09/10/2019	Escala SNAP-MTA-IV
	1	21/10/2019	Checklist de Indicadores de Dupla Excepcionalidade
	1	11/11/2019	Entrevista semiestruturada/Professor
	2	10/10/2019	Questionário sobre a história de vida do(a) estudante
	2	10/10/2019	Questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis
	2	17/10/2019	Escala SNAP- MTA- IV
	3	18/10/2019	Teste de Desempenho Escolar II
	3	25/10/2019	Teste de Atenção por Cancelamento (TAC) Teste de Trilhas: Partes A e B Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infante-Juvenil (EAME-IJ)
	3	22/11/2019 ⁷⁵	Tarefa <i>Span</i> de Dígitos Tarefa <i>Span</i> Blocos-Corsi
	3	29/11/2019	Entrevista semiestruturada/estudante
	3	03, 04 e 05/12/2019	Questionário de autonegação e nomeação por colegas (QIIAHSD-A-1º-4º) – versão ampliada ⁷⁶

Fonte: Elaboração própria.

4.2.4 Instrumentos utilizados na coleta de dados

Na condução da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos em cada etapa do estudo (Quadro 19).

Quadro 19 - Instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

Dimensões	Instrumentos
Dimensão 1 Concepção Escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionário Pré/ Pós Capacitação profissional; 2. Lista de Verificação de Indicadores de AHSD- LIVIAHSD; 3. Questionário individual para o professor de identificação de superdotação de Pérez e Freitas (2016); 4. Escala SNAP-MTA-IV; 5. Checklist de Indicadores de Dupla Excepcionalidade; 6. Relatórios escolares; 7. Entrevista semiestruturada; 8. Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (QIIAHSD-A-1º ao 4º ano).
Dimensão 2 Concepção da família	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questionário sobre a história de vida do(a) estudante; 2. Questionário para os responsáveis de identificação de superdotação de Pérez e Freitas (2016); 3. Escala SNAP- MTA- IV.

Continua

⁷⁵ Cf. Nota 121, no capítulo 5.

⁷⁶ Este questionário foi aplicado individualmente (a pesquisadora lia a questão e anotava a resposta do(a) aluno(a)). Procedeu-se dessa forma, considerando-se o fato de que os(as) aluno(as) ainda não estão alfabetizado(a)s.

Continuação

<p>Dimensão 3 Avaliação Individual do(a) aluno(a)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teste de Desempenho Escolar II (TDE II); 2. Teste de Atenção por Cancelamento (TAC); 3. Teste de Trilhas: Partes A e B; 4. Tarefa <i>Span</i> Blocos-Corsi; 5. Tarefa <i>Span</i> de Dígitos; 6. Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF); 7. Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ); 8. Entrevista semiestruturada/estudante; 9. Diário de campo para registro das situações de ensino e aprendizagem; 10. Ficha de observação dos comportamentos do aluno na sala de aula.
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Concluído.

Na Dimensão 1 da avaliação multidimensional, foram utilizados três questionários, dois *checklists*, uma escala de sintomas primários de TDAH, relatórios escolares e foi realizada uma entrevista semiestruturada com os(as) professores⁷⁷(as) de cada estudante. O primeiro instrumento aplicado foi o Questionário pré/ pós a capacitação profissional (APÊNDICE G). Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora com a finalidade de detalhar informações pessoais e profissionais dos participantes (faixa etária, atuação profissional e formação acadêmica), assim como coletar dados sobre as concepções dos professores em relação ao conceito de AHSD, à principal característica do estudante com AHSD, ao público-alvo da Educação Especial, ao atendimento educacional especializado, à possibilidade de coexistência de AHSD em pessoas com deficiência, transtorno e/ou síndromes e aos mitos sobre as AHSD.

O segundo instrumento aplicado nesta fase aos docentes foi a Lista de verificação de indicadores de AHSD- LIVIAHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). É um instrumento de triagem que deve ser respondido pelo professor da sala de aula regular do ensino fundamental. Apresenta características e indicadores de cada um dos conjuntos de traços exposto pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli (PÉREZ; FREITAS, 2016). Nesse instrumento, o professor deve indicar, para cada questão, o nome dos/das dois/duas alunos (as) que mais se destacam na mesma turma, correspondendo 51% das 24 questões, isto é, o(a) mesmo (a) aluno(a) deve ser indicado pelo menos 13 vezes, além das indicações na questão 25.

Os resultados alcançados com a aplicação desta Lista levam, segundo as autoras, o investigador a aplicar o Questionário para identificação de altas habilidades/superdotação-

⁷⁷ Vale frisar que, apesar de serem duas turmas de 3º ano do EFI que funcionam em turnos opostos, os estudantes-participantes desta investigação dos casos 1 e 2 são alunos da mesma professora.

professor (QIIAHS-Pr), no qual o(a) professor(a) responde avaliando individualmente os(as) dois(duas) estudantes mais indicados na lista.

No caso deste estudo, no entanto, considerando-se que não se trata apenas de identificação de AHSD, mas sim da possibilidade de coexistência de AHSD e TDAH, e ainda em razão de vários autores (FLINT, 2001; LEROUX; LEVITT-PERLMAN; 2000; MULLET; RINN, 2015; OUROFINO, 2007; RINN; REYNOULDS, 2012; WEBB; LATIMER, 1993) argumentarem que há alta probabilidade de mascaramento das duas condições, resultando em equívocos que consistem tanto em confundir AHSD com TDAH e vice-versa, quanto em não identificar a coexistência dessas duas condições, determinou-se que, mesmo não havendo indicação do estudante participante deste estudo na Lista de Verificação de Indicadores de AHSD- LIVIAHS-Pr, o QIIAHS-Pr, a fim de que o(a) docente pudesse avaliar o estudante participante desta investigação.

Essa decisão também se justifica pela natureza exploratória do estudo que buscou também avaliar as respostas do professor em relação aos estudantes participantes da pesquisa, considerando-se não somente aspectos quantitativos (quantidade de itens indicados nas Listas de indicadores do comportamento), mas também qualitativos. Além disso, como salientam Pérez e Freitas (2016), o QIIAHS-Pr, das questões 9 a 63, apresenta itens idênticos ao Questionário para identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação – responsáveis (QIIAHS-R), o que permite a comparação dos dados entre os informantes e uma análise comparativa entre as concepções da família e a dos(as) docentes.

O quarto instrumento aplicado nesta fase foi o Questionário MTA-SNAP-IV, o qual é formulado a partir dos critérios do DSM-IV e deve ser utilizado como um ponto de partida para levantamento de sintomas primários do TDAH. Ele só é útil para avaliar apenas o critério A na avaliação diagnóstica de TDAH (APA, 2014). De acordo com Mattos *et al.* (2006), o MTA-SNAP-IV inclui os 26 itens correspondentes aos sintomas de desatenção (itens 01 a 09), hiperatividade/impulsividade (itens 10 a 18) e TOD (itens 19 a 26) e passou por um processo de validação, que contou com cinco etapas consecutivas: 1) tradução do instrumento original; 2) retrotradução; 3) apreciação formal de equivalência com formulação de uma versão preliminar do instrumento; 4) sondagem com amostra da população-alvo e 5) crítica final por especialistas na área. Nessa escala, o professor, os pais e/ou responsáveis devem preencher um questionário do tipo *Lickert* que emprega qualificadores de intensidade do comportamento (nem um pouco, só um pouco, bastante e demais) (MATTOS *et al.*, 2006).

A interpretação desse questionário consiste em considerar a quantidade de itens marcados como bastante e demais como qualificadores de intensidade do comportamento do da

criança e/ou do(a) adolescente. Assim, se existem pelo menos 6 itens marcados como bastante ou demais de 1 a 9, isso equivale a inferir que há mais sintomas de desatenção que o esperado em uma criança ou adolescente e se existem, pelo menos 6 itens marcados como bastante ou demais de 10 a 18, existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado em uma criança ou adolescente.

O quinto instrumento aplicado foi o *Checklist*, o qual mapeia várias características encontradas na literatura em relação aos estudantes com AHSD e TDAH (APÊNDICE G), elaborado pela pesquisadora. Em um primeiro momento, a partir de coleta de informações sobre características gerais de estudantes com dupla excepcionalidade, baseando-se em Baum, Schader e Owen (2017) e Trail (2011) foi elaborado um *checklist* com 69 itens, divididos em quatro aspectos: 1) acadêmicos (24 itens); 2) emocionais e comportamentais (22 itens); 3) cognitivos (13 itens); 4) sociais (10 itens); num segundo momento, a partir de uma revisão sistemática da literatura de pesquisas empíricas sobre dupla excepcionalidade, especificamente relacionada à coexistência de AHSD E TDAH, no que diz respeito às características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais de escolares com esse tipo de dupla excepcionalidade (PEREIRA; RANGNI, 2019), foram acrescentados mais itens, perfazendo um total de 95 itens.

Esse questionário foi submetido à apreciação de juízes especialistas na área de AHSD⁷⁸ para validação semântica e de conteúdo e foi construído com o objetivo de identificar as características cognitivas, acadêmicas, emocionais e sociais, para traçar um perfil das necessidades educacionais do estudante. Ele é composto por indicadores de frequência (nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre), os quais devem ser assinalados pelo professor(a), de acordo com a opção mais adequada em relação à frequência dos comportamentos dos estudantes participantes deste estudo.

Após a apreciação dos juízes e realização das modificações sugeridas, o instrumento foi aplicado como teste-piloto a duas professoras do Ensino Fundamental⁷⁹. Os resultados da validação semântica e de conteúdo, que resultaram em mudanças realizadas no instrumento, conforme solicitação dos juízes e dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental podem ser visualizados no Apêndice H.

⁷⁸ Seguindo as orientações de Alexandre e Coluci (2011), foram adotados os seguintes critérios na seleção dos juízes: desenvolve pesquisas e publica sobre o tema; possui conhecimento metodológico sobre a construção de questionários e escalas.

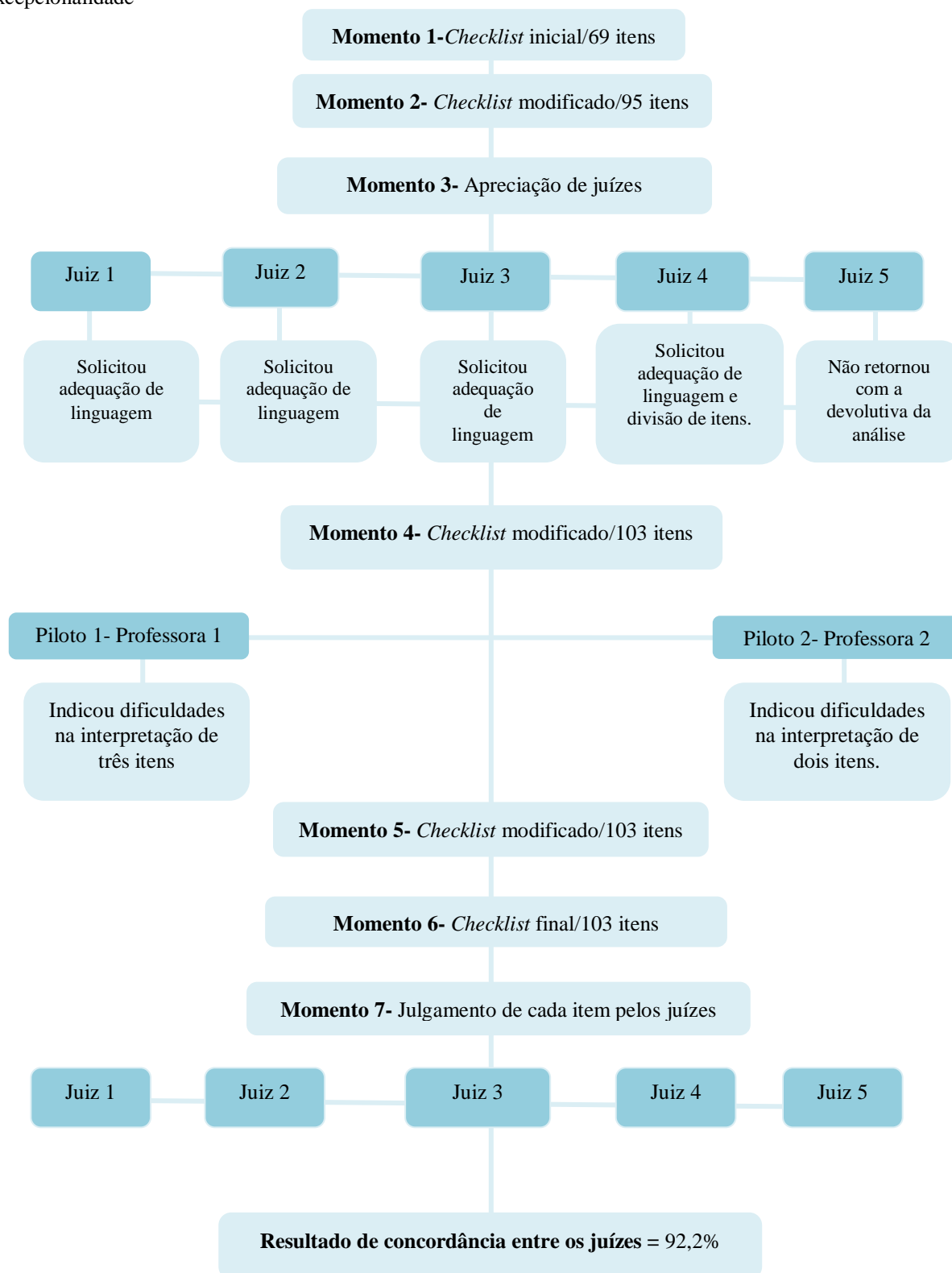
⁷⁹ É necessário mencionar que as duas professoras selecionadas para responderem ao questionário também se adequavam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para os docentes nesta pesquisa e não são participantes desta investigação.

Em seguida, cada item passou pela análise de cinco juízes para avaliar se ele indicava uma habilidade ou uma dificuldade. Após o julgamento dos itens pelos juízes, aplicou-se a fórmula para quantificar o grau de concordância entre eles⁸⁰. Ao usar esse método, considera-se como uma taxa aceitável de concordância de 90% entre os interobservadores (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

A utilização da fórmula, após o julgamento dos itens pelos juízes, indicou um total de 92,2% de concordância (APÊNDICE I). Desse modo, na interpretação dos resultados, foram comparadas as respostas dos docentes com aquelas citadas na literatura da 2e. A partir dessa comparação, buscou-se com verificar o percentual de concordância entre as respostas relatadas na literatura e aquelas sinalizadas pelo(a) professor(a). Em seguida, conforme a frequência assinalada pelo(a) docente, foi possível fazer um levantamento das áreas deficitárias e das potencialidades do estudante. Ademais, buscou-se determinar se o estudante apresentava alguns indicadores centrais dessa 2e, conforme indicado na literatura. A Figura 14 representa o fluxograma do processo de validação semântica e de conteúdo do instrumento.

⁸⁰ A fórmula de concordância entre os juízes utilizada foi: % concordância = número de juízes que concordaram multiplicado por 100 e dividido pelo número total de juízes (ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

Figura 14 – Fluxograma do processo de validação semântica e de conteúdo do *Checklist* de indicadores de dupla excepcionalidade



Fonte: Elaboração própria.

Os Relatórios escolares foram utilizados para obtenção de dados referentes à história do desempenho escolar do(a) estudante. Com base nesses documentos, foi possível traçar um perfil de características que foram atribuídas ao(à) aluno(a) pelos professores ao

longo da sua vida escolar. Na análise de conteúdo desses documentos, foi possível determinar as seguintes categorias: interação com a professora, interação com os colegas, comportamento na sala de aula e desempenho acadêmico.

A entrevista foi considerada como “um procedimento para a coleta de informações” (MANZINI, 2020, p. 30) e foi utilizada nas dimensões 1 e 3 do modelo de avaliação, considerando que esse procedimento permite “estudar as concepções que as pessoas têm a respeito de determinados fenômenos [...]” (Ibidem, 200, p. 31). Para tanto, foi elaborado um roteiro (Cf. APÊNDICE J) de entrevista semiestruturada.

Em seguida, a entrevista foi transcrita pela própria pesquisadora e obedeceu à ortografia vigente e às seguintes regras de convenção (MARCUSCHI, 1997):

- a) Os nomes fictícios dos informantes foram indicados pela letra inicial maiúscula;
- b) Recortes no trecho transcrito foram indicados por [...];
- c) Comentários da pesquisadora foram sinalizados por (());
- d) Para prolongamentos na fala, adotou-se o seguinte símbolo [::];
- e) Truncamentos na fala foram indicados por [/];
- f) As letras e as palavras em caixa alta representam destaques na entonação do(a) entrevistado(a) e/ou da pesquisadora (MARCUSCHI, 1997).

Para obter dados a respeito das concepções dos colegas de cada sujeito deste estudo, foi utilizado o Questionário de automeação e nomeação por colegas (QIIAHS-D-A-1º-4º) (PÉREZ; FREITAS, 2016), o qual é definido pelas autoras como um instrumento de triagem que auxilia a fazer um mapeamento para organização de um acompanhamento educacional. Este instrumento é composto por dois questionários (Automeação e o de Nomeação por colegas) e foi aplicado à turma de cada estudante participante da investigação. A interpretação dos resultados consiste na tabulação das indicações, registrando-se a frequência na nomeação e na automeação.

Na Dimensão 2, no total, foram utilizados três instrumentos. O primeiro deles foi o Questionário história de vida do(a) estudante (APÊNDICE K), o qual foi construído com o intuito de coletar dados sobre o desenvolvimento da criança cognitivo, psicomotor, vida escolar e social.

O segundo instrumento aplicado nesta etapa foi o QIIAHS-D-R, desenvolvido por Pérez e Freitas (2016), deve ser respondido pelo pai e/ou mãe do(a) aluno(a) ou na ausência de algum deles, por um familiar ou cuidador que tenha pelo menos dois anos de convivência com o(a) estudante. As autoras explicitam que esse instrumento, com algumas exceções, se iguala ao QIIAHS-D-Pr, para que possa ser feita a comparação dos dados entre os dois informantes

(família e professor(a)). O terceiro e último instrumento aplicado nesta fase foi o Questionário MTA-SNAP-IV, o qual também foi aplicado na Dimensão 1.

Na Dimensão 3, que corresponde à coleta de dados referentes à avaliação individual do(a) aluno(a), três categorias foram propostas, condizentes com os tipos de instrumentos e técnicas utilizadas para obtenção de dados: I) Desempenho individual do(a) estudante (testes de avaliação acadêmica, de atenção e funções executivas, de estratégias de aprendizagem e de motivação escolar infanto-juvenil); II) Observações na escola (diário de campo e ficha de observação dos comportamentos do(a) aluno(a)); III) Interesses, percepção de si mesmo e da escola (entrevista semiestruturada).

Os instrumentos de avaliação individual, apresentados em seguida, foram selecionados não só porque constituem instrumentos validados, mas também porque fornecem dados importantes sobre o desempenho acadêmico, a atenção, as funções executivas (flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, velocidade processamento), as estratégias de aprendizagem e a motivação escolar. Foram aplicados em três encontros com cada criança separadamente.

O primeiro instrumento aplicado foi o TDE II (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019). É um teste de desempenho escolar validado cujo objetivo é fornecer uma avaliação da aprendizagem escolar da leitura, escrita e aritmética e pode ser aplicado em todos os nove anos do Ensino Fundamental e é composto por três subtestes que devem ser aplicados na seguinte ordem: primeiro, o Subteste de Escrita, seguido do Subteste de Aritmética e, por último, o Subteste de leitura.

O Subteste de Escrita consiste no ditado de 40 palavras que são repetidas apenas uma única vez ao avaliando. O avaliador o estimula a escrever como sabe e só deve parar a aplicação após dez erros consecutivos na escrita das palavras. O Subteste de Aritmética constitui-se de atividades envolvendo números e contas. O avaliador explica ao avaliando que algumas delas ele já aprendeu e que outras, ainda não e o estimula a fazer como ele sabe. Se o avaliando errar consecutivamente as respostas de seis questões, deve-se interromper a aplicação deste subteste. O último a ser aplicado é o Subteste de Leitura, no qual o avaliador pede ao avaliando para ler 36 palavras. A leitura do(a) avaliando(a) deve ser gravada para conferir as respostas corretas e analisar os tipos de erros cometidos por ele(a). Deve-se suspender a aplicação, caso haja dez ocorrências de erros na leitura. O tempo de duração de aplicação de cada subteste deve ser cronometrado.

O TDE II pode ser utilizado como triagem do processo de aprendizagem dessas três habilidades acadêmicas do desempenho escolar e ainda “[...] como instrumento de avaliação ou

como parte de uma bateria de instrumentos com fins diagnósticos e clínicos de planejamento de intervenções clínico-educacionais” (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019, p. 9).

O TDE II pode ser aplicado individual ou coletivamente, com normas de interpretação próprias para escolas públicas e particulares e por ano/série em cada instituição escolar separadamente. A análise dos escores de acertos (acurácia) e de tempo (velocidade de processamento⁸¹) permite ainda traçar uma correlação entre tempo de resposta e acurácia, isto é, “[...] quanto mais um avaliando demora para executar um subteste, pior tende a ser sua velocidade de processamento” (STEIN, GIACOMONI, FONSECA, 2019, p. 120). Além disso, vale frisar que as autoras apresentam normas de interpretação com padronização para análises tanto quantitativas quanto qualitativas do desempenho escolar do(a) estudante.

Os resultados do TDE II fornecem em cada subteste o escore bruto de acertos (número de palavras escritas, lidas e cálculos respondidos corretamente), o tempo total de realização (velocidade de processamento), as palavras escritas e lidas por minuto (velocidade de processamento geral para ler e escrever) e o escore de eficiência de escrita, leitura e aritmética, o qual mostra a relação entre tempo e acertos (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

Na avaliação da atenção, foi aplicado o Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), desenvolvido por Montiel e Seabra (2012a), o qual constitui-se de três matrizes impressas com tipos diferentes de estímulos (GODOY, 2012). O(A) avaliando(a) deve marcar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente estipulado. Ele é dividido em três partes que avaliam a atenção seletiva em grau progressivo de dificuldade (GODOY, 2012):

a) Na primeira etapa, o(a) avaliando deve buscar assinalar apenas um estímulo (demonstrado na parte do superior da folha) dos seis tipos de estímulos (quadrado, círculo, cruz, triângulo, estrela, retângulo), que correspondem a um total de 300 figuras dispostas aleatoriamente na folha de resposta;

b) Na segunda etapa, o grau de dificuldade aumenta, pois o(a) avaliando(a) deve assinalar não apenas uma figura geométrica específica, mas sim um par de figuras geométricas, como, por exemplo, uma cruz e uma estrela, nesta ordem, na folha de respostas;

c) Na terceira parte da prova, o nível de complexidade da tarefa aumenta porque foram acrescentados estímulos alternados, o que exige do(a) avaliando(a) a mudança no foco

⁸¹ A velocidade de processamento tem sido considerada um relevante componente para os processos de aprendizagem, pois a lentidão na realização de alguma tarefa sobrecarrega a memória de trabalho, promovendo falhas de compreensão na leitura, na escrita e/ou na aritmética (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

de atenção, pois o estímulo-alvo se modifica a cada linha. Além disso, há alteração no número de vezes em que o estímulo-alvo aparece, com variação de duas a seis vezes em cada linha.

Na análise dos resultados em cada etapa do TAC, devem-se computar três escores diferentes: 1) o número total de acertos; 2) o número de erros e 3) o número de estímulos-alvo que não foram assinalados. Além disso, é possível computar um escore total por meio da soma de cada escore obtida nas três etapas/partes do teste (GODOY, 2012). Na interpretação dos achados, utilizaram-se os dados normativos de interpretação do TAC (DIAS *et al.*, 2012).

Para a avaliação das funções executivas, foram realizados quatro testes – Teste de Trilhas- Partes A e B (que avalia, principalmente, a flexibilidade cognitiva, mas que demanda também habilidades de percepção e atenção visual, velocidade e rastreamento visuomotor, atenção sustentada e velocidade de processamento (DIAS; TORTELLA, 2012), a Tarefa *Span* de Blocos-Corsi (que avalia a memória de curto prazo - ordem direta e memória de trabalho- ordem inversa), a Tarefa *Span* de Dígitos (avalia memória auditiva de curto prazo, na ordem direta) e memória de trabalho auditiva (ordem inversa) (DIAS; MECCA, 2019).

O Teste de Trilhas: partes A e B, cuja versão brasileira foi desenvolvida por Montiel e Seabra (2012b), é um dos instrumentos mais utilizados internacionalmente para a avaliação das funções executivas, principalmente no que se refere à flexibilidade cognitiva (DIAS; TORTELLA, 2012). O Teste de Trilhas é dividido em duas partes, nas quais se apresentam itens que devem ser ligados de acordo com uma sequência previamente estabelecida.

A parte A, que diz respeito a uma busca visual é composta por duas folhas-respostas, uma com letras (A a M), a outra, com números (1-12), os quais são dispostos aleatoriamente para que o(a) avaliando(a) ligue de acordo com a ordem alfabética/numérica crescente respectivamente (DIAS; TORTELLA, 2012). A parte B do teste é composta por letras e números randomicamente dispostos em uma mesma folha, contendo 24 itens no total, em que o(a) avaliando(a) deve ligar os itens seguindo, de maneira alternada, as sequências alfabética e numérica. Para execução da tarefa, em cada folha das partes A e B, há um limite de um minuto de tempo.

Na análise dos resultados tanto da parte A quanto da parte B, deve-se computar três tipos de escore: 1) número de itens ligados corretamente em uma sequência ininterrupta, o qual só deve ser computado até a primeira interrupção, mesmo que o(a) avaliando continue a ligar os itens e o faça corretamente; 2) número de ligações corretas entre dois itens, mesmo que haja interrupções e 3) soma dos outros dois escores, o de sequência e conexões (DIAS, TORTELLA, 2012). Para interpretação dos achados, foram utilizados os dados normativos do teste (DIAS;

TREVISAN; SEABRA, 2012), o qual expõe apenas normas para as sequências ligadas corretamente, não sendo utilizados dados relativos às conexões realizadas corretamente.

A Tarefa *Span* Blocos-Corsi consiste em uma tarefa de alcance de dígitos na modalidade visuoespacial, que envolve a ordem direta e a inversa. O sujeito em avaliação deve, para executar a tarefa, recordar a localização e a sequência dos estímulos (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2019). Foi aplicada a tarefa clássica *Span* Blocos- Corsi que consiste em uma plataforma de madeira composta por nove cubos distribuídos aleatoriamente.

Na primeira parte da tarefa (ordem direta), o examinador toca uma sequência previamente determinada de blocos em um ritmo uniforme (um bloco por segundo), a fim de que o sujeito possa observar, memorizar e, em seguida, reproduzir a mesma sequência. Na segunda parte da tarefa (ordem inversa), o mesmo processo ocorre, apenas modificado pelo fato de que o sujeito deve tocar a ordem inversa daquela mostrada pelo examinador. Em ambas as partes, o número de itens de cada sequência aumenta conforme as respostas corretas dadas pelo indivíduo. Deve ser aplicada individualmente com uma duração aproximada de dez minutos. O teste é interrompido quando o sujeito erra duas sequências de mesma quantidade de itens (DIAS; MECCA, 2019).

A Tarefa *Span* de Dígitos consiste em uma repetição na ordem direta e na ordem inversa uma sequência de numerais progressivamente maior em quantidade de itens (ANTUNES; JÚLIO-COSTA, 2019). Na ordem direta, o examinador fala uma sequência de números e o examinando deve repeti-la. Já na ordem inversa, a repetição deve ocorrer de trás para frente. Em ambas as partes da tarefa, a sequência de números aumenta, variando de dois a nove dígitos. A aplicação é individual e tem duração de aproximadamente cinco minutos e é interrompida quando o participante erra duas sequências de mesmo tamanho de itens (DIAS; MECCA).

A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF) permite a avaliação das estratégias de aprendizagem⁸² relatadas e empregadas por aluno(as) do Ensino Fundamental nas situações de estudo e aprendizagem. Consiste em um instrumento validado com 31 itens que pode ser aplicado a crianças e adolescentes de 7 a 16 anos que estejam matriculadas no Ensino Fundamental (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

⁸² Por estratégias de aprendizagem, compreende-se como comportamentos tanto atitudes quanto técnicas que o(a) estudante utiliza visando à aquisição de informação durante a realização de tarefas escolares (BORUCHOVITCH, 1999; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

Este instrumento pode ser aplicado tanto individual quanto coletivamente, não havendo limite de tempo na sua execução. As autoras recomendam que, em crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, a aplicação seja individual, realizada na forma de entrevista, na qual o aplicador lê as questões e as alternativas de respostas para as crianças e espera o retorno do(a) estudante e registra no local indicado. Buscando padronizar a coleta em todos os três casos, utilizou-se essa abordagem, já que havia um estudante matriculado no 2º ano.

Além disso, conforme explicam Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), sempre que houver necessidade, o aplicador pode retirar dúvidas acerca do significado de alguma palavra ou mesmo do item inteiro, quando o(a) estudante expressar algum questionamento. Fato que ocorreu durante a aplicação em todos os casos deste estudo, sendo necessário que a pesquisadora esclarecesse o significado de palavras e/ou explicasse alguns itens para os(as) estudantes.

Os critérios para correção de cada resposta, estabelecidos na EAVAP-EF, foram: a) Sempre equivale a 2 pontos; b) Às vezes equivale a 1 ponto e c) Nunca vale 0 ponto. No entanto, nos itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a pontuação deve ser invertida, de modo que a resposta **sempre** valerá 0 ponto, e **nunca**, 2 pontos. Para se obter uma pontuação geral, deve-se realizar a soma de pontos e analisar segundo dados normativos do instrumento. Para interpretação dos achados, foram utilizados os dados normativos da EAVAP-EF, que permite ainda avaliar o emprego de estratégias cognitivas, metacognitivas ou a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais pelo(a) estudante.

De acordo com Boruchovitch (1999, p. 363), as estratégias cognitivas se referem aos “[...] comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente [...], e as metacognitivas, aos “[...] procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento”.

O último instrumento aplicado, que forneceu dados sobre a motivação escolar, foi a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ), desenvolvida e validada por Martinelli e Sisto (2011). A EAME-IJ é composta por 20 itens que apresentam informações a respeito de como a criança e/ou o(a) adolescente percebem suas fontes de

motivação⁸³ (intrínseca e extrínseca⁸⁴) e a intensidade delas. Pode ser aplicada individual ou coletivamente em pessoas de 08 a 11 anos e fornece três tipos de medidas: 1) motivação intrínseca; b) motivação extrínseca e 3) motivação geral do indivíduo (MARTINELLI; SISTO, 2011).

É uma escala de frequência, onde são atribuídos pontos: sempre (vale 2 pontos), às vezes (1 ponto) e nunca (0 ponto), sendo possível avaliar as pontuações obtidas pelo(a) avaliando(a) em baixa, média ou alta. Na interpretação dos resultados, utilizaram-se os dados de classificação normativos do instrumento, o qual estabelece escores por série, por motivação intrínseca, por motivação extrínseca e no geral.

Após a finalização da coleta de dados da aplicação dos testes, realizou-se uma Entrevista semiestruturada- estudante (APÊNDICE L), na qual obtive dados referentes à Visão da escola e relacionamento com os colegas. A entrevista foi organizada em três categorias: interesses; visão da escola e relacionamento com os colegas.

Durante todo o período de coleta de dados referentes à Dimensão 3, foram realizadas observações não participantes no contexto escolar que foram registradas em diário de campo. Buscou-se registrar momentos em que o estudante participava das atividades propostas em sala de aula, durante os recreios, nas aulas de inglês, robótica, xadrez, música, educação física e biblioteca. Alguns registros foram feitos durante a observação das aulas enquanto que outros, devido à falta de condições ambientais e interacionais⁸⁵, só puderam ser relatados no diário de campo após o término da observação, assim que a pesquisadora chegava a sua casa.

O registro dessas observações, no diário de campo, baseou-se no seguinte roteiro: a) comportamento do estudante; b) interação com o(a) professor(a); c) interação com os colegas de classe; d) desempenho nas atividades. Ao final da aula, quando era possível, o(a) professor(a) lia as anotações realizadas e foi estimulado(a) a comentar, discordar, acrescentar alguma informação na anotação realizada pela pesquisadora, sempre que achasse necessário.

⁸³ Compreende-se por motivação “[...] um constructo compreendido como um processo e que pode ser definido como um estado interno que leva o indivíduo à ação. Nesse sentido, pode-se falar em duas grandes orientações mobilizadoras que levam o indivíduo à ação”. (MARTINELLI; SISTO, 2011, p. 67).

⁸⁴ A motivação intrínseca refere-se “[...] à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por estar interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação e, sobretudo, com ausência de pressões externas. A extrínseca, por sua vez, consiste na “[...] motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (MARTINELLI; SISTO, 2011, p. 30).

⁸⁵ Como expõe Vianna (2003, p. 59), “Há situações que impedem o registro imediato, por quebrar a naturalidade da ocorrência ou perturbar as pessoas envolvidas no ato da observação. Além disso, é preciso considerar que o constante registro pode, em muitos casos, contribuir para comprometer a qualidade da observação, pois o observador, sem dúvida, dividirá as suas atenções entre o ato de observar e o de registrar as suas percepções, perdendo, dessa forma, elementos que poderiam ser significativos para os objetivos do seu trabalho”.

Além das anotações no diário de campo, a pesquisadora também preencheu um Ficha de observação dos comportamentos do(a) estudante na escola (APÊNDICE M), o qual, ao longo do período de observação, foi preenchido, com o objetivo de identificar os comportamentos do(a) estudante mais frequentes. Ele foi formado pela lista de sintomas de TDAH (APA, 2014), da Lista Base de Indicadores de Superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula (DELOU, 2001)⁸⁶ e do *Checklist* de Indicadores de Dupla excepcionalidade (SILVERMAN; GILMAN; MAXWELL, 2018).

Durante a observação das aulas, foram registrados na Ficha de Observação os comportamentos e as ações da criança durante o período observado. O registro desses comportamentos teve como objetivo ajudar a pesquisadora, após o período de observação, a mapear os comportamentos de acordo com as condições que estão sendo investigadas (AHSD, TDAH e 2e) e construir um gráfico demonstrativo dos tipos de comportamentos apresentados pelo(a) estudante.

Na escola particular, foram realizadas três horas de observação por três vezes por semana durante os meses de julho a outubro de 2019, perfazendo um total de 68 horas de observação. Na escola pública, foram estabelecidos, pela coordenação e pelo professor, quatro dias de observação, no período de setembro a dezembro de 2019, que também completou um total de 68 horas.

4.3 Análise e tratamento dos dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas, dos questionários, dos relatórios escolares e das notas de campo foram realizados uma análise qualitativa, em que todo o material coletado durante a pesquisa foi avaliado e organizado, sendo dividido em dois momentos: a) organização de todo o material, separando-o em partes de acordo com cada dimensão deste estudo, buscando identificar tendência e padrões e b) as tendências e os padrões observados são reavaliados, buscando-se estabelecer relações e inferências (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Desse modo, procedeu-se a uma análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016), pois, nesse tipo de análise, o objetivo é descobrir o tema, seu feixe de relações e pode graficamente ser representado por uma palavra, uma frase, um resumo. De acordo com Bardin (2016, p.77), nesse tipo de análise, realiza-se “[...] a contagem de um ou vários temas ou itens de significação, em uma unidade de codificação previamente determinada [...]”.

⁸⁶ Para a observação dos indicadores de AHSD, Delou (2011) recomenda a aplicação da Ficha em duas etapas (Grupo e Individual). Nesta investigação, entretanto, ela foi usada considerando apenas o estudante-participante de cada estudo de caso.

A análise abrangeu várias etapas: a) Pré-análise (consiste em sistematizar e organizar o material, estabelecendo indicadores para interpretação dos dados); b) Exploração do material (refere-se à elaboração das operações de codificação a partir dos recortes dos textos em unidades de registros); c) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação (compreende o tratamento dos resultados por meio de inferência e interpretação, buscando captar os conteúdos manifestos e latentes contidos no conjunto de dados coletados) (BARDIN, 2016), tendo como procedimento metodológico os passos a seguir (GOMES, 2016):

- a) decomposição das entrevistas, dos relatórios e dos questionários em partes;
- b) distribuição em categorias, as quais foram sendo construídas por meio de um processo indutivo de análise, ou seja, foram sendo elaboradas ao longo do processo analítico das unidades de registro e de contexto;
- c) descrição dos resultados da categorização, demonstrando os achados encontrados na análise;
- d) realização de inferências, considerando algumas premissas estipuladas;
- e) interpretação dos resultados por meio da fundamentação teórica adotada.

Quadro 20- Procedimentos de interpretação dos dados coletados em cada dimensão

	Instrumentos	Procedimento
Dimensão 1	Questionário Pré/ Pós capacitação profissional	Análise de conteúdo
	Lista de Verificação de Indicadores de AHSD-LIVIAHSD	Normas de interpretação do Manual
	Questionário individual para o professor de identificação de superdotação de Pérez e Freitas (2016)	Normas de interpretação do Manual
	Questionário de autoneomeação e nomeação por colegas (QIIAHSD-A-1º-4º)	Normas de interpretação do Manual
	Escala SNAP-MTA-IV	Normas de interpretação do Manual
	Checklist de Indicadores de Dupla Excepcionalidade	Análise com base nos indicadores (dificuldade ou habilidade) e na literatura da área.
	Relatórios escolares;	Análise de conteúdo
	Entrevista semiestruturada	Transcritas e submetidas à Análise de conteúdo
Dimensão 2	Questionário sobre a história de vida do(a) estudante	Análise de conteúdo
	Questionário para os responsáveis de identificação de superdotação de Pérez e Freitas (2016)	Normas de interpretação do Manual
	Escala SNAP- MTA- IV	Normas de interpretação do Manual
Dimensão 3	Teste de Desempenho Escolar II (TDE II).	Normas de interpretação do Manual
	Teste de Atenção por Cancelamento (TAC)	Normas de interpretação do Manual
	Teste de Trilhas: Partes A e B	Normas de interpretação do Manual
	Teste <i>Span</i> de Blocos- Corsi	Normas de interpretação do Manual
	Teste <i>Span</i> de Dígitos	Normas de interpretação do Manual
	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)	Normas de interpretação do Manual
	Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ)	Normas de interpretação do Manual

Continua

Continuação

Entrevista semiestruturada/estudante	Transcritas e submetidas à Análise de conteúdo
Diário de campo para registro das situações de ensino e aprendizagem;	Registradas e submetidas à Análise de conteúdo
Ficha de observação dos comportamentos do aluno na sala de aula	Registraram-se, na ficha, os comportamentos da criança percebidos pela pesquisadora durante a observação das aulas.

Fonte: Elaboração própria.

Concluído.

Na análise dos testes e escalas padronizadas, foram utilizadas as normas de interpretação estipuladas nos manuais dos testes e escalas (Quadro 20), os quais se baseiam em dados validados por estudos psicométricos e, desse modo, foram analisados quantitativamente. Os questionários para a identificação de comportamentos de AHSD foram analisados conforme as orientações de interpretação estipuladas no Manual elaborado por Pérez e Freitas (2016).

Além disso, como recomenda Yin (2001), na realização de estudo de casos com múltiplas fontes de evidência, realizou-se a triangulação de dados intra e interfases. Para esse autor, o uso de várias fontes de dados pode ser maximizado para ajudar o pesquisador a estabelecer a validade de constructo⁸⁷ e a confiabilidade em um estudo de caso, se cumprir três princípios para a coleta de dados:

- a) Utilização de várias fontes de evidência;
- b) Criação de um banco de dados dos estudos de caso e
- c) Manutenção do encadeamento de evidências.

No que diz respeito ao item (i), Yin (2001) argumenta que quando o pesquisador utiliza várias fontes de evidência, deve-se realizar a triangulação⁸⁸, a qual permite o desenvolvimento de **linhas convergentes de investigação** (grifo do autor). Neste estudo, a triangulação foi entendida como uma técnica para “[...] designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361).

Devido à quantidade de evidências, à divisão em dimensões e os diferentes participantes do estudo, elegeu-se a triangulação de dados que consiste no uso de diferentes fontes de dados, sem o uso de métodos distintos (YIN, 2001). De acordo com Zappellini e

⁸⁷ Na concepção de Yin (2001, p. 56), “validade do constructo consiste em estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo”. Embora esse autor afirme que a validade do constructo é uma questão problemática no delineamento do estudo de caso, ele a defende, apontando os três princípios citados no texto que garantiriam essa validade.

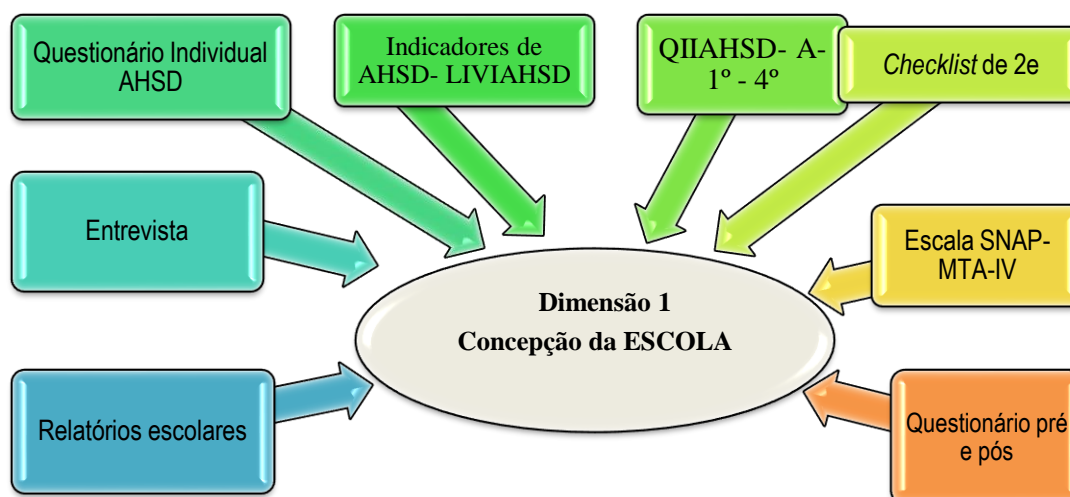
⁸⁸ Citando Patton (1987), Yin (2001) descreve quatro tipos de triangulação: i. a de fonte dados (triangulação de dados); ii. entre avaliadores diferentes (triangulação entre pesquisadores); iii. de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (triangulação da teoria) e iv. de métodos (triangulação metodológica).

Feuerschütte (2015), o uso pela triangulação dos dados é recomendado quando os dados coletados encontram em quatro situações distintas:

- Descrição contestada ou dúbia (necessita de confirmação);
- Dados críticos para uma asseveração (necessita de esforços adicionais de confirmação);
- Interpretações fundamentais (necessita de esforços adicionais de confirmação);
- Persuasões do autor, devidamente identificadas (necessita de pequenos esforços de confirmação).

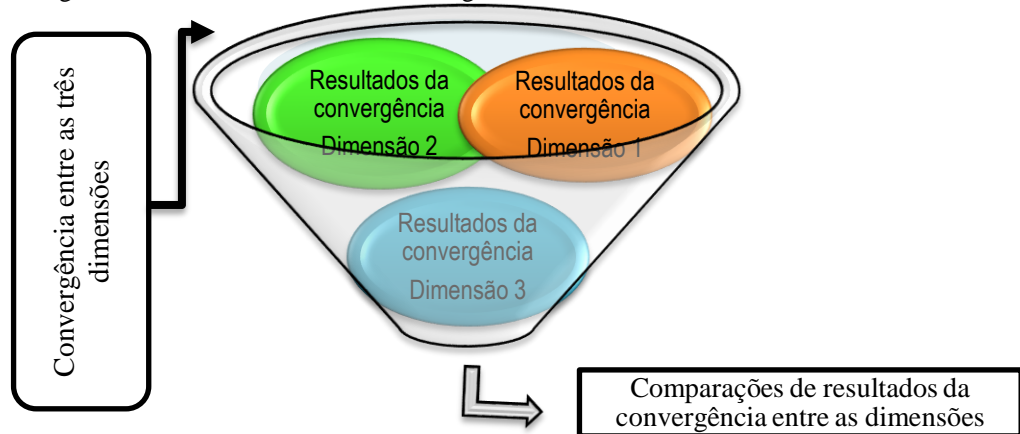
Nesse sentido, a depender do *status* da descrição dos dados, pode-se afirmar que a triangulação será mais ou menos necessária. No caso específico desta investigação, considerando-se a necessidade de descrever as convergências entre as fontes de evidências, com informantes diferentes nas diversas etapas do estudo, foram delineadas duas etapas de triangulação de dados: uma, dentro de cada dimensão, e, a outra, entre as dimensões (YIN, 2001), conforme mostram as Figuras 15 e 16.

Figura 15 – Modelo de análise de convergência de várias fontes em cada dimensão do caso



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Yin (2001).

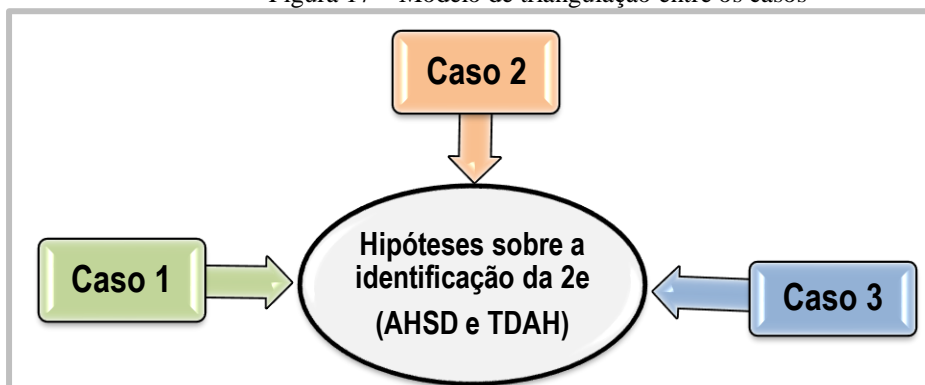
Figura 16- Modelo de análise de convergência entre as dimensões em cada caso



Fonte: Elaboração própria.

Após a triangulação entre as dimensões do estudo em cada caso, será elaborado o relatório individual do caso. Em seguida, após cada relatório individual ter sido montado, procedeu-se a uma comparação entre os três, procurando realizar inferências (Cf. Figura 17), visando à criação de algumas hipóteses sobre a identificação da coexistência de AHSD e TDAH, resultantes dos dados coletados e das análises realizadas.

Figura 17 – Modelo de triangulação entre os casos



Fonte: Elaboração própria.

Após esse trabalho de análise e sistematização dos dados, será elaborado o Parecer Pedagógico (APÊNDICE N) de cada estudante e enviado aos responsáveis pelas crianças-participantes deste estudo e à escola.

5 ESTUDOS DE CASO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, os resultados foram apresentados considerando as três dimensões da avaliação multidimensional em cada estudo de caso: 1) concepção da escola; 2) concepção da família e 3) avaliação individual do estudante. A partir da análise de dados da dimensão 1, três categorias foram estabelecidas: 1) concepção dos professores de séries anteriores; 2) concepção do professor atual; 3) concepção dos colegas; Na dimensão 2, não houve discriminação de categorias e, na dimensão 3, tendo como base a análise e a organização de todos os dados coletados, houve também necessidade de elaboração de categorias: 1) desempenho nos testes e escalas; 2) observações na escola; 3) Interesses, percepção da escola e o relacionamento social.

Após a apresentação dos resultados e discussão dos dados relativos a cada dimensão, foi realizada a triangulação de convergência dos dados. A partir da análise comparativa das três dimensões, os resultados foram sintetizados, buscando-se também as convergências entre as dimensões da avaliação multidimensional. Em seguida, os três casos foram comparados com o objetivo de elaborar algumas hipóteses acerca da identificação da dupla excepcionalidade constituída pela coexistência das AHSD e do TDAH.

5.1 Caso 1: Quando a hiperatividade e a impulsividade mascaram os comportamentos de AHSD

5.1.1 Caracterização do aluno

Enzo⁸⁹ é filho único de um casal, cuja mãe é enfermeira e o pai é advogado. Nascido a pré-termo⁹⁰ (36 semanas de gestação) e com taquipneia⁹¹, ele teve alguns problemas alérgicos durante os primeiros anos de vida que ainda persistem, mas com menos gravidade (alergia a proteína do leite de vaca e a proteína de soja) e asma. Ele começou a andar aos 11 meses e a falar aos 02 anos, sendo que, aos 02 anos e 02 meses, já se comunicava utilizando frases completas. Começou também a frequentar a escola aos 02 anos e 01 mês, a ler aos 04 anos e a escrever aos 03 anos e 07 meses. Além disso, aos quatro anos costumava recitar os nomes de todos os ossos do corpo humano.

Enzo é uma criança com 08 anos⁹² de idade, que está matriculada no 3º ano do ensino fundamental de uma escola particular, numa classe com mais 16 estudantes. Dentre eles, há um aluno autista, um aluno diagnosticado com TDAH além de Enzo e outro com deficiência

⁸⁹ O nome utilizado é fictício.

⁹⁰ Segundo a OMS, é considerado pré-termo o bebê que nasce antes de 37 semanas de idade gestacional.

⁹¹ Significa uma aceleração do ritmo respiratório.

⁹² No início da coleta de dados, Enzo estava com 08 anos e 07 meses.

intelectual. Além desses alunos, há dois que se destacam pelo potencial elevado, embora não tenham sido avaliados pela escola como estudantes com AHSD.

Além do currículo regular, a escola de Enzo oferta aulas de Educação Física, Xadrez, Inglês, Música, Robótica, Biblioteca e Espanhol⁹³. Ele estuda nessa escola desde as primeiras séries da Educação Infantil e, desde o início da vida escolar, os relatos sobre Enzo afirmam que é uma criança agitada, inquieta, que tem dificuldade para manter o foco, mas muito esperta sendo, inclusive, acelerada um ano para a série subsequente durante a Educação Infantil.

É uma criança que apresenta um vocabulário bastante avançado para a idade. Seus pais relatam que ele ama ler livros, jogar videogame e adora criar histórias, tendo escrito já um livrinho sobre o diário de uma personagem de um jogo de videogame, o *Brawl Star* (Figuras 18 e 19).

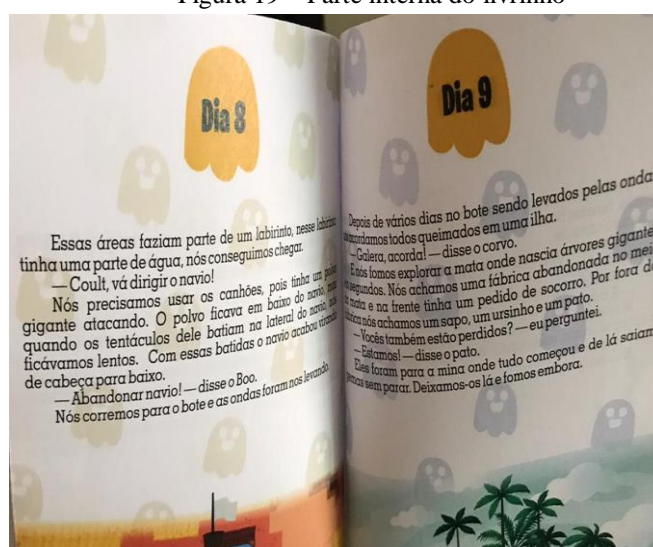
A mãe de Enzo relatou que ele, desde tenra idade, se preocupa com a natureza, demonstrando-se muito sensível à vida dos animais, seja chorando por quase uma semana devido à morte de um vaga-lume durante o seu banho, seja deixando de comer carne, porque não queria contribuir para a matança de animais, ficando indignado com a família que ainda não se adequou a uma dieta vegetariana. Além dessa elevada intensidade emocional, desde os seis anos, Enzo tem o hábito de colecionar moedas raras e pedras e, desde os quatro anos, gosta de construir objetos com peças de lego e sucatas (Figuras 20, 21, 22 e 23).

Figura 18 – Capa do livrinho de Enzo



Fonte: Arquivo da família.

Figura 19 – Parte interna do livrinho



Fonte: Arquivo da família.

⁹³ O Espanhol foi ofertado até o ano de 2018 em todas as séries iniciais do ensino fundamental I.

Figura 20 - Coleção de Pedras de Enzo



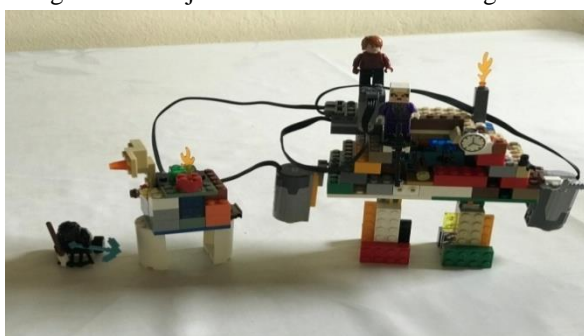
Fonte: Arquivo da família.

Figura 21 - Coleção de moedas raras de Enzo



Fonte: Arquivo da família.

Figura 22 - Objetos criados com blocos Lego



Fonte: Arquivo da família.

Figura 23 - Objeto criado com sucatas



Fonte: Arquivo da família.

Na escola, os professores de Enzo, desde a Educação Infantil, solicitaram da família uma avaliação psicológica devido aos problemas comportamentais relacionados à desatenção e à hiperatividade. Em 2017, quando Enzo contava com 06 anos e 08 meses, no relatório médico do neuropediatra, foi feita a seguinte descrição do caso “[...] quadro clínico compatível com alguns sinais de TDAH, porém apresenta nível cognitivo acima da média, com bom comportamento”. O neuropediatra também salientou que Enzo dominava a leitura com bom entendimento, não sendo ainda recomendável nem terapêutica medicamentosa nem apoio com equipe multidisciplinar.

Com base em dois relatórios da escola e por solicitação da coordenação pedagógica, Enzo, em 2018, quando contava com 07 anos e 10 meses, fez novamente uma consulta com outro neuropediatra. No relatório escolar, que a família levou para a neuropediatra, Enzo foi descrito como um aluno ansioso, inquieto, com comportamento infantilizado, que se envolve em brincadeiras durante a aula. No relatório médico, foi indicado TDAH do tipo combinado (TDAH-C), apesar de não apresentar problemas para realizar as atividades, fazer tudo dentro do tempo proposto com poucas intervenções da professora, conseguir aprender sem dificuldade e cumprir todas as competências esperadas para a sua idade.

A partir dessa síntese do contexto, pode-se notar que o caso de Enzo deve ser também analisado com as lentes das AHSD (SILVERMAN, 2008). O fato de Enzo apresentar comportamento infantilizado, inquietude, ansiedade, nível cognitivo acima da média, intensidade emocional, preocupação com a natureza desde tenra idade, domínio da leitura com apenas 06 anos de idade e ter sido acelerado, além de não apresentar problemas para realizar as atividades, fazer tudo dentro do tempo proposto, conseguir aprender sem dificuldade e cumprir todas as competências esperadas para sua idade não poderiam ser interpretados também como indicadores de AHSD? Ou será que Enzo, com essa descrição, não poderia estar apresentando comportamentos indicativos de 2e?

Mesmo com um relatório médico, conforme advoga Flint (2001), a equipe escolar necessita de fazer uma avaliação para mapear as necessidades educacionais e elaborar as estratégias de ação, visando à promoção e o desenvolvimento desse aluno, principalmente considerando a possibilidade tanto de equívoco diagnóstico quanto de 2e (BAUM, OWEN, OLENCHACK, 1998; MOON, 2002; SILVERMAN, 1998; WEBB *et al.*, 2016). Com base nesses questionamentos, procedeu-se, então, a realização de uma avaliação multidimensional cujos resultados serão demonstrados a seguir.

5.1.2 Dimensão 1: concepção da escola

5.1.2.1 Concepção dos professores de anos anteriores (1º e 2º anos)

Foram recolhidos, no total, 06 relatórios escolares dos anos de 2017 e 2018, referentes ao 1º e 2º anos do ensino fundamental. A análise de conteúdo desses relatórios gerou informações sobre: comportamentos de Enzo na sala de aula, interações com a professora, interações com os colegas e o desempenho acadêmico.

Nos seis relatórios analisados, Enzo foi descrito como um aluno inteligente (quatro vezes), alegre, comunicativo (três vezes), amigável, sempre disposto e motivado para aprender, sociável, bem informado (duas vezes), muito esperto (três vezes), carinhoso, simpático, solidário, companheiro, muito educado e compreensivo, com humor estável, raciocínio rápido e facilidade para aprender, agitado, ansioso (duas vezes), inquieto (três vezes), nervoso (para resolver conflitos com os colegas) interessado em jogos de estratégia (duas vezes), em leitura (leitor voraz, tendo lido 31 livros de literatura no período de três meses) e Ciências.

A partir da análise das descrições relatadas pelas professoras de Enzo do 1º e 2º anos, foi possível traçar alguns indicadores que revelam tanto as suas habilidades quanto as dificuldades, demonstrados no comportamento e no desempenho acadêmico, alguns paradoxos significativos, conforme se verifica no Quadro 21.

Quadro 21 - Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Enzo em anos anteriores

Habilidades		Dificuldades
Comportamentos	<p>Cumprir as atividades no tempo proposto e com boa qualidade nas respostas; Demonstra consciência de regras de boa convivência; Participa da aula com trocas de informações interessantes; Percebe seus comportamentos inadequados e de seus próprios erros nas atividades, corrigindo-os tranquilamente. Tem autonomia para resolver as atividades. Sempre enriquece as aulas com comentários e informações;</p>	<p>Desorganização de materiais e rotinas da aula; Conversas paralelas e brincadeiras frequentes; Comportamento infantilizado; Hiperatividade; Aplicar frequentemente as regras e combinados; Atenção e concentração; Dispersão e agitação constantes; Distração</p>
Desempenho acadêmico	<p>Pensa muito rápido →</p> <p>Apresenta desempenho em leitura acima do esperado para a sua faixa etária e série, porque, no início do 1º ano, já lia com compreensão; Emprega rico e variado vocabulário, com expressão oral coerente; Expressa conhecimentos sobre variados assuntos;</p> <p>Resolve as atividades com facilidade, rapidez e precisão; Apresenta excelente raciocínio lógico-matemático; Facilidade para aprender; Demonstra conhecimentos em Matemática além da faixa etária e série escolar; Aprecia desafios de Matemática e jogos de estratégia; Demonstrou criatividade nas produções artísticas, sendo elogiado pelos colegas; Apresenta bom potencial cognitivo; Boa coordenação motora ampla; Demonstra bom nível de conhecimento em Ciências, História e Geografia. Produção de texto com organização lógica da narrativa →</p>	<p>E não consegue conciliar o pensamento com a fala, atropelando as informações, omitindo fatos relevantes, sílabas e até palavras.</p> <p>Coordenação motora fina, com letra ilegível às vezes; Necessidade de mais tempo para concluir as atividades propostas; Erros ortográficos constantes; Após intervenções da professora, corresponde muito bem, conseguindo bons resultados na consecução de suas atividades. O comportamento agitado e distraído afetou o seu desempenho acadêmico na escrita; Preciso de acompanhamento individualizado para resolver as atividades;</p> <p>Mas precisa da ajuda da professora para enriquecer o texto e organizar os parágrafos e as ideias.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na análise dessa síntese descritiva, nota-se que Enzo, apesar das dificuldades de atenção, dos comportamentos hiperativos, da falta de organização, da dispersão e do comportamento infantilizado, desde o 1º ano, apresenta um desempenho em leitura e Matemática acima do esperado para a série e faixa etária, facilidade para aprender, rapidez e precisão na resolução das atividades e um excelente raciocínio lógico, sendo possível inferir que os comportamentos inadequados, por enquanto, ainda não têm levado a dificuldades em seu processo de aprendizagem, a ponto de indicar um baixo rendimento acadêmico.

Além disso, nota-se também que a descrição apresentada nos relatórios revela alguns indicadores que podem levar a elaboração da hipótese de AHSD: precocidade e gosto pela leitura, desempenho em Matemática acima do esperado para a sua faixa etária e idade,

facilidade de aprender, rapidez e precisão na resolução das atividades, uso de vocabulário rico e variado, enriquecimento das aulas com informações de seu conhecimento de mundo, criatividade nas produções artísticas, apreciação de desafios e jogos de estratégia, autonomia, excelente raciocínio lógico-matemático, o comportamento infantilizado que pode ser resultado de uma assincronia entre o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o psicomotor, dada as suas dificuldades com a escrita (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Vale ressaltar, no entanto, que alguns relatos chamam a atenção, como, por exemplo, o fato de pensar rápido e não conseguir expressar toda a gama de informações geradas pelo pensamento, como se observa na descrição das duas professoras:

[...] Enzo se mostrou ansioso, dando a impressão que pensa muito rápido, não conseguindo conciliar o pensamento com a fala, atropelando informações e, também, iniciando determinados assuntos, omitindo fatos relevantes para a compreensão do seu relato, querendo falar tudo de uma só vez [...] Enzo quer falar muito rápido e acaba não articulando direito a palavra (RELATÓRIOS ESCOLARES).

O relato das professoras sinaliza que Enzo encontra dificuldades para explicar ideias e conceitos, um traço característico de estudantes com 2e (TRAIL, 2011), além de fala contínua (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007), indicando sinais de 2e também. Esses traços revelam problemas para organizar e recuperar as informações, apresentando, desse modo, uma dificuldade na expressão oral associada a um comportamento ansioso. As causas dessas dificuldades podem estar associadas a problemas na memória de longo prazo, mais especificamente na memória declarativa semântica (lembranças de fatos, processos e coisas que nos rodeiam). De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), o estudante pode apresentar problemas na sua produção/expressão por meio de realizações inadequadas ou incompletas, devido às dificuldades de armazenamento e organização da informação na memória de longo prazo, sendo, pois, um traço que caracteriza dificuldades enfrentadas por estudantes 2e.

Outro aspecto apontado pelas docentes diz respeito às dificuldades com a escrita, seja em nível de caligrafia (letra ilegível, lentidão na escrita) e ortografia, seja na produção de texto, no processo de organizar as ideias. Esse dado também nos remete a algumas indicações esboçadas por estudiosos da 2e (BALDWIN; OMDAL; PERELES, 2015; BAUM; SAHDER; OWEN, 2017; ZENTAL *et al.*, 2001), os quais salientam que esses estudantes enfrentam dificuldades na escrita. Importante frisar que o relato das professoras salientam baixo desempenho na escrita resultante dos comportamentos inadequados (agitação e distração).

Percebeu-se ainda, nos relatórios escolares, que as professoras prestaram atendimento individualizado a Enzo e que ele necessitou de mais tempo para concluir as

atividades propostas, um fato também indicativo de estudantes que possuem AHSD e TDAH, porque, apesar da autonomia e da facilidade para aprender, eles necessitam de maior supervisão dos adultos para executarem suas tarefas (GERMANI, 2006) em comparação com os estudantes com AHSD. Esse dado permite inferir que, embora Enzo esteja conseguindo aprender com certa facilidade, há riscos de desenvolver uma baixa realização acadêmica quando as demandas escolares aumentarem, como salientam Webb *et al.* (2016, p. 68):

Crianças que são particularmente brilhantes, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I, prestam atenção a apenas uma pequena parte do período da aula, mas, devido ao seu alto nível intelectual, ainda podem ter um bom desempenho nos testes ou em outras tarefas quando comparados com os colegas de mesma faixa etária. Quaisquer problemas de atenção, portanto, podem não surgir até anos depois, quando a criança começa a experimentar a necessidade de sustentar a atenção por um período mais longo nas atividades de classe. (WEBB *et al.*, 2016, p. 68, tradução nossa)⁹⁴.

De acordo com os relatórios, no que se refere à interação com os colegas, notou-se uma oscilação nos relacionamentos que ele desenvolve na sala de aula. A docente do 1º ano indicou que, apesar de haver conflitos, Enzo, com autonomia, conseguiu resolvê-los, precisando da intervenção da professora poucas vezes. Em contrapartida, a professora do 2º ano salientou que ele, embora desenvolva um bom relacionamento com os colegas, tem encontrado dificuldades para participar das atividades em grupo, devido à impulsividade, pois não consegue parar para ouvir os colegas e nem esperar sua vez de falar, sendo necessária a intervenção da professora, como se comprova nos relatos a seguir.

Chegou à escola sempre alegre e disposto, interagindo com todos os colegas [...] envolveu-se em desentendimentos naturais para essa faixa etária, que buscou resolver com autonomia [...] ocorreu também de ele se desentender com algum colega, em consequência de determinadas brincadeiras iniciadas por Enzo, que incomodaram o outro, insistindo com a brincadeira, mesmo o colega pedindo para parar, necessitando da interferência da professora (RELATÓRIO ESCOLAR DO 1º ANO). Atualmente mantém com facilidade os laços afetivos já construídos. Poucas vezes, envolveu-se em pequenos conflitos, por se mostrar mais impulsivo, sendo necessário a pró intervir para conscientizar [...] nas atividades em grupo, não tem sabido ouvir e esperar a vez de falar (RELATÓRIO ESCOLAR DO 2º ANO).

Nos relatórios escolares, nota-se claramente que as relações sociais não são marcadas frequentemente por conflitos, o que, segundo Germani (2006), seria uma característica apenas de estudantes com TDAH. Há, no entanto, padrões paradoxais de

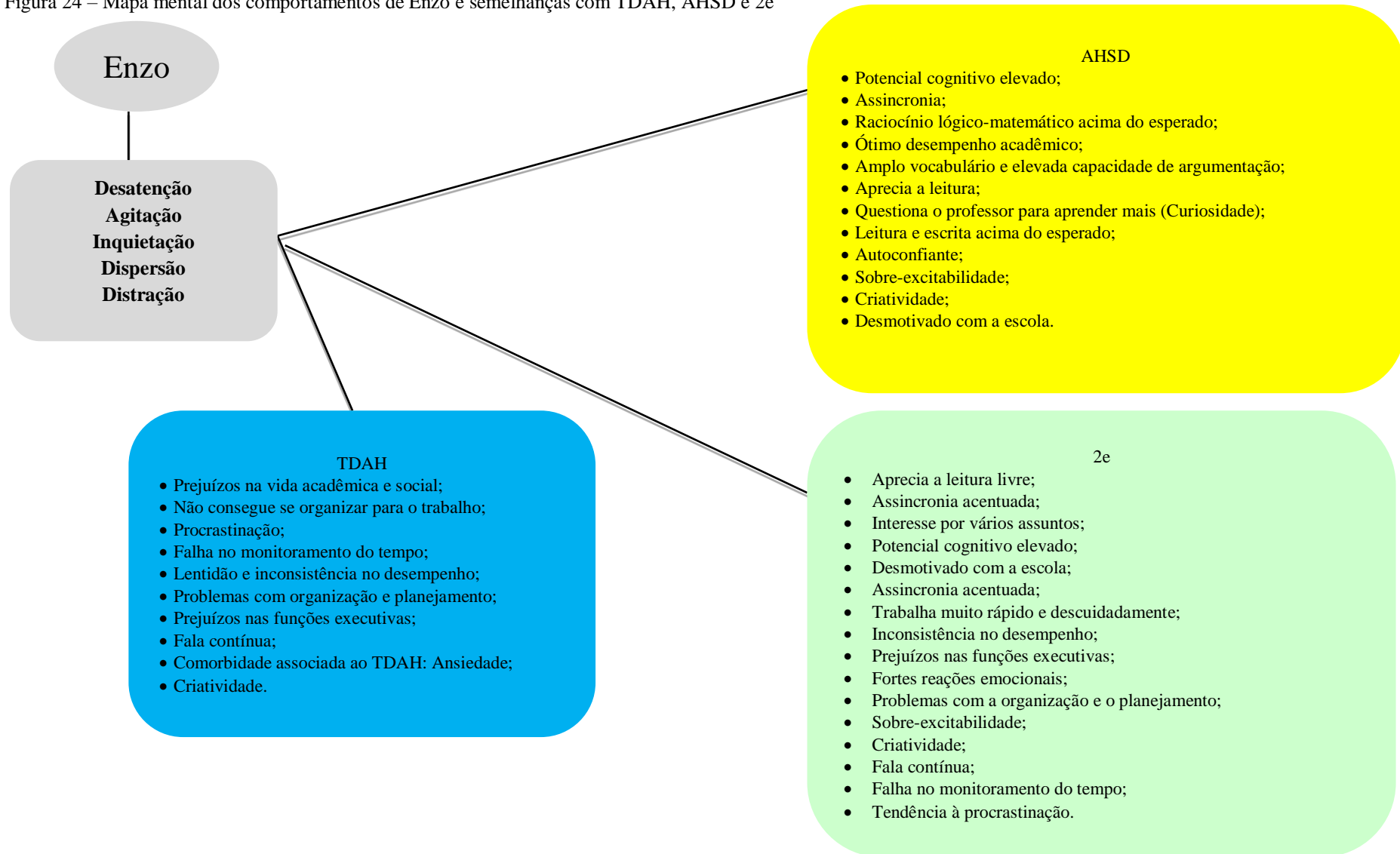
⁹⁴ *Children who are particularly bright can, in the earlier grades, pay attention to only a small portion of the class period, yet because of their high intellectual level, can still perform well on the tests or other assignments when compared with age peers. Thus, any attention problems may not surface until years later, when the child begins to experience classwork requiring sustained attention* (WEBB *et al.*, 2016, p. 68).

comportamento, como, por exemplo, ser autônomo para resolver os conflitos em algumas situações e precisar, em outros, da ajuda da professora para resolvê-los. A necessidade de ajuda de um adulto nesse aspecto pode ser um indicativo de AHSD e TDAH, visto que estudantes com apenas AHSD costumam utilizar o diálogo e a negociação na resolução de conflitos (GERMANI, 2006).

Além disso, verificou-se que Enzo possuía um bom relacionamento com as professoras, caracterizado pelo respeito, carinho e pela solicitude, como relatou a professora do 2º ano “[...] Enzo sempre se mostrou muito compreensivo e atende bem as intervenções [...] mostrando-se sempre consciente quanto às regras de boa convivência [...] mostra-se respeitoso e carinhoso”.

Nota-se, claramente, que Enzo, na escola, demonstra comportamentos compatíveis com as três condições (Cf. FIGURA 24), o que confirma, assim, as semelhanças entre elas, sendo, pois, bastante provável os erros de diagnóstico (ALMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016).

Figura 24 – Mapa mental dos comportamentos de Enzo e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e



Fonte: Elaboração própria.

5.1.2.2 Concepção da professora atual

Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Montessori e fazendo mais uma pós-graduação em Psicopedagogia, a professora de Enzo apontou, nos dois questionários (Pré e Pós), que, para ela, a característica central do estudante com AHSD é a facilidade de aprender ou o desempenho avançado.

Com base na análise dos questionários aplicados durante o curso de capacitação na escola, verificou-se que a professora atual de Enzo, com dez anos de experiência no magistério, até o momento do minicurso realizado, não havia estudado nem durante a sua formação inicial e nem continuada sobre a área de AHSD, corroborando vários estudos que salientam a falta de formação do professor para a identificação e o atendimento a esse público de estudantes no Brasil (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016) e fora do Brasil (BALDWING *et al.*, 2015; JOHNSEN, 2012; LEE; RITCHOTTE, 2019)

Verificou-se ainda, nesses questionários, que, apesar de não ter tido uma formação nessa área, que as concepções da professora estão em consonância com as leis e políticas da EE (BRASIL, 2008; 2011; 2020), pois ela incluiu a pessoa com AHSD como público-alvo da EE e indicou que esses estudantes necessitam de atendimento educacional especializado. Interessante notar também que ela percebe, entre seus alunos e alunas, alguns que vêm demonstrando indicadores de AHSD.

Outro resultado idêntico em ambos os questionários foi a concepção de que pessoas com AHSD podem apresentar concomitantemente uma deficiência ou um transtorno, o que, parece indicar que ela, em sua prática pedagógica, não teria dificuldades em reconhecer estudantes com 2e. As únicas respostas que se diferem nos questionários (Pré e Pós) se referem aos mitos sobre AHSD.

No questionário Pré-capacitação, a docente assinalou 03 mitos como verdadeiros (crianças que possuem uma habilidade excepcional em uma forma de arte ou esporte são talentosas, mas não superdotadas, o indivíduo já nasce superdotado e superdotados são frágeis e gostam de se isolar). No questionário Pós-capacitação, essa professora não mais assinalou como verdadeiro mito algum, o que leva a inferir que o curso auxiliou a docente a identificar alguns mitos em torno da pessoa com AHSD.

Após o curso de capacitação, a professora respondeu à lista de verificação de indicadores de AHSD, a LIVIAH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016). O resultado do preenchimento dessa lista indicou dois colegas de Enzo para dar continuidade a uma avaliação individual, os quais foram citados 21 vezes (colega A, menino) e 13 vezes (colega B, menina).

A professora indicou Enzo apenas duas vezes: tem interesse em assuntos muito diferentes aos de seus colegas e é muito curioso.

Considerando não somente que os problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade podem marcar os comportamentos de AHSD (BAUM; SHADER; OWEN, 2017), mas também o fato de que dificilmente esses alunos e alunas sejam notado(a)s pelo potencial superior devido à ausência de uma formação docente na área de AHSD (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016), foi aplicado o QIIAHSD-Pr, apesar de Enzo ter sido citado apenas duas vezes na LIVIAH/SD.

No QIIAHSD-Pr, a professora afirmou que tem trabalhado com Enzo desde o início do ano letivo de 2019 e que, para ela, ele não é um aluno que apresenta habilidades especiais e nem se destaca dos demais colegas da classe. Segundo a professora, as notas e os conceitos de Enzo são medianos, além de ser um aluno distraído que parece estar no mundo da lua durante as aulas. Ele gosta de conversar e estudar sobre conhecimentos gerais, fazendo, às vezes, perguntas difíceis que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica e inquietude intelectual. No Quadro 22, verificam-se as respostas ao QIIAHSD-Pr da atual professora de Enzo.

Quadro 22- Respostas da professora no QIIAHSD-Pr em comparação às respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da professora	Respostas mais comuns
02. Você considera que este aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais?	Não	Sim
03. As notas ou conceitos do/a aluno/a na sua disciplina são	Médias	Altas, se for do tipo acadêmico
04. As notas ou conceitos do/a aluno/a na escola são	Médias	Altas, se for do tipo acadêmico
05. É um aluno/a distraído e parece que está “no mundo da lua” nas aulas?	Sim	Sim, se for do tipo criativo-produtivo.
06. É um aluno/a interessado/a e um dos melhores da turma?	Não	Sim se for do tipo acadêmico.
07. Sobre que assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	Conhecimentos gerais	Pouco comuns para faixa etária ou meio social.
08. Faz perguntas provocativas? (difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica e inquietude intelectual.	Às vezes	Freq./Sempre
09. Em quais áreas esse aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. História 2. Geografia 3. Astronomia 4. Matemática	Qualquer uma
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Às vezes	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho(a)?	Às vezes	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Frequentemente	Freq./Sempre

Continua

Continuação

13. É independente e faz as coisas sozinho(a)?	Frequentemente	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Às vezes	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Frequentemente	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Raramente	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Às vezes	Freq./Sempre
18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?	Frequentemente	Freq./Sempre
Capacidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Às vezes	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Às vezes	Freq./Sempre
21. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Às vezes	Freq./Sempre
22. Tenta coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Não respondeu	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Frequentemente	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Frequentemente	Freq./Sempre
25. Tem um vocabulário muito extenso e rico para a sua idade	Frequentemente	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Raramente	Freq./Sempre
27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de sua turma?	Às vezes	Freq./Sempre no acadêmico ou Raramente/Nunca no produtivo-criativo.
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Às vezes	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Frequentemente	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Às vezes	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Às vezes	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Frequentemente	Freq./Sempre
33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Às vezes	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Às vezes	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Às vezes	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Às vezes	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Às vezes	Freq./Sempre
38. É inconformista e não se importa sem ser diferente?	Frequentemente	Freq./Sempre
39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Às vezes	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Frequentemente	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Às vezes	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Frequentemente	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Raramente	Nunca/ Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Nunca	Nunca/ Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Frequentemente	Nunca/ Raramente
Comprometimento com a tarefa		

Continua

Continuação

47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Às vezes	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Às vezes	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Raramente	Freq./Sempre
50. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Às vezes	Nunca/ Raramente
51. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
52. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
53. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Às vezes	Freq./Sempre
54. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
55. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Frequentemente	Freq./Sempre
56. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Raramente	Freq./Sempre
57. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Frequentemente	Freq./Sempre
Liderança		
58. É autossuficiente?	Frequentemente	Freq./Sempre
59. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Às vezes	Freq./Sempre
60. É cooperativo com os demais?	Frequentemente	Freq./Sempre
61. Tende a organizar o grupo?	Às vezes	Freq./Sempre
62. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Às vezes	Freq./Sempre

Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído

Nota-se, inicialmente, que, apesar de Enzo não ter sido indicado na LIVIAH/SD, os itens marcados (n=22) de cinza indicam concordância com as respostas mais esperadas para os indicadores de AHSD do total (n=61), perfazendo uma porcentagem de 36% de respostas semelhantes àquelas esperadas. Outro dado que merece destaque é a quantidade de itens marcados (n= 28) como frequência às vezes, indicando um total de 45,9% das respostas da docente. Se considerar apenas a hipótese de AHSD, conforme a interpretação do instrumento proposto por Pérez e Freitas (2016), esse resultado aponta que, para a professora, Enzo não demonstra características indicativas de AHSD.

Vale, no entanto, enfatizar que, se a hipótese de 2e for aventada, a quantidade de itens marcados como às vezes no QIIAHSD-Pr, perfazendo 45,9% de frequência pode estar sugerindo que os indicadores de AHSD estejam sendo mascarados devido às dificuldades comportamentais que Enzo apresenta. Segundo Baum, Shader, Owen (2017), devido aos comportamentos inadequados, é muito comum a escola não enxergar os indicadores de AHSD. Para Lovecky (2004), é necessário frisar também que as crianças com AHSD e TDAH podem ter déficits nas áreas cognitivas, emocionais, sociais, morais e criatividade, afetando a sua capacidade em demonstrar seu potencial superior.

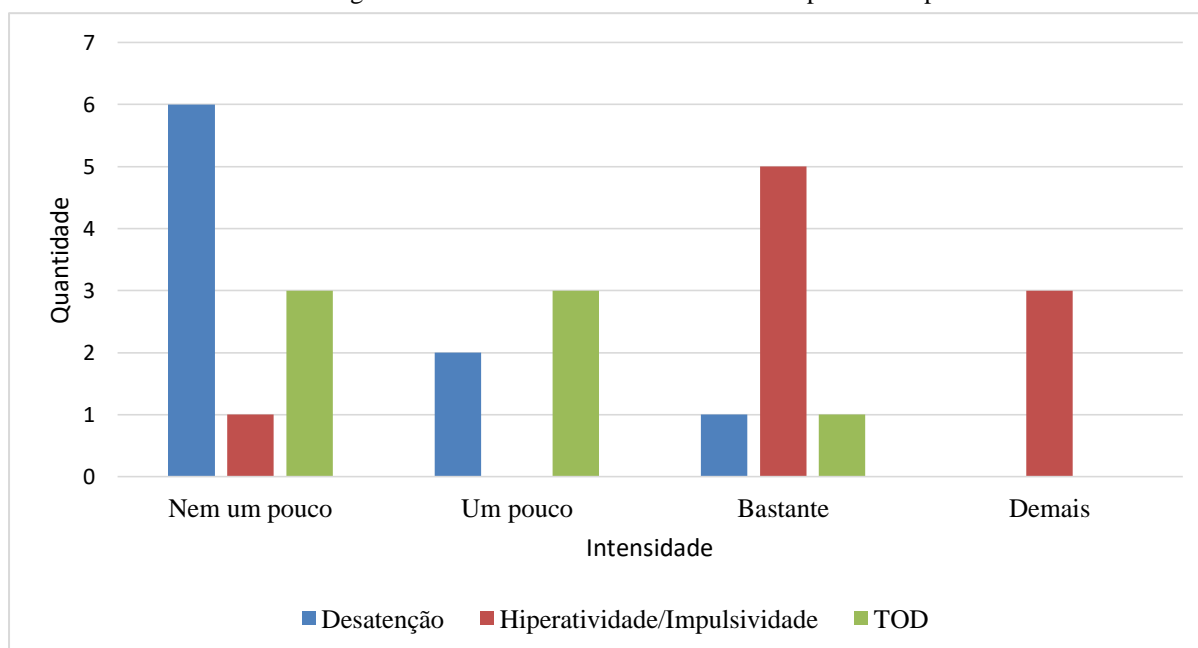
Tal hipótese pode ainda ser reforçada se for levado em conta os 39, 6% de itens indicativos de AHSD marcados pela docente, sendo possível inferir que Enzo demonstra na sala de aula alguns traços característicos de AHSD, mesmo com as dificuldades que vem

enfrentando. Além do mais, essa frequência de às vezes nas respostas da professora não poderia estar indicando um padrão comportamental inconsistente tão característico de crianças com AHSD e TDAH? (LOVECKY, 2004).

No questionário MTA-SNAP-IV, que fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH, no critério desatenção, a professora assinalou 03 itens como bastante e 02 como demais, indicando que Enzo apresenta alguns déficits de atenção (não prestar atenção aos detalhes ou comete erros por falta de cuidado em trabalhos escolares e tarefas, dificuldade de ficar atento durante as tarefas/ brincadeiras, dificuldade para organizar tarefas e atividades, perde coisas necessárias para as suas atividades e é distraído por estímulos externos), apresentando, no contexto escolar, indicativos significativos de desatenção.

No critério hiperatividade/impulsividade, a docente apontou 02 itens como bastante e 07 como demais, ou seja, dos itens 10 ao 18 desse critério, ela marcou todos, sugerindo que Enzo apresenta sintomas de hiperatividade/impulsividade no contexto escolar. Segundo as respostas da professora aos itens 19 a 26, Enzo não apresenta sintoma algum de transtorno oppositor desafiador, que é uma das comorbidades mais comuns associadas ao TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007). Os resultados desse questionário apontam, desse modo, que, para a professora, os comportamentos de Enzo indicam, possivelmente, um TDAH do tipo predominantemente hiperativo (TDAH-H), como pode ser observado na Figura 25.

Figura 25 – Resultados do MTA-SNAP-IV aplicado ao professor



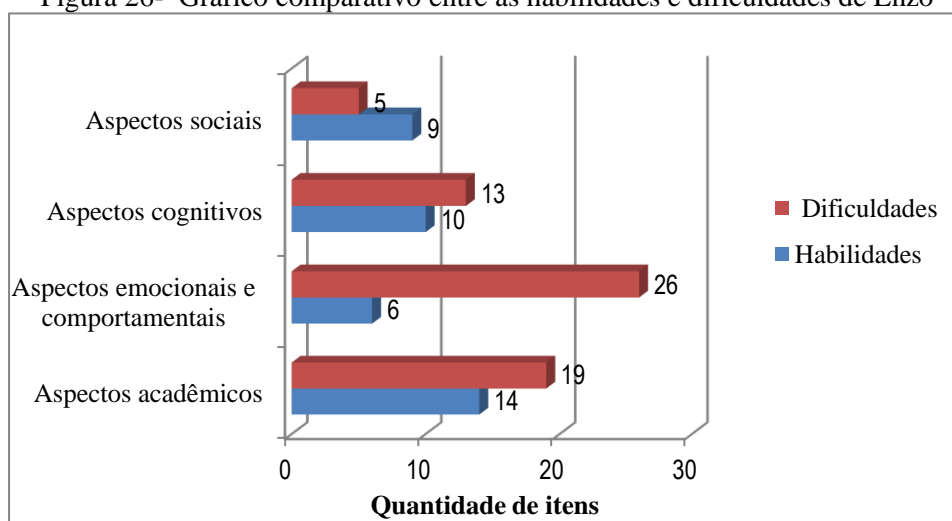
Fonte: Elaboração própria.

O próximo instrumento aplicado foi o *Checklist* de 2e, o qual mapeia várias características encontradas na literatura em relação aos estudantes que apresentam indicadores

concomitantes de AHSD e TDAH. A partir da aplicação desse instrumento, foi possível fazer um levantamento das áreas deficitárias e das potencialidades do estudante, a fim de determinar as necessidades educacionais de Enzo.

Dos 103 itens do *Checklist*, a professora marcou 72 itens em consonância com as respostas possíveis apontadas na literatura sobre a coexistência de AHSD e TDAH, indicando 63,1% de traços indicativos de 2e. Na análise descritiva das áreas deficitárias e das habilidades, a docente de Enzo apontou que ele enfrenta maiores dificuldades emocionais e comportamentais, corroborando outros estudos (LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002), os quais demonstram que os estudantes com AHSD e TDAH enfrentam acentuados prejuízos emocionais e comportamentais, devido à assincronia, à rejeição dos pares, ao estresse familiar e escolar (Cf. FIGURA 26).

Figura 26- Gráfico comparativo entre as habilidades e dificuldades de Enzo



Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos aspectos cognitivos e acadêmicos, é possível inferir que Enzo não tem apresentado tantas dificuldades, já que o intervalo de itens entre as habilidades e as dificuldades é pequeno, o que pode estar denotando que Enzo tem conseguido contrabalançar suas dificuldades emocionais e comportamentais, sugerindo que os déficits podem estar sendo compensados por um potencial cognitivo elevado, o que pode ser um indicativo de 2e, pois como asseveram Chae, Kim e Noh (2003), estudantes com AHSD e TDAH podem utilizar seu alto potencial para compensar seus déficits.

Tal dado permite deduzir que Enzo pode, de fato, ter um potencial cognitivo elevado, visto que estudantes com apenas TDAH enfrentam dificuldades acentuadas de aprendizagem (BROWN, 2007) que comprometem o seu desempenho acadêmico, sendo, inclusive, associadas a maiores chances de expulsão, evasão e fracasso escolar (PASTURA;

MATTOS; ARAÚJO, 2005). Esse argumento ainda pode ser corroborado pelas notas de Enzo que variam entre A e B desde o 1º ano do ensino fundamental, sendo a quantidade de notas A maior que a de B.

Um resultado que merece destaque devido ao fato de não coadunar com os achados de estudos sobre TDAH e sobre a 2e (FOLEY-NICPON *et al.*, 2016; GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; OUROFINO, 2007; MOON *et al.*, 2001; SENA; SOUZA, 2010; TONELOTTO, 2002) diz respeito aos problemas nos relacionamentos sociais situados na escola. Com base nas respostas da professora, Enzo desenvolve boas relações no convívio com os colegas e com a própria docente. Esse dado contradiz tanto estudos sobre crianças com apenas TDAH, cujas relações são marcadas por conflitos, rejeição e vitimização por seus pares (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; TONELOTTO, 2002), sendo fundamental apoio parental para o desenvolvimento de boas relações interpessoais (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002) investigações sobre estudantes com AHSD e TDAH que também experimentam sensação de rejeição social, problemas nos relacionamentos com os colegas e com a professora, geradas, principalmente, pelos problemas comportamentais e emocionais (FLINT, 2001; MOON *et al.*, 2001).

Deduz-se ainda da análise do gráfico que, na concepção da professora, Enzo tem demonstrado mais dificuldades do que habilidades no contexto escolar. Esse dado pode significar um risco ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de Enzo, visto que os professores tendem a não enxergarem as AHSD em crianças com comportamentos inadequados (desatenção, hiperatividade e a impulsividade) e que não conseguem completar as suas atividades (KOKOT, 2005). Além disso, deve-se frisar que dificilmente alunos com 2e serão indicados para programas de enriquecimento curricular (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KOKOT, 2005).

Na análise dos itens marcados pela professora, foi possível identificar vários traços característicos como frequentes nos estudos sobre a coexistência de AHSD e TDAH:

- a) Revela curiosidade e criatividade;
- b) Busca disfarçar suas dificuldades acadêmicas, desviando a atenção com humor e brincadeiras;
- c) Revela dificuldades com a escrita (caligrafia, lentidão e produção de textos);
- d) Apresenta habilidade superior em leitura;
- e) Mostra conhecimento notável sobre tópicos específicos;
- f) Entrega, geralmente, atividade desorganizada, não se interessando pelos detalhes;

- g) Interessa-se por assuntos ligados à ciência, espaço, ficção científica e estudos sociais;
- h) Demonstra padrão inconsistente de desempenho, não conseguindo terminar as atividades, necessitando de mais tempo para terminá-las, revelando um ritmo mais lento de trabalho;
- i) Realiza os trabalhos e as atividades rápida e descuidadamente;
- j) Mostra-se ansioso;
- k) Apresenta dificuldade para permanecer sentado;
- l) Mostra-se muito sensível, apresentando reações emocionais exageradas;
- m) Demonstra alto nível de energia (hiperatividade);
- n) Apresenta fala contínua (fala demais e excessivamente);
- o) Demonstra assincronia entre as áreas cognitiva, emocional e comportamental;
- p) Mostra dificuldades para sustentar a atenção
- q) Questiona as regras, tece autocríticas e se impacienta com seus fracassos;
- r) Revela dificuldades com o planejamento, a organização para realizar as atividades;
- s) Demonstra empatia e compaixão pelos outros.

Outras respostas da professora sinalizam informações contrastantes aos estudos sobre a concomitância de AHSD e TDAH:

- a) Não apresenta problemas de relacionamento com os colegas de classe e com a professora;
- b) Não apresenta tendência ao isolamento;
- c) Nem desafia e nem recusa a aceitar a autoridade;
- d) Não experimenta rejeição social;
- e) Apresenta uma ótima memória verbal episódica;

Com base nessas respostas da professora, é possível inferir que Enzo apresenta alguns indicadores de 2e, tais como prejuízos nas funções executivas e assincronia entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FLINT, 2001; LOVECKY, 2004; MOON *et al.*, 2001; WEEB *et al.*, 2016). Vale, no entanto, enfatizar que ele não apresenta, na concepção da docente, problemas em seus relacionamentos sociais, um indicador de 2e contrastante com outras investigações (LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; NAGC, 1990).

Na análise de conteúdo da entrevista semiestruturada da professora, cinco subcategorias foram elencadas: a) funções executivas, b) desempenho acadêmico, c) comunicação, d) interesses e e) características comportamentais.

Na categoria funções executivas, observou-se que o relato da professora coincide com estudos da 2^e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007) e também com as pesquisas sobre o TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007), os quais apontam que pessoas com AHSD e TDAH ou apenas TDAH apresentam prejuízos nas funções executivas.

Em relação aos problemas nas funções executivas, a professora destacou que Enzo apresenta dificuldades de organização, de concentração, indicando, dessa forma, prejuízos, mais diretos em quatro funções executivas (foco, ativação, esforço e ação) (BROWN, 2007):

[...] ele levanta o tempo inteiro, ele anda pela sala o tempo todo, ele conversa com os colegas o tempo todo. Se um colega pergunta uma coisa pra mim, ele já está entrando no meio da conversa ele se distrai, não concentra [...] ele precisa que chame atenção para ele organizar seu material mesmo. Ele ainda não consegue se organizar. (ENTREVISTA PROFESSORA).

De acordo com Monteiro *et al.* (2010, p. 61-62), em nível cognitivo, dentre as queixas mais frequentes associadas ao TDAH e que foram também relatadas pela docente no trecho acima estão: a) dificuldades para tomar iniciativa; b) planejamento, estabelecimento de metas e prioridades; c) organização para o trabalho; d) falha no monitoramento do tempo; e) constante interrupção de tarefas.

Deve-se também ressaltar que os estudantes com 2^e apresentam dificuldades nas funções executivas (ZENTAL *et al.*, 2001). Segundo Lovecky (2004) crianças com AHSD e TDAH-C, em comparação com os estudantes com AHSD, são menos eficientes em utilizar suas habilidades relativas às funções executivas. Além disso, Baum, Shader e Owen (2017) afirmam ainda que os estudantes 2^e vão apresentar dificuldades para aprender. No que se refere àqueles com a coexistência de AHSD e TDAH, esses autores asseguram que vão apresentar atrasos no desenvolvimento do córtex pré-frontal e enfrentar uma série de dificuldades nas funções executivas e na autorregulação do comportamento durante os anos escolares.

Um dado singular que apareceu na fala da docente durante a entrevista diz respeito à motivação, aspecto relacionado à função executiva de regulação do esforço (BROWN, 2007) e que pode ajudar a levantar uma hipótese mais diretamente relacionada à 2^e ou as AHSD do que ao TDAH apenas. No depoimento da professora, ela aponta que Enzo não necessita de

gratificações externas para se sentir motivado: “gratificação externa do professor para se sentir motivado não, não precisa não”.

Como é sabido os indivíduos com TDAH trabalham melhor e se esforçam mais quando há gratificações e estímulos externos, associadas a recompensas de curto prazo (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007). Nesse caso, Enzo demonstra uma motivação intrínseca que tanto pode estar associada às AHSD como à 2e (AHSD e TDAH) (GERMANI, 2006).

Como determinar, no entanto, se a motivação intrínseca constitui um traço mais indicativo de AHSD ou de 2e? A diferença apontada pelos estudiosos reside no comprometimento com a tarefa, sendo possível verificar a manutenção da atenção por um longo período de tempo na área de interesse, além de esforço para resolver os problemas nos estudantes com apenas AHSD (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007); ao passo que, nos estudantes com 2e, nota-se uma motivação intrínseca em interesses específicos, o que faz com que o estudante busque conhecimentos e tente aprofundá-los em alguma área, porém eles vão apresentar dificuldades para realização das atividades de sala de aula ou de seu interesse (GERMANI, 2006).

Dessa forma, observa-se que a análise do desempenho acadêmico é fundamental para determinar se, a partir da concepção da professora, Enzo tem encontrado dificuldades para demonstrar seus conhecimentos e realizar as atividades. Na categoria **desempenho acadêmico**, a professora relatou que Enzo tem facilidade para aprender, mas que necessita de ser chamado a prestar atenção e também de um tempo maior para realização de determinadas tarefas:

Eu acho que ele tem facilidade, tem facilidade, mas depende de como é passado para ele, entendeu? [...] se a gente parar e chamar a atenção, ele consegue, ele não tem dificuldade de aprender [...] ele sempre faz (atividades) mesmo que demande um tempo maior [...] no geral, as atividades quando ele faz rápido, vem com muito erro (ENTREVISTA PROFESSORA).

Na análise do depoimento da professora, percebe-se um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que Enzo tem facilidade para aprender, ele apresenta dificuldades para demonstrar o que aprendeu. Na concepção da professora, as dificuldades de Enzo em demonstrar o que aprendeu estão relacionadas, principalmente, à falta de atenção. De acordo com Germani (2006), Lovecky (2004) e Zental *et al.* (2001), esse perfil traçado pela professora coaduna com características de 2e, visto que estudantes com AHSD e TDAH demonstram facilidade e ritmo rápido para aprender, mas os déficits de atenção geram prejuízos para resolver as atividades escolares.

Outro argumento pode ainda corroborar para a afirmativa de que Enzo demonstra um padrão inconsistente no desempenho (LOVECKY, 2004), salientado pela docente, quando afirma que “ele (Enzo) é atrapalhado pela dispersão, pela inquietação, pela falta de concentração, acho que ele tem sim capacidade de mostrar mais, de fazer mais até porque quando a gente tenta um pouco mais, dá mais tempo para ele [...] consegue ver que ele sabe”. Nota-se, assim, uma discrepância entre o seu potencial e o desempenho, indicando, possivelmente, um risco para o desenvolvimento de comportamentos indicadores de baixo desempenho acadêmico entre os estudantes com AHSD (MONTGOMERY, 2009).

Nesse relato da professora, observa-se ainda que ela pontua a relação entre o tempo, o desempenho acadêmico de Enzo e a necessidade de apoio individualizado. A professora ressalta que Enzo consegue demonstrar seu potencial quando lhe é dado tempo maior e atenção mais individualizada, indicando que, em determinadas situações, não age de forma independente e autônoma, um traço mais característico de estudantes com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Além disso, vale frisar ainda estudantes com 2e necessitam de maior tempo para a realização de atividades escolares do que outros estudantes (GILMAN; PETERS, 2018) e também aqueles com TDAH, cuja necessidade de apoio vai além dos recursos ofertados na sala de aula comum, tendo, inclusive de serem atendidos pela EE, já que de 10% a 30% dessas crianças passam por incapacidade específica de aprendizado (GOLDESTEIN; GOLDESTEIN, 1994), o que não é o caso de Enzo.

Em relação à categoria comunicação, o relato da professora indica que Enzo apresenta fala contínua, como pode ser atestado por esse trecho da entrevista “[...] ele não para de falar, qualquer assunto, seja eu, seja um palestrante que vem de fora, o tempo inteiro ele se manifesta entendeu?” A fala contínua tem sido indicada como uma característica semelhante entre os estudantes com 2e e aqueles com apenas TDAH (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007).

No que se refere aos interesses, a professora expôs que Enzo se interessa muito por Ciências e Astronomia. Segundo ela, no entanto, ele não consegue demonstrar um conhecimento nessas áreas que de fato possa revelar destaque dos demais colegas, como pode ser observado no trecho:

Ele demonstrou interesse foi essa questão de Astronomia que ele fala ciência, mas mesmo demonstrando, ele não trouxe nada concreto [...] mas ele não traz nenhum fato nada que mostre assim que ele sabe alguma coisa que ele pesquisou alguma coisa entende? Ele parece gostar disso aí, mas eu não consegui ainda tirar nada dele (ENTREVISTA PROFESSORA).

Nota-se, pela fala da docente, que Enzo, apesar de possuir interesse em Ciências e Astronomia, ele não consegue se destacar pelos conhecimentos nessas áreas de seu interesse. Este dado remete aos resultados encontrados por Germani (2006), que revelam que estudantes com AHSD e TDAH apresentam interesses diferenciados dos seus colegas de mesma faixa etária e nível de escolaridade, no entanto tem prejuízos frequentes para concretizar ações e persistir nos temas de interesse.

Deve-se salientar ainda que o interesse por Ciências e espaço também tem sido indicado como traço característico de estudantes com 2e, como assinalam Zental *et al.* (2001). Em contrapartida, estudantes com apenas TDAH, além de oscilar “desordenadamente quanto aos interesses e lazer” (OUROFINO, 2007, p. 61), não apresenta um interesse por uma área específica (GERMANI, 2006).

Na categoria características comportamentais, os relatos da professora indicaram que Enzo, além de criativo, demonstra comportamentos sugestivos de hiperfoco:

Eu acho ele muito criativo até pelas coisas que ele fala, mesmo as coisas sem sentido, eu acho que aí tem uma criatividade [...] ele tem muita curiosidade também mas eu não sei se por não conseguir nem formular o que ele quer dizer, entende? Aí fica perdido [...] **Pra ele focar 100% são atividades como Ciência que a gente vai uma atividade sobre rocha planetas, solo, então aí ele consegue.** Hoje eu dei uma atividade pra ele tinham 10 questões, duas páginas frente e verso, ele me entregou em 10 minutos, sabe? Bem rapidinho ele fez porque [...] é uma coisa que ele gosta [...] pois **ele não deu nem importância para o que estava acontecendo [...] não se distraiu. E hoje foi um dia bem agitado na turma [...]** e ele conseguiu focar naquela atividade (ENTREVISTA PROFESSORA, grifo nosso).

Tanto a criatividade quanto o hiperfoco têm sido indicados como características semelhantes entre os estudantes com 2e e aqueles com apenas TDAH (CRAMOND, 1995; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; OUROFINO, 2007; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, SILVERMAN, 1998).

Em relação à criatividade, percebe-se que, para a professora, Enzo apresenta uma criatividade destacada na maneira de expor as suas ideias, as quais, para ela, parecem sem sentido, além de curiosidade frequente, no entanto assevera que ele não consegue formular, expressando-se de maneira organizada. A partir da fala da professora, pode-se deduzir que Enzo, apesar de apresentar indicadores de destaque na área da criatividade, ele, ao mesmo tempo, encontra dificuldades para formular suas perguntas e expor suas ideias. Em outras palavras, é como se os traços indicativos de potencial superior na área da criatividade não conseguissem se transformar em produtos criativos (REZZULLI, 2005).

De acordo com Germani (2006), estudantes com AHSD e TDAH demonstram destacada criatividade, todavia apresentam dificuldade de se organizar e de manter a atenção para executar o conjunto de ideias originais. Baum, Shader e Owen (2017) também asseveram que uma das dificuldades encontradas por estudantes 2e consiste na passagem da informação da memória de trabalho para a de longo prazo, manifestada pelos problemas na recuperação e utilização da informação.

No que se refere ao hiperfoco, nota-se, no depoimento da professora, que Enzo conseguiu prestar atenção e mantê-la na atividade de Ciências, que é uma área de interesse para ele. Essa é a razão de ele estar totalmente focado, o que não ocorre em todas as disciplinas do currículo escolar, já que ela expressou ser uma situação isolada, ou seja, percebe-se que Enzo demonstrou comportamentos indicativos de hiperfoco apenas na disciplina de Ciências.

Conforme salientam Chae, Kim e Noh (2003), o indivíduo com TDAH, no entanto, mantém níveis reduzidos de atenção em quase todas as situações e atividades, com exceção de jogos de videogames ou programas de TV, o que leva a inferir a possibilidade de 2e, pois o hiperfoco na atividade de Ciências não coaduna com os traços de apenas TDAH: níveis de atenção reduzidos em quase todas as situações e atividade, exceto em jogos de videogames e programas de TV.

Outra característica, apontada na entrevista, foi a ausência de sinais de baixa autoestima, como se expressou a professora: “Não, não, acho que, pelo contrário, acho que ele acredita tanto (NELE) e por isso que ele se expõe”. Esse aspecto pode estar associado ao viés ilusório que estudantes com TDAH demonstram (BARKLEY, 2008).

Ademais, esse dado contradiz alguns estudos sobre a 2e (FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FOLEY-NICPON, 2016), os quais apontam que uma das características desses estudantes é a baixa autoestima. No entanto, é preciso considerar também, como asseveram Moon *et al.* (2001), que estudantes com AHSD e TDAH podem não aparentar baixa autoestima e isso não significa que não apresentem sinais de baixa autoestima. Além dessa característica, a professora assinalou que Enzo é uma criança muito imatura, sendo, às vezes, necessário tratá-lo como se fosse uma criança com menor idade:

[...] ele se esconde atrás da porta para dar um susto, mesmo sabendo que todo mundo sabe que ele está atrás da porta todos os dias [...] Acho que ele tem uma imaturidade até porque ele tem essa atitude de não perceber que já faz isso o tempo inteiro não é mais um susto, não é mais uma brincadeira [...] tanto que trato nessa hora como se fosse uma criança de menor idade (ENTREVISTA PROFESSORA).

No trecho acima, percebe-se que Enzo se comporta como se fosse uma criança mais nova. Sabe-se que crianças com AHSD e TDAH são menos maduras do que crianças com AHSD ou com apenas TDAH (MOON *et al.*, 2001), demonstrando uma defasagem na idade de dois a três em imaturidade emocional e social, quando são comparados com as crianças de mesma faixa etária (NEIHART, 2003).

5.1.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas sobre Enzo

O Questionário de autonegação e nomeação por colegas – QIIAHSD-A-1º- 4º (PÉREZ; FREITAS, 2016) permite, como instrumento de triagem, um mapeamento das opiniões do próprio estudante em relação a si mesmo e dos colegas da classe onde ele ou ela estuda no que diz respeito às áreas de maior destaque, a algumas características gerais de AHSD e indicadores de criatividade e de comprometimento com a tarefa. No Quadro 23, verificam-se as respostas de Enzo ao Questionário de autonegação, em que ele se considera muito bom ou especial.

Quadro 23- Respostas de Enzo ao Questionário de Autonegação

Matemática (X)	Artes ()	Ginástica ()	Teatro ()
Ciências (X)	Criar Histórias (X)	Dança ()	Liderança ()
Ler (X)	Pesquisar (X)	Esportes ()	Criatividade (X)
Escrever (X)	Música (X)	Amizade ()	Outra (X)
Se marcou outra, qual? Astronomia			
Por quê? Porque leio livros			
O que você já fez nessa área? Não respondeu.			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Verifica-se, nas respostas de Enzo, que ele apresenta uma percepção positiva de si mesmo, tendo marcado oito áreas e acrescentando a área de Astronomia. Inicialmente, observa-se que Enzo fez diversas marcações em várias áreas, o que pode indicar um viés ilusório positivo de si mesmo, que é muito comum em estudantes com TDAH, no que se refere aos campos acadêmico, social e comportamental, os quais supervalorizam o sentimento de felicidade na percepção de suas próprias vidas (BARKLEY, 2008).

A justificativa desse estudante também merece ser destacada (ele percebe-se muito bom em Astronomia porque lê livros sobre essa ciência). Dessa forma, nota-se um interesse mais especializado em uma área não no currículo escolar, sendo só possível de estudá-la em nível superior, um fato bastante comum entre os estudantes com AHSD e TDAH (LOVECKY, 1999). Com base nessa informação, foi solicitado à família algum registro das leituras que Enzo realiza em casa (Figura 27).

Figura 27- Livros que Enzo lê em casa



Fonte: Arquivo da família.

Nota-se, pela estante de livros de Enzo, que ele realmente gosta de ler sobre Astronomia (A história do universo para quem tem pressa, 100 fatos incríveis- Espaço, Atlas básico de explorações e descobrimentos, Céu e Terra, Universo e Planetas, O grande livro dos grandes planetas). Além disso, apesar de não ter respondido o que vem fazendo nessa área, a família relatou que ele pediu aos pais de presente um telescópio e vem fazendo registro dos planetas, mas com a intenção de descobrir outro planeta ainda não catalogado pela ciência (FIGURA 28).

Figura 28- Enzo observando o espaço



Fonte: Arquivo da família.

Os dados coletados no QIIAHS-D-A-1º- 4º coadunam com outros estudos sobre estudantes com AHSD e TDAH. De acordo com Zental *et al.* (2001), os estudantes com 2e apreciam conteúdos do espaço e de ficção científica, além de leituras livres. Em relação à percepção de si mesmo, não há um consenso na literatura, pois alguns autores relatam que estudantes com esse tipo de 2e podem tanto apresentar autoconceito positivo (GÓMEZ *et al.*, 2016), quanto aparentar autoestima elevada (MOON *et al.*, 2001) ou baixa autoestima (FOLEY-NICPON *et al.*, 2012). Ourofino (2007, p. 61), no entanto, afirma que os estudantes com AHSD

e TDAH podem demonstrar um “autoconceito oscilante e dificuldades para lidar com a autoimagem”.

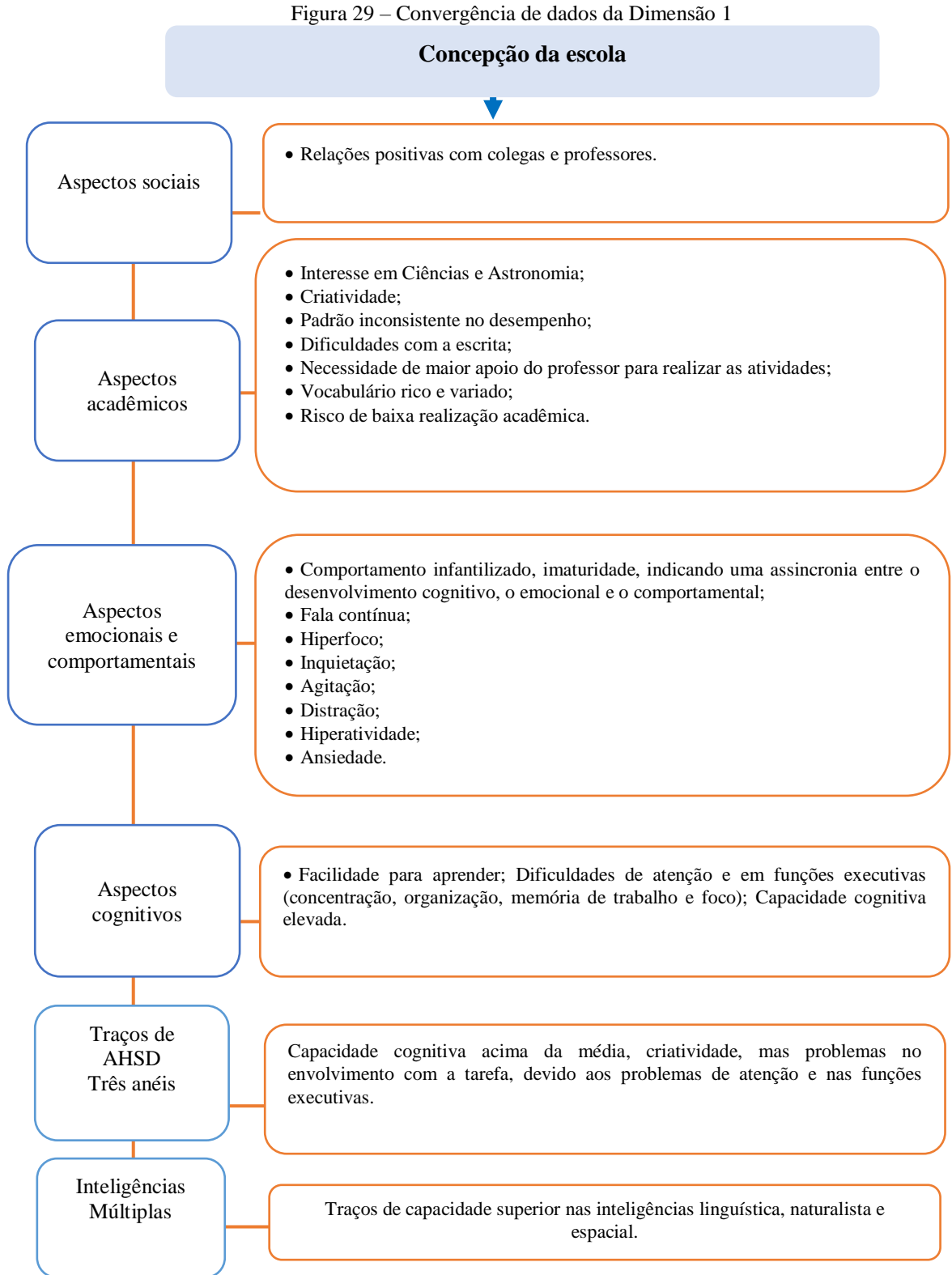
Na classe de Enzo, dezesseis colegas responderam ao Questionário de nomeação por colegas (Quadro 24). Os resultados apontaram que Enzo se destaca em Ciências, sendo o escolhido por dez colegas a quem eles pediriam ajuda nessa disciplina, por causa dos conhecimentos dele. Vale frisar que ele também se autoindicou em Ciências, sendo, pois, um indicativo de um potencial acima da média na inteligência naturalista (GARDNER, 1994; 2001), o que remete a necessidade de uma avaliação mais criteriosa, incluindo entrevista com a família, como indicam Pérez e Freitas (2016). Além disso, notou-se também que, embora em menor número de indicações, três colegas da turma o consideram o melhor da classe e quatro o consideram o melhor para criar uma história e guiá-los num passeio.

Quadro 24- Tabulação do QIIAHS-D-A-1º - 4º- nomeação por colegas

Alunos	Nomeação por colegas																			
	Quem é o melhor...							Quem pediria ajuda em/para						Quem é o colega que						
	Aluno(a) da sala	Canto	Saber horas, dias da semana e os meses	Teatro	Futebol, vôlei ou em outro esporte	Dança	Amigo ou amiga de todos	Tocar instrumento	Matemática	Ciências	Guiar em um passeio	Fazer uma pesquisa	Criar uma história	Leitura e escrita	Artes	Organizar uma festa	Pensa em coisas que os outros não pensaram	É mais engraçado e divertido	Gostaria que fosse o líder	Ajuda mais os colegas
Colega 1										E								E		
Colega 2							E		E									E		
Colega 3				E																
Colega 4						E			E						E	E				
Colega 5	E						E		E	E		E			E			E	E	
Colega 6									E											
Colega 7									E											
Colega 8									E											
Colega 9									E											
Colega 10										E										
Colega 11												E								
Colega 12																				
Colega 13	E	E	E	E		E	E	E	E			E			E	E	E	E	E	
Colega 14									E										E	
Colega 15	E					E			E	E	E	E			E	E				
Colega 16																				
Colega 17	Faltou no dia da aplicação																			
Total	3	1	1	2	0	3	3	3	0	10	4	1	4	0	0	4	3	2	3	3

Fonte: Elaboração própria, com base nas orientações de Pérez e Freitas (2016).

Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 1 e foram encontradas as seguintes convergências em relação à concepção da escola (Figura 29):



Fonte: Elabora própria.

5.1.3 Dimensão 2: Concepção da família

Segundo os resultados do questionário, a família asseverou que Enzo se interessa por Astronomia e aprecia livros científicos. Em relação ao seu desempenho acadêmico, Enzo é uma criança que costuma fazer as atividades escolares de casa com autonomia. Segundo os pais, não tem o hábito de adiar, demorar ou interromper o fluxo da atividade, pedindo coisas ou levantando-se da mesa. Apesar de realizá-las, ele não as considera interessantes. De um modo geral, em comparação aos colegas de mesma faixa etária, Enzo sempre foi considerado uma criança com facilidade para aprender. Para a família, ele se destaca nas disciplinas de Ciências e Matemática; ao passo que, em Português, ele vem encontrando dificuldades.

No que se refere aos relacionamentos sociais, os pais relataram que ele desenvolve ótimas relações interpessoais, tendo muitos amigos, inclusive mais velhos do que ele. Enzo sempre aparenta preocupação com os colegas que não estão aprendendo ou que não estão tendo uma boa convivência na sala de aula. De acordo com a mãe, ele costuma falar dos colegas e perceber quando eles não estão bem, ficando sempre preocupado quando isso acontece.

Ademais, é uma criança que constantemente demonstra preocupações com o bem-estar de outras pessoas, falando de política, direitos, justiça social constantemente nos diálogos com os familiares. Para os pais, a característica da personalidade mais marcante de Enzo é o aspecto moral, pois é uma criança que apresenta muita consciência de seus atos, assume responsabilidades e, às vezes, comporta-se como se fosse um adulto, compreendendo as regras sociais e a necessidade de respeitá-las, o que indica uma assincronia muito comum em pessoas com AHSD e com 2e (LOVECKY, 2004; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; SILVERMAN, 1998).

Em contrapartida, a família relatou também que se preocupa com o perfeccionismo de Enzo, que frequentemente não gosta de seus produtos e nem considera seus excelentes resultados na escola, sempre demonstrando insatisfação e achando que deveria ser melhor. A mãe, inclusive, citou que todas as notas dele foram A e, quantitativamente, acima de 9,0, na I Unidade, mas ele ainda assim não demonstrou satisfação com seus próprios resultados, sendo muito exigente consigo mesmo.

No relato dos pais, notou-se que Enzo gosta muito da escola, dos colegas e da professora. Já foi premiado em campeonato municipal de Karatê e se dedica de 05 a 10 horas semanais para ler os livros que ele compra nas livrarias. Além da leitura, os pais de Enzo também relataram que ele ama música e que passa horas treinando notas na flauta, tendo aprendido a tocar uma música só ouvindo outro músico tocando.

Na análise dos dados do questionário, desse modo, notou-se a presença de alguns indicadores de AHSD: precocidade na leitura e na escrita, gosto pela leitura, memória destacada, facilidade para aprender, capacidade de observação muito elevada, dedicação de tempo e energia a uma tarefa que o interessa (música e leitura), independência e autonomia, nível de exigência mais elevado e perfeccionismo, interesses variados e diferenciados aos de seus pares (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Além disso, pelo relato dos pais, observam-se também alguns indicadores de envolvimento com a tarefa (RENZULLI; REIS, 2014; RENZULLI, 2018). O fato de passar horas treinando flauta sem a ajuda de um profissional indica, além de autonomia e independência para estudar, um “alto nível de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento em um problema particular, área de estudo ou alguma forma de expressão humana, perseverança, resistência, determinação, trabalho duro e dedicação à prática” (RENZULLI; REIS, 2014, p. 23).

Em contrapartida, esse dado também pode indicar hiperfoco, uma característica tanto de indivíduos com TDAH quanto de 2e (CRAMOND, 1995; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; OUROFINO, 2007; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, SILVERMAN, 1998).

No que se refere às características emocionais, outro dado salientado pelos pais foi a intensidade com que Enzo vivencia determinadas experiências, o que tem sido motivo de preocupação para os familiares:

Enzo não pode assistir filmes mais emotivos. Esses dias, eu tive de desligar o filme Pinóquio, porque ele ficou tão sensibilizado com o que Pinóquio estava fazendo com Gepetto que começou a chorar compulsivamente. Outro dia, uma colônia de formigas apareceu no seu quarto, eu usei um veneno e quando ele ficou sabendo, começou a chorar tanto, porque as formigas tinham morrido e ele se sentia culpado. Às vezes, fica dias lembrando dessas coisas e chora sempre (RELATO-QUESTIONÁRIO/FAMÍLIA).

A partir do exposto pela mãe de Enzo, nota-se que ele reage intensamente aos estímulos, indicando uma sobre-excitabilidade emocional a qual foi evidenciada pelo apego a outros seres vivos e por pessoas, um conjunto de sentimentos e sensações intensos, penetrantes, absorventes (SILVERMAN, 2008), que também demonstra empatia (GEPETTO) e responsabilidade social (formigas) (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017). Para Webb *et al.* (2016), esses tipos de comportamento revelam a intensidade da pessoa com AHSD e podem facilmente ser mal interpretados e confundidos com algum transtorno.

Percebe-se também, pelo relato dos pais, que Enzo não apresenta dificuldades para realizar as tarefas de casa e regular o comportamento para terminá-las, o que seria um indicativo de TDAH. Pelo contrário, ele realiza as atividades, mas as considera desinteressantes, repetitivas, um indicador da criança com AHSD (FLINT, 2001).

Os pais também relataram que, no último relatório médico (2018), a neuropediatra receitou metilfenidato para Enzo na primeira consulta sem a realização de exames médicos de exclusão, sem preenchimento de escalas de comportamento, sem outros testes, inclusive de QI e de desempenho acadêmico, passos fundamentais na avaliação diagnóstica de TDAH (BARKLEY, 2002). Por conta disso, a família buscou ajuda de uma neuropsicóloga e uma psicopedagoga⁹⁵ para fazer uma avaliação mais detalhada e um acompanhamento de Enzo, de modo que, durante toda a coleta de dados, ele não fez uso de qualquer intervenção medicamentosa, mesmo tendo sido receitado o metilfenidato.

Nota-se, pelo exposto, que a avaliação da neuropediatra, ao determinar o diagnóstico de TDAH, não seguiu todas as orientações recomendadas entre os pesquisadores desse transtorno. A ausência de uma cuidadosa pesquisa sobre a história de vida da criança tem sido apontada como um dos erros mais comuns na avaliação da criança que apresenta sinais de déficit de atenção pelos estudiosos do TDAH (BARKLEY, 2002; ESTANISLAU; MATTOS, 2014), o que pode, inclusive, aumentar os riscos de erros diagnósticos (AMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; MULLET; RINN, 2015; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016).

No QIIAHSD-R, verifica-se que, para a família, Enzo apresenta vários indicadores de AHSD, conforme o QIIAHSD-R (PÉREZ; FREITAS, 2016), expostos no Quadro 25. Os itens marcados em cinza (n= 51) perfazem um total de 79,7% de respostas semelhantes às aquelas estipuladas no QIIAHSD-R.

Quadro 25- Respostas da família no QIIAHSD- R em comparação às respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da família	Respostas mais comuns
05. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler (não só seu nome, mas frases)?	04 anos	Antes dos 6 anos.
06. Ele/a lê por interesse próprio, fora das exigências da escola? Quantas horas/semana?	Sim/10 horas	Mais de 07 horas/semana.

Continua

⁹⁵ Durante o ano de 2019, no período da coleta de dados.

Continuação

07. Sobre que assuntos seu filho mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	1. Astronomia, 2. Universo e planetas, 3. Química	Pouco comuns para a faixa etária ou o meio social.
08. Que idade têm os/as melhores amigos/as dele/dela?	10 e 09 anos	Muito mais velhos ou mais novos do que ele.
09. Em quais áreas seu filho/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. Astronomia; 2. Memória; 3. Música; 4. Comunicação.	Qualquer uma
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Às vezes	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho(a)?	Raramente	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Sempre	Freq./Sempre
13. É independente e faz as coisas sozinho(a)?	Frequentemente	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Sempre	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Sempre	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Sempre	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Sempre	Freq./Sempre
18. Prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	Sempre	Freq./Sempre
Capacidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
21. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	Frequentemente	Freq./Sempre
22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Às vezes	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Sempre	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Sempre	Freq./Sempre
25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Frequentemente	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de sua turma?	Não respondeu	Freq./Sempre no acadêmico ou Raramente/Nunca no produtivo-criativo.
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Não respondeu	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Sempre	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Frequentemente	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Às vezes	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Sempre	Freq./Sempre
33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Sempre	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Sempre	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Sempre	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Sempre	Freq./Sempre
38. É inconformista e não se importa sem ser diferente?	Sempre	Freq./Sempre

Continua

Continuação

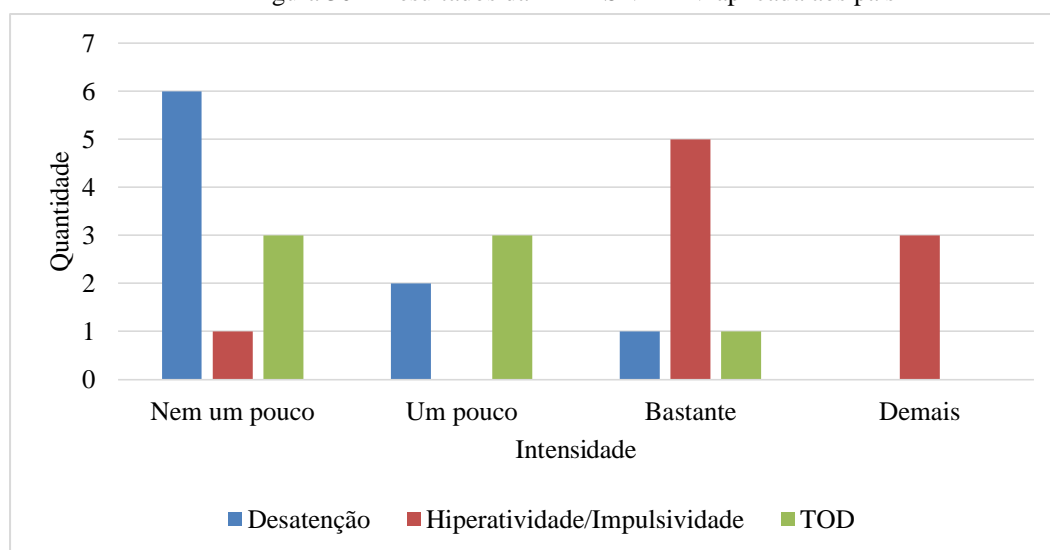
39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Às vezes	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Sempre	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Sempre	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Sempre	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Raramente	Nunca/ Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Sempre	Nunca/ Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Frequentemente	Nunca/ Raramente
Comprometimento com a tarefa		
46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Sempre	Freq./Sempre
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Sempre	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Sempre	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Sempre	Freq./Sempre
50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções?	Sempre	Freq./Sempre
51. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Nunca	Nunca/ Raramente
52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Frequentemente	Freq./Sempre
54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Sempre	Freq./Sempre
55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Frequentemente	Freq./Sempre
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Frequentemente	Freq./Sempre
57. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Frequentemente	Freq./Sempre
58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Sempre	Freq./Sempre
Liderança		
59. É autossuficiente?	Frequentemente	Freq./Sempre
60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Frequentemente	Freq./Sempre
61. É cooperativo com os demais?	Frequentemente	Freq./Sempre
62. Tende a organizar o grupo?	Frequentemente	Freq./Sempre
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Frequentemente	Freq./Sempre
Atividades artísticas e esportivas		
71. Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Sim. Artes marciais em nível municipal.	Participação e/ou premiação em quaisquer das áreas.
75. Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?	Sim. Música.	Qualquer uma.
76. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?	Não	Sim.
77. Ele/ela estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?	Sim	Sim.
78. Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade?	Até 05 horas.	De 10-20 horas/mais de 20 horas

Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído.

No questionário MTA-SNAP-IV, que fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH, no critério desatenção, a mãe de Enzo indicou apenas 01 item como **bastante** (é distraído por estímulos externos), sugerindo que, no contexto familiar, ele não tem demonstrado déficits atencionais. Quanto aos critérios de hiperatividade/impulsividade, de 09 itens, 05 foram assinalados como **bastante** e 03, como **demais**, indicando sinais de hiperatividade/impulsividade no ambiente doméstico, sendo, desse modo, possível, cogitar a hipótese de um TDAH do tipo predominantemente hiperativo. Em relação aos sinais de comportamento opositor desafiador, os resultados apontaram que, para a família, Enzo não demonstra sinal algum de TOD, sugerindo a ausência desse transtorno, cuja taxa de comorbidade com o TDAH tem sido estimada entre 20 a 67% (BARKLEY, 2008), como se verifica na Figura 30.

Figura 30 – Resultados da MTA-SNAP-IV aplicada aos pais

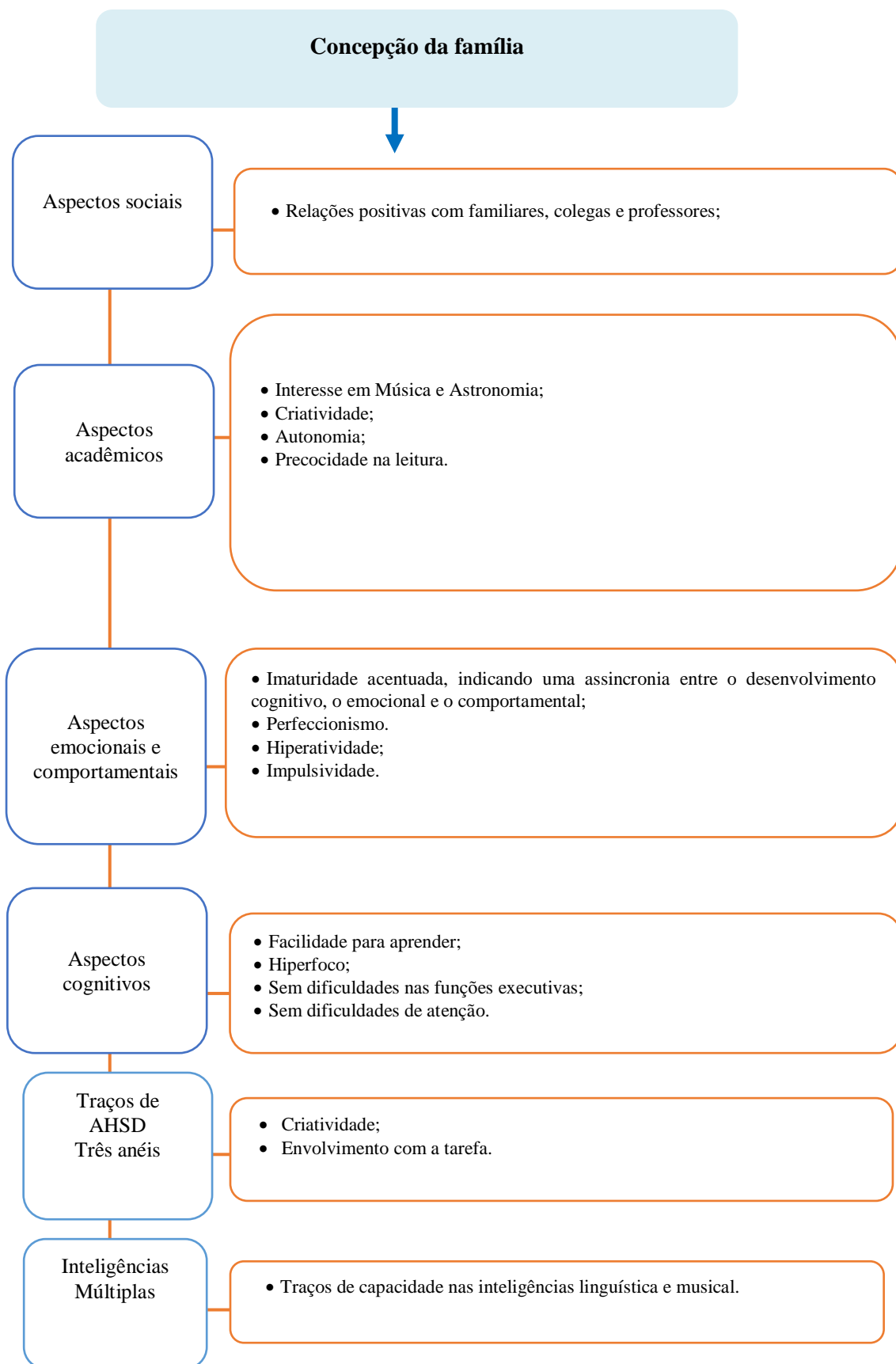


Fonte: Elaboração própria.

Na análise do conjunto dos três instrumentos utilizados nessa fase, percebe-se também que, na concepção da família, os comportamentos de Enzo tanto apresentam indicadores de AHSD quanto de TDAH, sendo, pois, possível inferir uma hipótese de 2e . De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), a mescla de duas excepcionalidades, além de promover uma relação paradoxal, conflituosa, forma também uma combinação simbiótica dentro do indivíduo, sendo necessário determinar as necessidades educacionais e emocionais resultantes dessa simbiose.

Na triangulação dos dados da dimensão 2, foram encontradas as seguintes convergências em relação à concepção da família (Cf. FIGURA 31):

Figura 31 - Convergência de dados da Dimensão 2



Fonte: Elaboração própria.

5.1.4 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante

Durante a aplicação de todos os testes e escalas, Enzo mostrou-se participativo, envolvido, questionador, curioso, ansioso, agitado e inquieto, movendo-se com o corpo na cadeira durante a avaliação. Enzo costumava falar continuamente, sendo, às vezes, necessário interrompê-lo, a fim de que pudesse desenvolver um diálogo com a pesquisadora e respeitasse os turnos de fala durante a interação social.

5.1.4.1 Desempenho nos testes e escalas

A Tabela 1 sintetiza os resultados encontrados a partir da avaliação do desempenho escolar de Enzo, com base nos dados extraídos da aplicação do TDE II, correspondendo aos dados normativos do 3º ano do ensino fundamental de escola privada.

Tabela 1 – Resultados de Enzo na avaliação do desempenho escolar no TDE II - 3º ano EFI

Subtestes	Escore brutos	Tempo	Escore padronizados (percentil)	Interpretação
Acurácia em				
Escrita	31	326	40	Levemente abaixo do esperado
Aritmética	23	779s	80	Acima do esperado
Leitura	36	63	95	Muito acima do esperado
Eficiência em				
Escrita	5,70		60	Dentro do esperado
Aritmética	1,77		30	Levemente abaixo do esperado
Leitura	34,3		20	Abaixo do esperado
Palavras escritas por minuto	8		75	Acima do esperado
Cálculos por segundo		779s	37	Levemente abaixo do esperado
Palavras lidas por minuto	36		20	Abaixo do esperado

Fonte: Elaboração própria.

Na avaliação do desempenho escolar na escrita, verifica-se que Enzo, no que diz respeito à quantidade de acertos na escrita, teve um desempenho levemente abaixo do esperado, no entanto, quando se analisa a eficiência de aprendizagem nesse subteste, a qual mede a relação entre o tempo e a quantidade de acertos, ele apresenta um desempenho dentro do esperado. Em relação à velocidade geral de processamento para escrever palavras, o desempenho de Enzo ficou acima do esperado em comparação com a média das crianças de sua série escolar.

No desempenho da escrita, em nível de microestrutura da palavra, foram constatados ainda erros por omissão de um dos grafemas (caminhar- caminha, completar-completa, benzer- benze), por adição de uma letra (pessoa-pessoua), por substituição de grafema em final de palavra (dedo-dedu, zebu-zebo), por substituição do dígrafo “lh” pelos grafemas “li” (ervilha- ervilia), por substituição do dígrafo “sc” pelo grafema “c” (descer-descer) e do “ss” pelo grafema “c” (sossego-socego).

Pode-se afirmar que os erros ortográficos cometidos por Enzo não sugerem um déficit de apropriação do sistema ortográfico da língua portuguesa, considerando-se que ele

ainda encontra em fase de alfabetização. Além disso, exceto os erros de omissão de grafemas, os de acréscimo de grafema e substituição em final de palavra, revelam uma transposição da oralidade para a escrita, ou seja, Enzo escreveu como se fala.

Os erros por substituição de dígrafos por grafemas se classificam em nível de irregularidades da língua, o que, por sua vez, denotam um grau de complexidade maior para aprendizagem, em que o escolar precisa compreender as relações variáveis e quantitativas entre letras e sons, cuja aprendizagem segue uma sequência evolutiva, caracterizada por uma apropriação progressiva do sistema ortográfico (ZORZI, 2003), sendo, dessa forma, possível inferir, que esses erros de Enzo estão dentro do esperado nessa etapa de alfabetização em que ele se encontra.

Os erros por omissão, no entanto, podem estar revelando algum déficit atencional, como demonstram os estudos de Pereira *et al.* (2018) e de Silva, Cunha e Capellini (2011), os quais indicam que esse tipo de erro é muito comum em escolares com TDAH e, geralmente, está relacionado à falta de concentração para a escrita.

No desempenho em aritmética, nota-se que Enzo, em relação à acurácia das respostas teve um desempenho acima do esperado, mas quando se avalia a sua eficiência de aprendizagem, o qual mostra a relação entre tempo e quantidade de acertos, seu desempenho ficou levemente abaixo do esperado. No que se refere à velocidade de processamento para aritmética, Enzo também apresentou um desempenho um pouco abaixo do esperado, mas ainda na média das crianças de sua série escolar.

O número de palavras lidas corretamente por Enzo revela um desempenho em leitura muito acima do esperado para sua série escolar, no entanto, quando se verifica o escore de eficiência em leitura, o qual mostra a relação entre tempo e acertos, mapeando a real fluência em leitura, seu desempenho ficou abaixo do esperado, assim como a velocidade de processamento para ler palavras, o que pode estar sugerindo que ele demora mais tempo que a média das crianças de sua idade para executar a tarefa.

De acordo com Primi (2003, p. 69), a velocidade de processamento é a “capacidade de manter a atenção e realizar rapidamente tarefas simples automatizadas em situações que pressionam o foco da atenção”, isto é, ela consiste em uma capacidade de realizar tarefas automatizadas rapidamente em situações onde há necessidade de manter a atenção. Assim, sabe-se que a velocidade de processamento é um componente que está estreitamente relacionado à aprendizagem e que, quanto maior a lentidão no processamento da leitura e da escrita, maior a sobrecarga na memória de trabalho, podendo ocasionar, na leitura, tanto falhas na compreensão do significado de palavras quanto das ideias do texto; na escrita, pode levar a

dificuldades de escrita de palavras e até ao esquecimento das ideias para se produzir um texto (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

Deve-se ressaltar ainda que dificuldades na velocidade de processamento da informação têm sido relatadas como características de escolares com 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017) e como um fator promissor para déficit neuropsicológico do TDAH, o que pode levar a dificuldades no desenvolvimento de habilidades acadêmicas como, por exemplo, a compreensão leitora (BARKLEY, 2008; EL HAJJ *et al.*, 2014).

Como Enzo foi acelerado e encontra-se matriculado no 3º ano do ensino fundamental, quando, pela sua idade cronológica, estaria matriculado no 2º, considerou-se relevante analisar o seu desempenho a partir de dados normativos dessa última série, a fim de que se pudesse visualizar o seu desempenho escolar, caso ele estivesse matriculado no 2º ano (Tabela 2).

Tabela 2 – Resultados de Enzo na avaliação do desempenho escolar no TDE II - 2º ano EFI

Subtestes	Escore brutos	Tempo	Escore padronizados (percentil)	Interpretação
Acurácia em				
Escrita	31	326	60	Levemente acima do esperado
Aritmética	23	779s	99	Muito acima do esperado
Leitura	36	63	95	Muito acima do esperado
Eficiência em				
Escrita	5,70		90	Muito acima do esperado
Aritmética	1,77		30	Levemente abaixo do esperado
Leitura	34,3		50	Dentro do esperado
Palavras escritas por minuto	8		90	Acima do esperado
Cálculos por segundo		779s	27	Levemente abaixo do esperado
Palavras lidas por minuto	36		50	Dentro do esperado

Fonte: Elaboração própria.

Na análise comparativa entre o desempenho escolar de Enzo nas duas séries, observa-se que apenas os escores de eficiência de aprendizagem e de cálculos por segundo se mantiveram levemente abaixo do esperado. As demais pontuações, caso Enzo estivesse matriculado no 2º ano, de acordo com a sua idade cronológica, revelam que o desempenho escolar dele em escrita, aritmética e leitura seria, em termos de acurácia nas respostas em escrita, levemente acima do esperado, e em aritmética e leitura, muito acima do esperado para sua série escolar, denotando um desempenho acadêmico acima da média das crianças dessa série escolar.

Pode-se inferir, por essa análise comparativa, que Enzo, de fato, apresenta um desempenho escolar que justifica a aceleração realizada durante a Educação Infantil, visto que os dados indicam uma capacidade e produção acadêmica superiores à média dos pares etários (GUENTHER, 2009). De acordo com Guenther (2009, p. 283), a aceleração se torna necessária

não só porque estudantes com AHSD, na área acadêmica, apresentam um acervo muito maior de conhecimentos, mas também porque trabalham em um nível de produção mais avançado do que seus pares, indicando que “[...] adiantar seus estudos é uma alternativa mais realista para trabalho escolar do que seguir o mesmo currículo e ritmo da turma”.

Esses dados do desempenho acadêmico de Enzo contrastam também com os resultados de crianças com TDAH em testes padronizados de desempenho escolar. Como afirma Barkley (2008), crianças com TDAH demonstram baixo desempenho (entre 10 a 30 pontos) em testes padronizados de leitura, ortografia, matemática e compreensão leitora em comparação aos resultados de seus colegas. Nesse sentido, esses resultados, então, podem estar indicando tanto a possibilidade da 2e quanto apenas de AHSD.

Para a avaliação da atenção, foi utilizado o Teste de Atenção por Cancelamento (TAC). A aplicação desse teste tanto pode avaliar a atenção seletiva (tarefa que exige a seleção e sinalização de um estímulo-alvo) quanto a atenção sustentada na modalidade visual (tarefa que demanda que o sujeito mantenha e sustente a atenção seletiva para a execução da tarefa). Os resultados de Enzo podem ser conferidos na Tabela 3.

Tabela 3- Resultados de Enzo na avaliação da atenção

	Nº total de acertos	Nº total de erros	Nº total de omissões	Pontuação bruta	Pontuação-padrão	Interpretação
Primeira parte	42	0	7	42	112	Média
Segunda parte	4	4	2	4	123	Alta
Terceira parte	46	0	6	46	136	Muito alta
Total				92	128	Alta

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira parte do teste, observa-se que o desempenho de Enzo foi dentro do esperado para a sua idade. Nas demais partes, a avaliação do resultado demonstra que ele ficou acima do esperado em comparação a crianças de sua faixa etária (segunda parte) e muito acima do esperado (terceira parte), sugerindo que ele executa com relativa facilidade tarefas mais simples como as exigidas nas partes do TAC em termos de atenção seletiva, o que pode indicar que ele processa as informações relevantes de uma determinada tarefa, conseguindo ignorar elementos distratores, sem prejuízos para o processamento de informações subsequentes (GODOY, 2012).

Um dado singular que pode ser observado a partir dos resultados de Enzo refere-se ao fato de que o seu desempenho melhora à medida que aumenta a dificuldade na tarefa. De acordo com Lovecky (1999), é muito comum os estudantes com AHSD e TDAH acertarem os itens mais difíceis dos testes e falharem naqueles mais fáceis. Além disso, notou-se ainda que

Enzo, durante a resolução das partes 1 e 2 do TAC, utilizou como estratégia o *scanning* visual aleatoriamente⁹⁶.

Nota-se que, na parte 2 do teste, houve um maior número de erros, levando-se em conta que ele tinha que selecionar dois estímulos-alvo na mesma ordem, o que, de certa forma, apresenta um grau de dificuldade maior. Além disso, a estratégia de *scanning* visual pode ter também contribuído para esses erros, considerando-se que a figura-alvo a ser selecionada tinha de estar necessariamente na mesma sequência.

Esse tipo de estratégia sugere um estilo de raciocínio que prefere buscar o todo, o global e é uma das características gerais de estudantes 2e (TRAIL, 2011), tendo dificuldade de trabalhar por partes e sequências, como se notou durante a aplicação do teste. Segundo Lovecky (2004, p. 85), “devido à impulsividade, fazer as tarefas de maneira sequenciada pode ser difícil para crianças com TDAH mesmo quando elas conseguem fazê-las passo a passo, seguindo a ordem necessária”. Dessa forma, essa autora assevera que as crianças com AHSD e TDAH apresentam um estilo de raciocínio visuoespacial ou analítico e processam as informações de modo global, preferindo captar uma visão geral antes de apreender os detalhes e apresentam maiores dificuldades em habilidades básicas (soletração, ortografia, cálculo, caligrafia e produção escrita) e tarefas que exigem um processamento sequencial, diferentemente das crianças com apenas AHSD que podem não gostar de tarefas sequenciadas, mas que as desempenham com facilidade.

Na Tabela 4, verificam-se os resultados de Enzo em três testes que avaliaram algumas funções executivas.

Tabela 4- Resultados da avaliação das funções executivas

	Pontuação bruta	Pontuação-padrão	Classificação
Teste de Trilhas			
Parte A (sequência)	24	108	Média
Parte B (sequência)	13	124	Alta
Interferência (B-A)	-11	121	Alta
Tarefa <i>Span</i> Blocos-Corsi			
Ordem direta	7	103	Média
Ordem inversa	5	106	Média
Tarefa <i>Span</i> de Dígitos			
Ordem direta	5	81	Baixa
Ordem inversa	4	98	Média

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que Enzo, na parte A do Teste de Trilhas, apresenta um desempenho dentro do esperado, na capacidade e velocidade de busca visual em comparação com as crianças

⁹⁶ De acordo com Lima, Travaini e Ciasca (2009), os tipos de estratégia utilizados pelo probando, na execução do TAC, podem mostrar que o *scanning* visual foi realizado por regiões (linhas e colunas) ou aleatoriamente.

de mesma faixa etária. Na parte B, entretanto, os resultados indicam que apresenta um desempenho acima do esperado, quando o compara a crianças com a mesma idade, sugerindo um elevado funcionamento executivo em atenção sustentada, velocidade de processamento e, sobretudo, flexibilidade cognitiva (DIAS; TORTELLA, 2012).

Deve-se ressaltar que há uma acentuada sobreposição entre flexibilidade cognitiva e criatividade. A flexibilidade cognitiva inclui a capacidade de ver as coisas a partir de várias direções e mudar a perspectiva de vê-las, pensar “fora da caixa”, ou seja, pensamento divergente, e ser flexível o suficiente para se ajustar às novas demandas ou às prioridades do meio (DIAMOND, 2013).

De um modo geral, na avaliação da memória de trabalho, os resultados de Enzo indicam que ele teve um desempenho dentro do esperado para a sua faixa etária, indicando que não há déficits na memória operacional visuoespacial e nem na memória auditiva de curto prazo. Em contrapartida, na ordem inversa da tarefa de *Span* de Dígitos, o seu desempenho ficou abaixo do esperado em comparação à média das crianças de sua idade, sugerindo, desse modo, que ele enfrenta algumas dificuldades na memória de trabalho auditiva, tendo, possivelmente dificuldades em integrar e manipular informações verbais relevantes.

O estudo de Gallego-Martínez; García-Sevilla; Fenollar-Cortés (2018), que utilizou a Tarefa de *Span* Blocos-Corsi, verificaram que o grupo de crianças e adolescentes, entre 8 e 14 anos, com diagnóstico de TDAH, apresentou um pior rendimento em memória de trabalho visuoespacial em comparação ao grupo controle sem o diagnóstico, indicando déficits nesse tipo de memória. Infere-se, assim, que o desempenho de Enzo, nessa tarefa, não coaduna com esses achados, já que ele teve um desempenho dentro do esperado para a sua faixa etária.

Em se tratando da memória de trabalho auditiva de curto prazo, percebe-se, pelo desempenho de Enzo, que há déficits em comparação com as crianças de mesma faixa etária. Tanto estudos com crianças e adolescentes com TDAH (GALLEGO-MARTÍNEZ; GARCÍA-SEVILLA; FENOLLAR-CORTÉS, 2018; MARTINUSSEN *et al.*, 2005; MESSINA; TIEDEMANN, 2009) quanto com AHSD E TDAH (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; LOVECKY, 2004) evidenciam que ambos os grupos vão apresentar prejuízos na memória de trabalho.

As duas condições, no entanto, se diferem. Crianças com TDAH demonstram maiores prejuízos na memória de trabalho em comparação ao grupo de 2e (WHITAKER *et al.*, 2015) e mostram dificuldades para se lembrar dos fatos e são, geralmente, esquecidas, pois não conseguem armazenar várias coisas na mente. Além disso, a distração com estímulos diversos leva a diminuição da memória de trabalho à medida que as coisas novas assumem a atenção.

Em contrapartida, as crianças com AHSD e TDAH, apesar de terem academicamente elevadas habilidades de raciocínio e abstração, elas têm dificuldades de uso na memória de trabalho, já que demonstram ideias maravilhosas, mas são incapazes de executá-las, isto é, elas sabem muito, no entanto demonstram problemas na organização da informação para apresentá-la (LOVECKY, 2004).

Na avaliação das estratégias de aprendizagem, os resultados de Enzo, na EAVAP-EF, revelam que ele recorre com boa frequência ao uso das estratégias de aprendizagem no momento do estudo, considerando que a média geral de pontos da amostra normativa na escala foi de 35,7 e a sua pontuação foi de 39, indicando um média geral levemente acima do desejável.

O fato de ele ter obtido um percentil 65 corrobora esse resultado, pois esse percentual indica que somente 35% dos alunos da amostra normativa tiveram uma pontuação maior do que ele (Tabela 5). No entanto, se considerarmos esse resultado comparando-o com os de crianças da mesma faixa etária de Enzo, observa-se que ele apresenta um desempenho dentro do desejável para essa idade.

Tabela 5- Resultados de Enzo na EAVAP-EF

Subescalas	Pontuação bruta	Percentil geral	Percentil faixa etária
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	19	70	45
Estratégias Cognitivas	9	40	30
Estratégias Metacognitivas	11	70	80
Total	39	65	50

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere ao emprego das Estratégias Cognitivas no momento do estudo, no entanto, o desempenho de Enzo foi abaixo tanto da amostra normativa, considerando que 60% dos sujeitos da amostra normativa obtiveram um resultado melhor do que ele. Esses dados sugerem que Enzo tem dificuldades específicas no uso de estratégias cognitivas como as de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros ou mapas), sendo possível inferir que ele recorre muito pouco ao emprego dessas estratégias.

Quanto ao uso de estratégias metacognitivas, a pontuação obtida nessa subescala 70 aponta que 30% se saíram melhor do que ele, denotando, pois, que Enzo faz bom uso das estratégias metacognitivas e monitora seu processo de aprendizagem, percebendo quando não está conseguindo aprender os assuntos e modificando a estratégia utilizada tendo em vista a uma melhor aprendizagem do conteúdo.

Nota-se ainda que a pontuação de Enzo em relação à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais está também acima do desejável, com percentil geral de 70, indicando que ele recorre, com certa frequência, às estratégias de aprendizagem no momento do estudo. Vale frisar que a pontuação nessa subescala é invertida, isto é, baixa pontuação significa que o aluno recorre às Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

O desempenho de Enzo, embora esteja dentro da média na comparação com seu grupo etário, a pontuação baixa no emprego das estratégias cognitivas indica que ele necessita de intervenções e orientações educacionais para aplicá-las no momento do estudo. Conforme ressaltam Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010, p.16), essas estratégias estão relacionadas “[...] ao fato da pessoa perceber, de forma analítica, as partes para poder entender o todo [...] funcionando como forma do estudante organizar, armazenar e elaborar as informações”.

Deve-se notar ainda que esses dados corroboram o estudo clínico e longitudinal realizado por Lovecky (2004) com 250 crianças com AHSD e TDAH no *Gifted Resource Center of New England*. A referida autora afirma que esses estudantes 2e mostram dificuldade acentuada em separar as partes para compreender o todo, preferindo estilo de raciocínio visuoespacial, pois processam a informação de maneira global, isto é, veem o todo antes dos detalhes, das partes, das sequências.

Na avaliação da motivação, os resultados de Enzo, na EAME-IJ, revelaram pontuação média em motivação intrínseca (n=15), o que indica que ele se esforça de forma mediana na realização das tarefas escolares, mas que apresenta vontade de aprender coisas novas. Na avaliação da motivação extrínseca, o escore também foi médio (n=05), sugerindo que ele estuda com algum interesse em recebimento de vantagens ou prestígio social em decorrência das atividades propostas pela escola (Tabela 6).

Tabela 6- Resultados de Enzo na EAME-IJ

Medida de motivação	Intrínseca	Extrínseca	Geral
Perfil por escolaridade			
Pontuação	15	5	20
Classificação	Média	Média	Baixa
Perfil Geral			
Classificação	Alta	Média	Baixa

Fonte: Elaboração própria.

No perfil geral, observa-se que a motivação de Enzo, independentemente de ser intrínseca ou extrínseca, é considerada baixa (n=20), o que pode significar que ele não se percebe muito motivado para se empenhar nas atividades propostas pela escola, assim como no estudo de uma maneira geral. Quando se comparam os resultados de Enzo com o de outros estudantes, verifica-se que a motivação intrínseca dele é alta, inclusive mais alta quando

comparada com a de estudantes de sua série; no entanto, nota-se que as outras duas medidas (extrínseca e geral) não sofreram alterações.

As crianças com TDAH dependem muito da motivação extrínseca e de recompensas externas imediatas (BROWN, 2007; GERMANI, 2006), pois o adiamento de gratificações externas significa um problema para elas, já que optam por realizar pequenas tarefas em troca de recompensas menores e imediatas do que em trabalhar por mais tempo para receberem uma recompensa maior mais tardiamente (BARKLEY, 2002). Nesse sentido, quando se analisa a motivação intrínseca alta de Enzo em comparação ao perfil geral, observa-se que é um dado contrastante daquele apontado na literatura do TDAH, podendo-se inferir que Enzo se esforça muito para realizar as tarefas escolares e que tem vontade de aprender coisas novas.

Esse perfil contrastante de Enzo parece sugerir um quadro de 2e, considerando-se que tais estudantes demonstram uma motivação intrínseca relacionada às áreas de interesse e à busca por conhecimentos novos (GERMANI, 2006), diferentemente dos estudantes com TDAH, os quais dependem muito de “[...] aspectos mais recompensadores, divertidos e reforçativos em qualquer situação” (BARKLEY, 2002, p. 52).

Deve-se ainda ressaltar a pontuação baixa em motivação geral, indicando que Enzo não se esforça muito, revelando desmotivação para aprender tanto na comparação com o grupo escolar quanto no geral. Nesse caso, é necessário frisar que essa baixa motivação pode estar relacionada a um currículo inapropriado, pouco estimulador e a um ritmo lento de trabalho na sala de aula, o que particularmente, segundo Baum, Olenchaky e Owen (1998), pode ser a hipótese para o surgimento de problemas de atenção, de comportamentos hiperativos entre crianças e adolescentes com AHSD.

Além disso, sabe-se que a motivação para aprender “[...] pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho” (SILVA; METTRAU, 2010, p. 223). Esse resultado sugere, assim, um risco para o desenvolvimento de seu potencial nas áreas em que ele tem interesse e para baixo rendimento acadêmico em séries posteriores, tendo em vista que é um dos indicadores da condição *underachievement* em estudantes com AHSD e que pode ser resultado da 2e (MONTGOMERY, 2009).

Na análise geral do desempenho individual de Enzo nos testes e nas escalas, verifica-se que os resultados demonstram um padrão inconsistente nas pontuações, classificações, evidenciando potencialidades e déficits nas variáveis investigadas (desempenho acadêmico, atenção, funções executivas, estratégias de aprendizagem e motivação). A

discrepância e a variabilidade nas pontuações de testes padronizados têm sido apontadas como indicadores característicos de 2e (GILMAN; PETERS, 2018; TRAIL, 2011).

5.1.4.2 Observações na escola

As observações em sala de aula, registradas no diário de campo, após a organização de todo o material coletado, resultaram em quatro categorias: a) comportamentos do estudante; b) desempenho nas atividades; c) interação com os colegas; d) interação com o(a) professor(a).

No que se refere aos comportamentos de Enzo, durante as aulas das diversas disciplinas com professores diferentes para as matérias do currículo suplementar (Xadrez, Música, Robótica, Educação Física e Biblioteca), além do professor da sala de aula regular (Português, Ciências, História, Geografia, Matemática, Redação), notaram-se agitação motora, ansiedade, inquietude, distração, pouco controle dos impulsos, fala contínua e excessiva, dificuldade de organização dos comportamentos para cumprir as rotinas escolares e hiperfoco.

Enquanto todos copiam a agenda e a atividade do quadro, Enzo continua conversando. Não abriu a agenda para copiar a atividade de casa e nem o caderno. Demora para iniciar a rotina da aula. Fica brincando com o lápis e parou de copiar a agenda do quadro novamente. Distraiu-se facilmente com conversas paralelas e com a chuva. Fala continuamente. Levantou-se para pegar o livro de literatura e o mostrou a professora no momento em que toda a classe estava realizando a atividade. Foi chamado à atenção, porque Enzo colocou a cabeça em cima do caderno e não estava copiando a tarefa. Evitando escrever, Enzo levantou-se para apontar o lápis sem necessidade. Por fim, a professora entregou a Enzo uma cópia xerografada do caderno para ele copiar mais rápido as questões que estavam no quadro. Foi chamado a prestar atenção diversas vezes seguidamente (NOTAS DE CAMPO/14.08.2019).

Na aula de inglês, Enzo levantou-se e deitou no piso da sala, rindo e brincando com os colegas. Os demais estão sentados seguindo os comandos da professora de inglês. Voltou-se para a carteira após a professora ter chamado sua atenção. Levantou-se novamente e saiu correndo pela sala em direção ao quadro. Enzo levantou-se novamente duas vezes para apontar o mesmo lápis. A professora chamou sua atenção mais uma vez (NOTAS DE CAMPO/ 23.09.2019).

Concentrou-se na realização da tarefa de Geografia. Não se levantou, nem se distraiu com o barulho da classe e com os estímulos externos. Mesmo com oito colegas em pé, Enzo ficou fazendo a sua atividade sem se importar com os demais colegas da classe (NOTAS DE CAMPO/22.08.2019).

De acordo com Baum, Olenchak e Owen (1998), é necessário esclarecer as causas dos déficits atencionais e identificar se os comportamentos hiperativos e impulsivos têm sua origem em situações de ensino-aprendizagem inapropriadas, tais como um currículo pouco estimulador e desafiador, assim como ritmo lento de ensino. Nesse caso, para os autores, os problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade demonstrados pela criança com indicadores de AHSD, nessas condições de aprendizagem, estariam de fato relacionados ao

ambiente e não a uma condição, como o TDAH, cuja origem seria uma desordem de base neuroquímica do cérebro.

Dessa forma, na análise das condições de aprendizagem, verificou-se que Enzo dispunha de um currículo enriquecido, com modificações nas instruções (verbais, visuais, experimentais), na variação de recursos, no estilo de ensino, nos conteúdos, por meio de diversas disciplinas extracurriculares e, mesmo assim, ao longo do período de observação, seus comportamentos indicaram:

a) Problemas de atenção: não presta atenção aos detalhes da tarefa, comete erros em tarefas por falta de atenção, frequentemente é chamado a prestar atenção pelos professores, dificuldades para organizar as tarefas e realizá-las, demonstra que não gosta e reluta a se envolver em tarefas que exigem esforço mental prolongado, principalmente as atividades de leitura, interpretação e escrita, distração com os estímulos externos;

b) Problemas de hiperatividade e impulsividade: mexe com as mãos, os pés ou se contorce na carteira enquanto sentado, levanta de sua carteira em diversas situações nas quais os colegas estão sentados, dificuldade para ficar em silêncio em brincadeiras e atividades de lazer, fala em demasia durante a aula, apresenta dificuldade de aguardar a vez, interrompe a professora ou os colegas e se intromete em conversas da professora com outros alunos e com outros professores, não consegue completar as tarefas ao mesmo tempo e ritmo que a maior parte dos colegas da classe, responde as atividades parcialmente achando que estão completas.

Com base nisso, pode-se afirmar que os comportamentos hiperativos e impulsivos de Enzo não são resultantes de um ambiente pouco estimulador, pouco desafiador, de um currículo escolar insuficiente e desconsideração dos estilos de aprendizagem (CHAE; KIM; NOH, 2003; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000), o que leva a inferir que a hiperatividade e a impulsividade demonstradas, no contexto escolar, podem estar sugerindo déficits de atenção, dificuldades de autorregulação dos comportamentos.

Assim, infere-se que esses comportamentos podem tanto significar déficits de atenção e hiperatividade/impulsividade quanto também indicar a 2e. Para tentar compreender os comportamentos de Enzo e verificar se eles são indicadores de quais dessas condições, torna-se crucial analisar o seu desempenho acadêmico e a interação com a professora e os colegas de classe.

Em relação ao desempenho acadêmico de Enzo, observou-se que ele não apresenta dificuldades para aprender e nem para resolver as atividades escolares, embora tenha apresentado dificuldades na autorregulação dos comportamentos para iniciá-las e terminá-las,

o que, frequentemente, era motivo de solicitações da professora para que ele pudesse acompanhar a turma e prestar atenção.

Enzo fala o tempo todo. A professora chamou sua atenção mais uma vez, para que ele pudesse acompanhar o andamento da aula de Geografia que já havia começado. A professora chamou Enzo e solicitou que prestasse atenção, pois ele não acompanhava a leitura do livro de Geografia (NOTAS DE CAMPO/29.08.2019).

Enzo ainda continua copiando e os colegas já estão fazendo a tarefa de matemática de classe. A professora chamou à atenção de Enzo três vezes seguidas. Quando **pegou a atividade de matemática para fazê-la, rapidamente a concluiu corretamente e logo começou a responder a tarefa de história** (NOTAS DE CAMPO/28.08.2019, grifo nosso).

Na análise dessas notas de campo, verificam-se dificuldades na autorregulação do comportamento (BARKLEY, 2008) diante das demandas ambientais, mas, em contrapartida, percebe-se que ele não enfrenta dificuldades para realizar as tarefas, o que seria um indicativo de TDAH, visto que, como assevera Flint (2001), a criança com TDAH apresentará dificuldades para realizar as tarefas e regular o comportamento para terminá-las.

Nota-se, no entanto, que Enzo dispõe de recursos, os quais, de certo modo, o levam a ter um controle maior sobre seus comportamentos, já que ele consegue, de forma independente, concluir correta e rapidamente a tarefa de Matemática e a começar a de História. Esse dado pode estar indicando que, apesar das dificuldades que ele enfrenta na autorregulação do comportamento, Enzo também possui recursos/ estratégias que o permitem compensar esses déficits (CHAE; KIM; NOH, 2003), que podem estar relacionados ao potencial superior, o qual pode tanto estar influenciando nos bons resultados acadêmicos quanto na utilização de comportamentos que são apropriados às situações de ensino-aprendizagem (OUROFINO; FLEITH, 2005).

Além disso, Enzo apresentou vários traços indicativos de 2e: preferência por tarefas estimulantes e interessantes; demonstra menos noção de tempo e com tendência à procrastinação; resistência para seguir estrutura e direção, mas fazendo as coisas do seu próprio jeito; não correção dos erros quando solicitado e questionamentos sobre o tanto de tarefa que tem de fazer; satisfação em trabalho mais rápido e com menos precisão em qualquer disciplina (LOVECKY, 2004; MOON, 2002), revelando um padrão inconsistente no desempenho (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004), como se pode verificar nas notas de campo a seguir:

Percebe-se que Enzo evita a cópia do quadro e procrastina o máximo que pode. Conversa muito o tempo todo durante a aula. Reclamou da quantidade de questões para copiar do quadro (NOTAS DE CAMPO/14.08.2019).

A tarefa de ciências, apesar de respondida rapidamente, continha erros em uma questão por falta de atenção aos detalhes. Durante a correção, Enzo ficou irritado, relutou para corrigir a questão (NOTAS DE CAMPO/ 30.09.2019).

A professora questiona-o sobre algumas palavras que ele havia escrito: O que é estrela de elétrons, Enzo? O que é sargitário B-12? Enzo começa a falar rápida e empolgadamente sobre planetas, revela interesse em Astronomia e explica a professora. Ela então pesquisa na internet para verificar as informações trazidas por Enzo em sua produção de texto. Noto que se fosse disponibilizado um tempo para Enzo falar sobre esse assunto, ele ficaria falando por horas e ficaria completamente envolvido (NOTAS DE CAMPO/02.09.2019).

A aula de Xadrez hoje é uma avaliação e conta com a presença do campeão baiano de xadrez. Esse campeão vai jogar com cada aluno para o professor avaliar as jogadas de cada um. Durante a partida, Enzo brinca com as peças do tabuleiro e as coloca entre os dedos, chamando-as de mini-armas. Assim que Enzo fez a jogada, o professor se aproximou e começou a fazer perguntas sobre outras possibilidades de jogada que poderiam dar xeque-mate. Enzo discorreu sobre várias jogadas possíveis, respondendo corretamente todas as perguntas do professor. Fiquei impressionada com o desempenho de Enzo. Como pode conseguir ter um desempenho excelente, tanta facilidade de raciocínio lógico-abstrato e, ao mesmo tempo, tanta agitação, sem organização e falta de planejamento? Fiquei muito pensativa sobre esse paradoxo. Segundo o professor de xadrez, as jogadas de Enzo foram muito inteligentes (NOTAS DE CAMPO/22.08.2019).

Notou-se também, durante as observações, que Enzo procura disfarçar suas dificuldades acadêmicas, desviando a atenção com humor ou brincadeiras, que é um dos indicadores de 2e (GILMAN; PETERS, 2018; OUROFINO, 2007), como pode ser comprovado nas notas de campo.

Os colegas de Enzo já estão copiando a tarefa. Enzo chegou à sala cantarolando e dançando. Todos os colegas riem. Enzo percebe que os colegas terminaram e que ele não está conseguindo acompanhar o ritmo da rotina. (NOTAS DE CAMPO/10.09.2019).

Enzo está tendo dificuldades para acompanhar a leitura oral do texto pelos colegas. Durante a leitura do texto, Enzo utiliza as palavras do texto que está sendo lido e começa a criar piadas⁹⁷ e trocadilhos em voz alta (NOTAS DE CAMPO/18.09.2019).

Enzo parou de copiar e pediu em voz alta para contar uma história da prima que comia chicletes da rua. Todos riram na classe. A professora disse agora não, depois você conta (NOTAS DE CAMPO/14.08.2019).

Em relação à leitura, percebeu-se que toda vez que ela era requerida para aquisição de informações, em que ele tinha de ler para aprender, interpretar e compreender conteúdos, as brincadeiras se intensificavam, corroborando os achados de Baldwin, Omdal e Pereles (2015),

⁹⁷ Uma piada ou anedota é uma breve história de final surpreendente, cujo objetivo é provocar risos ou gargalhadas em quem a ouve ou lê; trocadilho é o jogo de palavras com sons semelhantes e significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados (DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2015).

os quais salientam que estudantes 2e⁹⁸ podem também mascarar as dificuldades na leitura com estratégias compensatórias até o momento em que ocorre uma mudança no processo educacional, em que o estudante deve transitar da aprendizagem da leitura para a realização da leitura para aprender.

De acordo com Lovecky (2004), Montgomery (2009) e Trail (2011), estudantes 2e apresentam dificuldades com a escrita, relacionadas à caligrafia, à coordenação motora, ao registro das anotações do quadro no caderno, à organização das ideias, demonstrando, principalmente, que o seu trabalho escrito não é compatível com o seu potencial. Em relação à escrita, Enzo apresentou dificuldades para copiar do quadro, dificuldades com a organização das ideias na produção de texto, na caligrafia, a ortografia.

Ele agora está copiando lentamente a atividade do quadro, tentando desenhar a letra, escrevendo vagarosamente. Enzo foi chamado à atenção sobre a lentidão para escrever. Ele disse à pro que estava tentando fazer uma letra melhor, porque todo mundo diz que a letra dele é horrível. Se Enzo continuar escrevendo como está, demorará muito para terminar de copiar (NOTAS DE CAMPO/19.09/2019).

Enzo demonstrou que comete erros nas atividades por falta de atenção aos detalhes. Na escrita, especialmente, Enzo tem demonstrado não só dificuldades na caligrafia, na ortografia, assim como no planejamento e organização da narrativa (NOTAS DE CAMPO/23.09.2019).

Observou-se ainda que ele apresenta uma percepção aguçada dos prejuízos provenientes da desatenção e da hiperatividade/impulsividade na autorregulação do comportamento, conforme se verifica na nota de campo seguinte.

Enzo veio até a minha carteira e disse-me: “Você viu? Hoje eu estou mega adiantado. Já vou fazer a tarefa de Ciências agora”. Notei que Enzo percebe suas dificuldades para autorregular o seu comportamento na sala de aula (NOTAS DE CAMPO/23.09.2019).

Na análise desta nota de campo, surgiu a seguinte questão: Será que crianças com apenas TDAH demonstrariam essa percepção da inadequação de seu próprio comportamento? Ao consultar a literatura da área, verificou-se que alguns autores (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007) relatam que estudantes 2e (AHSD e TDAH) têm uma percepção mais nítida das dificuldades que eles enfrentam na autorregulação do comportamento. Cross e Mendaglio (1995) e Kokot (2005) identificaram, inclusive, que esses estudantes experenciam sentimentos de frustração em razão dessa

⁹⁸ Os autores, neste artigo, se referem tanto aos estudantes com TDAH, transtornos de aprendizagem e com TEA.

percepção mais aguçada que afetam seu sucesso acadêmico e comportamento na sala de aula e promovem sentimentos de culpa.

Além do mais, os vários trechos citados das notas de campo também indicam outros traços de 2e, encontrados na investigação de Zental *et al.* (2001), realizada com crianças com AHSD e TDAH: a) Dificuldade para atender e seguir os comandos; b) Dificuldade para completar as tarefas, as rotinas da aula; c) Dificuldade para iniciar a leitura de textos; d) Trabalha rápida e descuidadamente; e) Dificuldade em caligrafia; f) Aprecia leitura livre; g) Aprecia conteúdos do espaço e de ficção científica; h) Aprecia trabalhos mais complexos, atividades estimulantes e desafiadoras;

No que se refere à interação com a professora, notou-se uma relação paradoxal: ao mesmo tempo em que Enzo recebia apoio frequente em áreas que ele apresentava mais dificuldade (ler os textos e interpretar as questões e respondê-las, copiar as anotações do quadro, escrever os textos), era totalmente independente em outras atividades (selecionar suas leituras, tocar flauta, jogar xadrez, responder às atividades de ciências, matemática, inglês):

A professora presta atenção individualizada a Enzo em relação à produção de texto que ele havia feito em casa. Ela sinaliza para Enzo que ele não havia feito várias partes da narrativa, como o espaço e o tempo (NOTAS DE CAMPO/12.08.2019).

Na aula de inglês, uma tarefa de vídeo para ouvir/assistir e responder às questões no livro. Enzo não esperou a audição do vídeo em inglês e foi lendo e respondendo às questões. Todas as respostas de Enzo foram corretas sem ter nem assistido ao vídeo. Depois de ter respondido, colocou a cabeça em cima do livro e, em seguida, deitou no piso da sala, parecendo entediado (NOTAS DE CAMPO/29.08.2019).

Enzo participa bastante da aula de matemática e a professora faz diversas perguntas para ele e ele as responde mostrando um excelente raciocínio lógico-matemático (NOTAS DE CAMPO/ 28.08.2019).

De acordo com Baldwin, Omdal e Pereles (2015), estudantes 2e necessitam, por um lado, de frequente apoio do professor e devolutivas em áreas deficitárias; e, por outro, são altamente independentes em outras áreas. Percebe-se ainda, nas notas de campo, que a estratégia utilizada pela docente para prestar esse apoio é a orientação individualizada, a qual foi constante nas disciplinas de Português, Redação e História. Nas demais disciplinas do currículo, Enzo realizava as atividades com autonomia e precisão, sem necessitar de apoios da professora.

Na relação com os colegas classe, notaram-se conflitos durante as aulas, devido às conversas paralelas de Enzo, às brincadeiras inoportunas, nos trabalhos em grupo, devido a incompatibilidades na maneira de pensar e resolver as atividades, nos momentos do recreio, por

causa do não cumprimento das regras por parte dos colegas, que geraram, principalmente nos trabalhos em grupo e nas brincadeiras do recreio, fortes reações emocionais de Enzo.

Fiquei bem próxima do grupo onde Enzo está trabalhando com os colegas. Há conflitos entre Enzo e a colega S. Eles debatem sobre a melhor forma de responder à questão. Enzo fica agitado com a recusa da colega acerca de sua ideia. Pede silêncio ao grupo para poder explicá-la melhor, mas noto que tentando expressar a informação, fica ansioso, nervoso e não consegue convencer os colegas. Enzo estava dizendo que algumas estrelas podem, de fato, se tornarem planetas. Alguns colegas riram e ele ficou irritado, nervoso, ruborizado, reclamou em voz alta, porque os colegas do grupo discordaram dele. Chegando à minha casa, tentei buscar essa informação para ver se havia coerência na fala de Enzo. Encontrei um artigo publicado no Jornal O Globo, do dia 08.08.2014, escrita por um astrônomo que é doutor e pós-doutor em astronomia, cujo título é A incrível história de uma estrela que virou planeta (<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/blog/observatorio/post/incrivel-historia-de-uma-estrela-que-virou-planeta>). Nesse artigo, o autor relata que avanços nos estudos da astronomia têm gerado uma polêmica de taxonomia estelar Enzo tinha razão. Pelas recentes descobertas da astronomia, existem condições nas estrelas que dão a elas características de planetas, mas esse conhecimento não está disponível em um livro didático do 3º ano do EFI. Fica nítido que Enzo possui um conhecimento além daquele da série e da faixa etária nessa área, no entanto, ele não consegue expor suas ideias de maneira clara e satisfatória a ponto de convencer os colegas, o que gera conflitos entre eles (NOTAS DE CAMPO/17.09.2019).

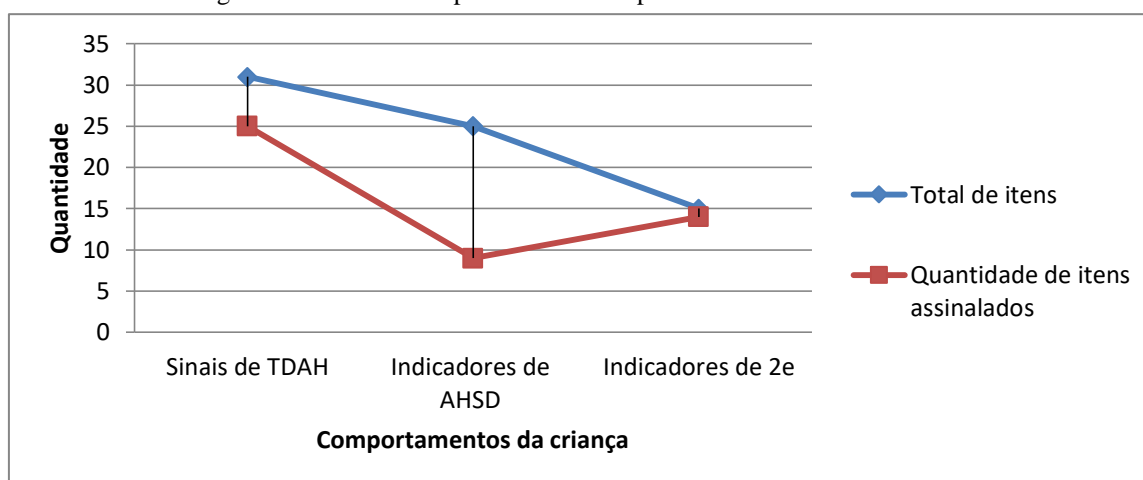
Com base nessa nota de campo, três fatos merecem destaque: o primeiro deles diz respeito ao conhecimento avançado de Enzo sobre astronomia em comparação aos colegas de classe, pois expõe no grupo um conteúdo que vem sendo debatido entre os pesquisadores da área sobre a taxonomia estelar, revelando ideias e opiniões avançadas e seu interesse e foco pela área da astronomia, conteúdos não relacionados aos assuntos escolares, o que tem sido considerado traços característicos de estudantes com 2e (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015; TRAIL, 2011).

O segundo deles se refere às dificuldades de relacionamento por conta das diferenças de conhecimento, que levam ao descrédito da fala de Enzo por parte dos colegas e que gera nele fortes reações emocionais. Esse dado corrobora outros estudos sobre a 2e constituída pelas AHSD e o TDAH: rejeição pelos pares (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FLINT, 2001; MOON *et al.*, 2001), sensibilidade e reações exageradas (LEROUX; LEVITT-PERLMANS, 200; NAGC, 2013; TRAIL, 2011).

O terceiro aspecto indicativo de 2e que chama a atenção, nessa nota de campo, são as dificuldades que Enzo demonstra em expressar ou explicar suas ideias. Esse aspecto é um indicativo de que Enzo enfrenta problemas no processamento da informação, especialmente, neste caso, para buscar a informação relevante na memória de longo prazo e então organizá-la para produzir uma resposta apropriada (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; TRAIL, 2011).

Esses achados também corroboram as marcações realizadas na Ficha de Observação, como se verifica na Figura 32.

Figura 32 - Gráfico comparativo dos comportamentos de Enzo na sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Na comparação entre os itens presentes na ficha e aqueles que foram assinalados durante as observações, notou-se que os comportamentos, na sala de aula, sugerem a 2e. A exploração dos sintomas de TDAH, das características de AHSD e de 2e, na catalogação dos comportamentos de Enzo na sala de aula, leva a inferir duas hipóteses:

1) Dificilmente o potencial superior será identificado na presença de problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade no contexto escolar, podendo corroborar erros de diagnóstico (ALMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; MULLET; RINN, 2015; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016); E isso pode-se agravar se o profissional da saúde não atender a todas as recomendações de avaliação quando há suspeita de TDAH (BARKLEY, 2002; ESTANISLAU; MATTOS, 2014), confiando apenas nos relatórios enviados pela escola.

2) Aumenta-se a probabilidade de erros de diagnóstico, caso não se leve em conta a possibilidade da 2e, o que reforça a necessidade de que tantos os profissionais da educação quanto da saúde disponham de conhecimentos sobre as características de pessoas com AHSD e ainda sobre a 2e, além de capacitação para a identificação dessas condições (ALMEND; BELJAN, 2009; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011).

5.1.4.3 Interesses, percepção de si mesmo e da escola e o relacionamento social

Na entrevista semiestruturada, Enzo afirmou que gosta de brincar com seus colegas de pega-pega, *brawl star*, gosta de desenhar, de ler livros que não estão disponíveis na biblioteca

da escola para a sua faixa etária e série escolar, como pode se verificar no excerto extraído da entrevista:

P⁹⁹: O que você mais gosta de fazer na escola?
 E: Eu tenho duas coisas, três, brincar de pega-pega, brincar de Brawl Stars e desenhar [...]
 P: E na sala de aula, tem alguma coisa mais que você gosta de fazer dentro da sala de aula?
 E: Tem, tem [::]
 P: O QUÊ?
 E: Tem, Eu gosto de ler livros
 P: Ahh [::] você gosta de ler livros?
 E; Sim.
 P: Na sua escola, tem muitos livros que você gosta de ler?
 E: Não. Não tem um que eu quero ler.
 P: Por quê?
 E: Todos são tipo não ensinam nada, todos são de criança de um aninho que está aprendendo a ler
 P: NOSSA, E. Então quer dizer que você gosta de ler livros que ensinam alguma coisa. Como assim?
 E: Ahh [::]
 P: Me dá um exemplo de um livro que já leu e que você gosta
 E: Cem fatos incríveis sobre a Ciência
 P: Ahh, entendi. Você gosta de ler livros que falam de Ciência
 E: Sim.
 P: Por que?
 E: Eh [::] eu acho interessante..
 P: Você tem algum desejo de ser/
 E: Sim, cientista
 P: O que gostaria de pesquisar se você se tornar um cientista?
 E: UHUm sobre Química, Zoologia, Oceanografia, Robótica, Astronomia, Química, Física e já falei é[::] Ciências normal (ENTREVISTA ENZO).

Na análise do trecho acima, verifica-se que Enzo, além de apreciar a leitura livre, também gosta de ler livros avançados para a sua idade e série escolar, os quais não estão disponíveis na biblioteca da escola, que, para ele, “não tem os livros que ele gosta de ler”, porque “não ensinam nada” e são para as crianças menores que estão ainda aprendendo a ler. Esse dado também foi salientado pela professora de biblioteca durante as observações na escola:

Na aula de biblioteca, a professora me disse que ele não gosta de ler os livros da biblioteca, só os livros que traz de casa [...]. Quando tem de escolher um livro da biblioteca, expressa chateação e a questiona sobre o porquê de não poder ler os livros que traz de casa. Segundo a docente, Enzo costuma selecionar livros de séries mais avançadas, do 5º ano, ou das prateleiras de livros de enciclopédias e atlas (NOTAS DE CAMPO/20.08.2019).

⁹⁹ As letras P e E referem-se, respectivamente, à pesquisadora e Enzo.

Segundo Zental *et al.* (2001), estudantes com AHSD e TDAH apreciam a leitura livre. Vale frisar ainda que o interesse por leitura avançada e que ensine alguma coisa, i. e., que funcione como um meio de aquisição de informação é uma das características de pessoas com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). Além do mais, o trecho da entrevista também revela sua paixão pela área de Ciências e por temas que não estão no currículo da escola para essa faixa etária e série escolar (Química, Zoologia, Oceanografia, Astronomia, Física), o que vem sendo considerado um indicador de 2e, pois como salientam Baldwin, Omdal e Pereles (2015), estudantes 2e interessam-se por aqueles temas que não estão relacionados nos currículos escolares, além de terem uma ampla gama de interesses (TRAIL, 2011).

No trecho seguinte, observa-se ainda outro indicador de 2e, a paixão por algum tema (fatos de ciência) com a exclusão de outros temas (BALDWIN; OMDAL; PERELES, 2015). Para ele, inclusive, os temas relacionados à ciência deveriam ser mais trabalhados na aula.

P: Você leva novidades diferentes para ensinar para os seus colegas quando você está na sala de aula?

E: Ah, de vez em quando

P: O que, por exemplo?

E: Só fatos de Ciências CIÊNCIAS

P: Do que você mais gosta de fazer nas suas aulas dentro da sala?

E: Estudar sobre Ciências

P: Então a disciplina de Ciências é uma matéria que você gosta muito, né?

E: Sim. [...]

P: Como você acha que suas aulas deveriam ser?

E: Devia falar mais sobre Ciência [...]

P: Alguma coisa que pudesse ser legal nas aulas e não tem na escola?

E: Aula de astronomia desculpa desculpa, aula de artes... queria um professor só para ajudar a gente a fazer artes

P: Entendi, então... mas pode ser as duas coisas, você quer só artes ou as duas coisas?

E: As duas coisas [::] astronomia e artes. (ENTREVISTA ENZO).

Em relação à percepção de si mesmo, observou-se que Enzo o acha mais inteligente do que seus colegas apenas em relação à Astronomia, pois, segundo ele, cada colega é bom em alguma coisa. Nota-se também o interesse por Astronomia e Ciências, coadunando com os resultados de Zental *et al.* (2001), que demonstraram que estudantes com AHSD e TDAH apreciam conteúdos do espaço, de ciências. Além disso, verifica-se que, para ele, os colegas não o veem como uma pessoa muito inteligente, como se pode notar no excerto a seguir:

P: Você acha que seus amigos te veem de forma diferente?

E: NÃO.

P: Muito inteligente?

E: Não.

P; Você acha que é mais inteligente do que seus colegas?
 E: Não. Cada um é melhor em alguma coisa. Eu sou só em Ciências outros têm outras coisas que eu sou em Astronomia
 P: Ciências e Astronomia?
 E: Astronomia
 P: A Astronomia é também uma ciência [::] é uma ciência de quê?
 E: Do espaço (ENTREVISTA ENZO).

Outro dado relevante da entrevista indica que Enzo tem também uma percepção aguçada a respeito também de suas dificuldades acadêmicas (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007), especialmente com a cópia do quadro, com a caligrafia, sugerindo, dessa forma, indicadores de 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; MONTGOMERY, 2009; TRAIL; 2011; ZENTAL *et al.*, 2001):

P: Alguma dificuldade pra escrever?
 E: De vez em quando
 P: Como é essa dificuldade?
 E: Às vezes percebo às vezes não [...] eu tipo só percebo que to/
 P: É uma dificuldade de manusear o lápis ou às vezes o pensamento está/
 E: Copiar
 P: O pensamento fica rápido é pra copiar? O que acontece na hora que você olha para o quadro para copiar? Você vê muita informação, acha que é muita coisa?
 E: É, vejo muita informação mas MUITA INFORMAÇÃO
 P: Você acha que isso vai demorar pra copiar?
 E: É[::]
 P: E na hora que você cria uma história, o que acontece com seu pensamento?
 E: Eu escrevo mega rápido, mesmo que meu pensamento fique rápido eu consigo é rápido
 P: E a letra? O que as pessoas acham?
 E: Ah a maioria das vezes as pessoas falam que a minha letra precisa melhorar
 P: Por quê?
 E: Por causa que como se fala a minha letra é mais ou menos, de vez em quando fica GRANDE outra fica pequena, mega diferente
 P: Dá para outra pessoa ler?
 M: Dá pra ler algumas vezes eu escrevo pequeno outras vezes escrevo perfeito outras vezes escrevo mega ruim sempre treino caligrafia ((meio decepcionado)) (ENTREVISTA ENZO).

Deve-se ressaltar que copiar do quadro pode significar uma tarefa não desafiadora e nem estimulante, o que não desperta seu interesse e, possivelmente, por conta disso, a lentidão; em contrapartida, escrever histórias parece não ser difícil, talvez porque essa forma de tarefa, que trabalha com a imaginação e a criação, seja desafiadora, estimulante e interessante para ele. Segundo Webb *et al.* (2016), crianças com AHSD têm pouca tolerância e persistência em tarefas que lhe parecem irrelevantes. Outro aspecto que chama a atenção, em sua fala, é a variabilidade no desempenho acadêmico (escreve perfeito, escreve pessimamente, escreve

lento, escreve rápido), a qual tem sido sinalizada como uma característica da coexistência de AHSD e TDAH (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004).

No que diz respeito às aulas, Enzo explica que gosta das aulas e relaciona esse gostar com a maneira como a professora lida com os seus comportamentos. Pela fala de Enzo, infere-se que ele percebe seus comportamentos inapropriados e que houve, em séries anteriores, conflitos no relacionamento entre ele e a professora:

P: Por que gosta das aulas?

E: Eu acho interessante, ela ((a professora)) não fica batendo toda hora no quadro, não fica brigando com a gente, só dá uma reclamadinha, e é isso [::] (ENTREVISTA ENZO)

Isso sugere que existem problemas de comportamento que impactam o relacionamento com a escola, em especial, com os professores. Segundo Moon (2002), na escola, crianças com AHSD e TDAH têm dificuldades em manter a atenção nas tarefas rotineiras, mudar a atenção, fazer a transição entre tarefas, monitorar seu progresso em projetos de longo prazo, acompanhar o dever de casa, organizar suas mesas e armários e seguir as instruções, gerando estresse escolar.

No relacionamento com os colegas, notam-se também conflitos, que podem ser gerados pela incompatibilidade do ritmo de trabalho de Enzo e do sentimento de diferença na sua forma de pensar em comparação aos colegas, o que o faz preferir trabalhar ou estudar sozinho, os quais indicam características de AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

P: Você prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinho?

E: Sozinho

P: Por que?

E: Ahhh porque em grupo todo mundo fica esperando eu/ eles ficam [::] quando eu estou adiantado eles ficam ahh me espera e ainda eu tenho né ainda tem o grupo inteiro tem que concordar com uma resposta e é cada resposta ruim que sai

P: Não sabia que era assim, teve algum momento que algum colega quis que você copiasse a resposta dele e você não concordava com a resposta dele?

E: VÁRIAS E VÁRIAS VEZES ((meio decepcionado)) [...]

P: Veja se eu estou pensando correto [::] você chega para trabalhar em grupo, expõe a sua ideia, só que as pessoas não dividem, não colaboram com a ideia e querem impor a outra ideia que você não concorda

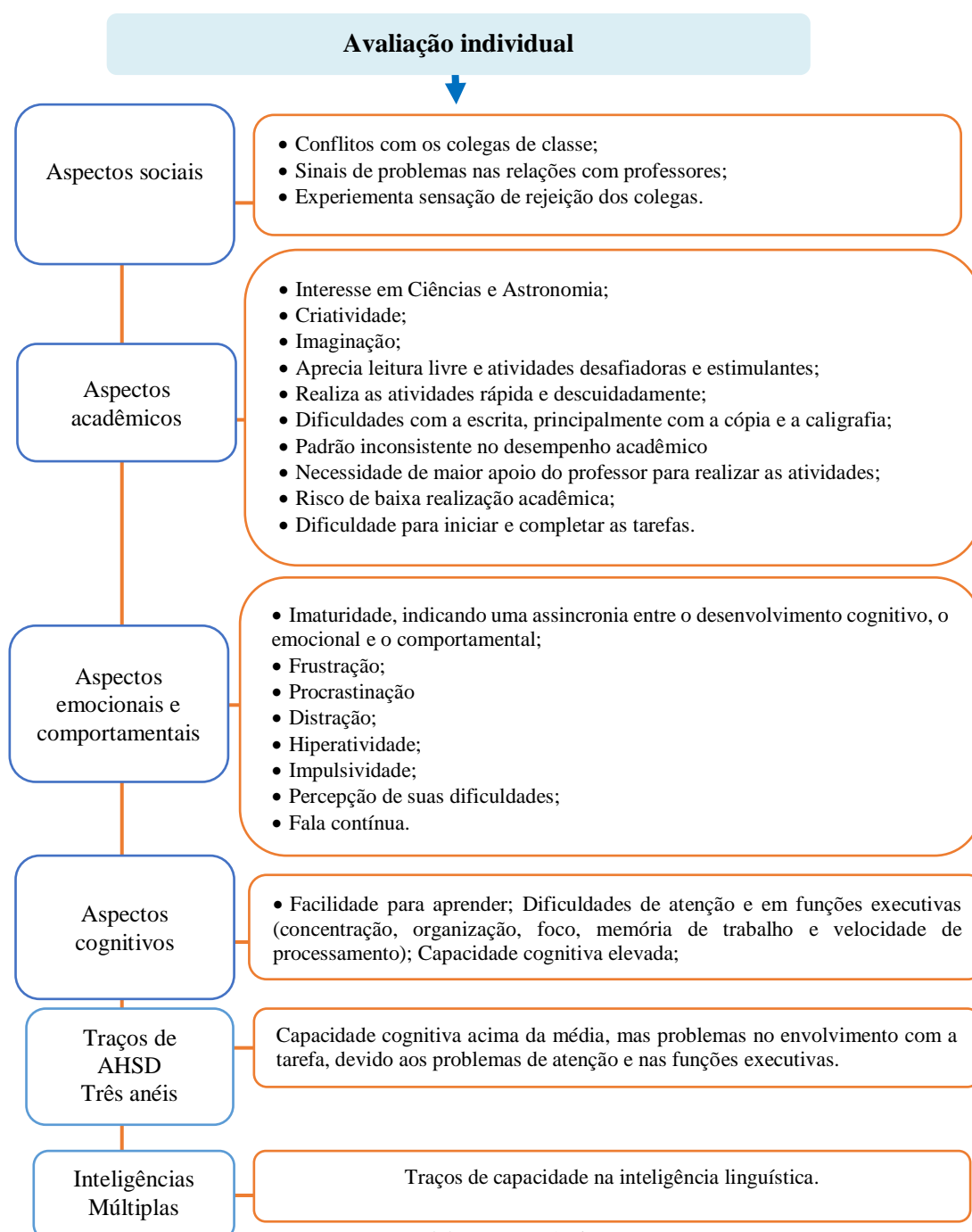
E: Totalmente sim ((Mexendo com a cabeça afirmativamente, indicando chateação)) (ENTREVISTA ENZO).

Pode-se inferir também, na análise das respostas de Enzo, que a preferência por fazer as atividades de modo sozinho constitui uma maneira de evitar as frustrações com os colegas que não aceitam seu ritmo rápido e nem as suas respostas, sugerindo que ele enfrenta conflitos na interação com os colegas, sugerindo, assim, que ele experimenta rejeição social pela sua

maneira divergente de pensar e seu ritmo rápido de resolver as questões, os quais têm sido apontados como indicadores de 2e, da coexistência de AHSD e TDAH (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FLINT, 2001; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; OUROFINO, 2007).

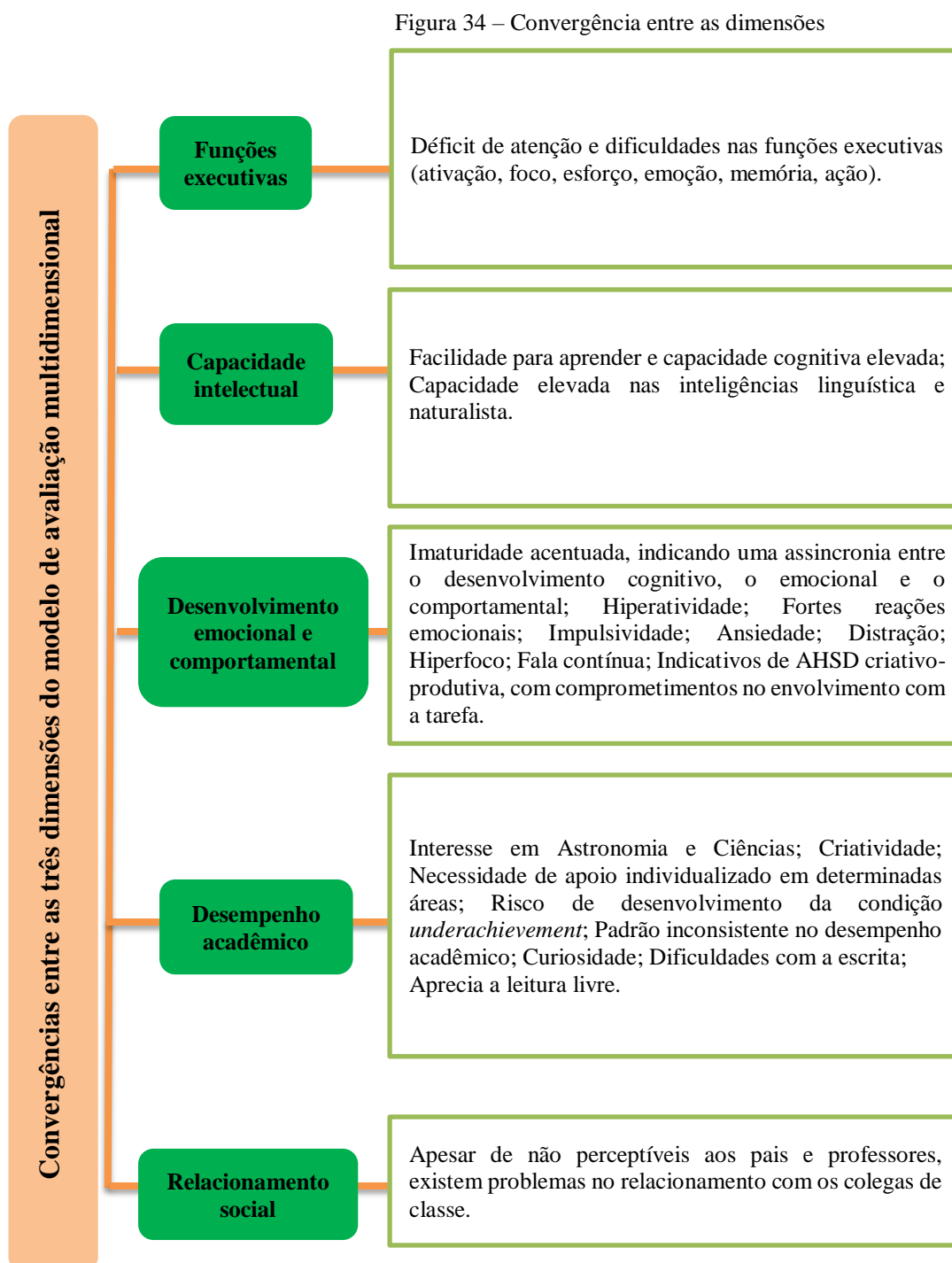
Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 3 e foram encontradas as seguintes convergências em relação à avaliação individual do estudante, como pode ser verificada na Figura 33.

Figura 33 – Convergência de dados da Dimensão 3



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 34, verifica-se, com base na triangulação das três dimensões, o resultado de convergências entre as dimensões.



Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise das três dimensões do modelo de avaliação proposto, identificou-se que Enzo apresenta vários indicadores de 2e, os quais precisam ser considerados visando ao atendimento de suas necessidades educacionais, sendo, portanto, recomendado que a escola ofereça oportunidades de desenvolvimento dos comportamentos de AHSD, por meio de atividades de enriquecimento curricular nas áreas de interesse (Ciências e Astronomia)

(RENZULLI; REIS, 2014), instrução diferenciada e, além disso, estratégias de intervenção psicoeducativas nas áreas em que ele tem demonstrado déficits, assim como apoio emocional e social (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

É necessário enfatizar ainda que os indicadores de 2e e a baixa motivação escolar o colocam em risco de apresentar, em séries mais avançadas, a condição *underachievement* (MONTGOMERY, 2009), sendo, pois, fundamental que a família e a escola construam pontes e trabalhem em parceria, visando à diminuição dos problemas comportamentais e, especialmente, fornecendo segurança psicológica, ou seja, um ambiente que seja propício para que diminuam a ansiedade, as experiências de frustração com os colegas e o estresse escolar, a fim de que ele possa desenvolver a autoconfiança e a autoaceitação.

Como se observou, Enzo demonstra dificuldades para usar as estratégias cognitivas, tais como as de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros e mapas) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), o que pode estar associado aos problemas nas funções executivas e aos déficits de atenção, sendo, pois, recomendável que, no PEI, promova ações que possam ajudá-lo a utilizar essas estratégias durante o estudo.

Apesar de não ter havido convergência unânime entre as dimensões no que diz respeito aos aspectos sociais, notou-se que existem dificuldades nos relacionamentos sociais, principalmente nas relações com os colegas de classe devido à incompatibilidade entre os conhecimentos de Enzo e os dos colegas e as dificuldades que ele demonstra para explicar suas ideias. Esse também é um aspecto a ser levado em conta tanto nas intervenções com a família e com Enzo, que podem participar de um programa de intervenção em habilidades sociais.

É recomendável ainda que a escola compreenda que uma proposta de intervenção, neste caso, deve focar no desenvolvimento das AHSD, ao invés de centrar-se nas dificuldades de aprendizagem, visto que o plano educacional para estudantes que apresentam indicadores de 2e necessita centralizar esforços e ações, como asseveram Baum, Shader e Owen (2017), na promoção e recuperação do desejo de aprender desse estudante.

5.2 Caso 2: Quando, nos resultados dos testes, a capacidade intelectual elevada mascara a desatenção, e a medicação é utilizada mesmo sem o diagnóstico de TDAH

5.2.1 Caracterização do aluno

Davi¹⁰⁰ é o filho mais velho de um casal com dois filhos, cuja mãe é bioquímica e o pai é médico. Sem problemas durante a gestação, a mãe relatou que Davi nasceu de parto normal, com o uso de fórceps, após 39 semanas de gestação. Ele teve alguns problemas de saúde (refluxo gastroesofágico¹⁰¹ e intolerância à lactose) durante os primeiros anos de vida que já se encontram resolvidos na idade atual¹⁰².

Davi andou aos 13 meses e falou aos 09. Ele começou a frequentar a escola aos 02 anos e 1 mês, a ler e a escrever aos 03 anos e 06 meses. Davi é uma criança com 09 anos de idade, que está matriculada no 3º ano do ensino fundamental de uma escola particular, em uma classe com mais 12 estudantes. Dentre eles, há uma aluna autista e um aluno com suspeita de deficiência intelectual. Além desses colegas, há dois meninos e uma menina que se destacam pelo elevado potencial em matemática, geografia e artes, embora não tenham sido identificados e nem avaliados pela escola como estudantes com AHSD.

Além do currículo regular, a escola de Davi oferta aulas de Educação Física, Xadrez, Inglês, Robótica, Biblioteca e Espanhol¹⁰³. Ele estuda nessa escola desde as primeiras séries da Educação Infantil. Desde o início da vida escolar, os relatos sobre Davi indicam que é uma criança muito inteligente, com muita facilidade para aprender, mas que tem dificuldade para manter o foco, de concentração, apresentando inquietude, distração com brincadeiras e conversas paralelas.

É uma criança que apresenta um vocabulário bastante avançado para a sua idade. Seus pais relatam que ele ama ler livros científicos, técnicos e gibis, jogar *videogame*, montar *lego* e o assunto que mais lhe interessa é Astronomia (Figuras 34,35,36,37). Devido ao interesse acentuado por Astronomia e pelas pesquisas desenvolvidas na NASA, os pais o levaram aos Estados Unidos para visitar a Agência Espacial Norte-Americana em 2018 (Figuras 38 e 39).

Além disso, Davi fala, constantemente, em aprender sobre Física, automobilismo, futurismo e sobre como se constrói a turbina de um foguete. Tem vontade de entrevistar um

¹⁰⁰ O nome utilizado é fictício.

¹⁰¹ A doença de refluxo gastroesofágico, também conhecida como refluxo acontece quando o conteúdo do estômago regressa ao esôfago, causando sintomas ou complicações, tais como: azia, mau hálito, dor torácica, vômitos, dificuldade em respirar e o desgaste dos dentes.

¹⁰² No início da coleta de dados, Davi estava com 09 anos e 0 meses.

¹⁰³ O Espanhol foi ofertado até o ano de 2018 em todas as séries iniciais do ensino fundamental I.

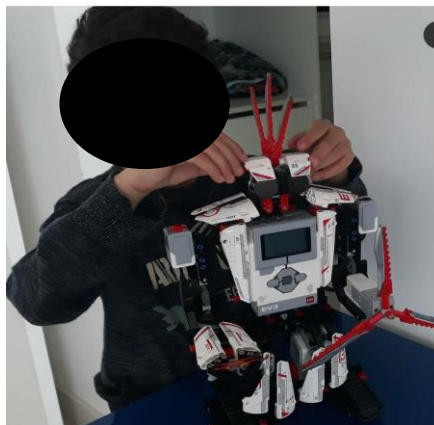
professor de Física. Vem colecionando lego há 06 anos e carros em miniaturas (*hot wheels*) há 08 anos (Figura 40). Também gosta de usar sucatas para criar objetos (Figura 41).

Figura 35- Robôs de Lego montados por Davi



Fonte: Arquivo da família.

Figura 36- Davi criando um robô com Lego



Fonte: Arquivo da família.

Figura 37- Produto criado com blocos de encaixe



Fonte: Arquivo da família.

Figura 38 – Robô com movimento criado por Davi



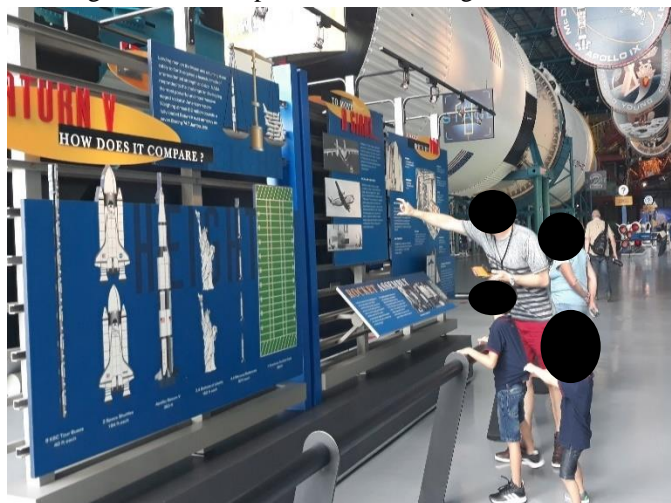
Fonte: Arquivo da família.

Figura 39- Davi em visita a NASA



Fonte: Arquivo da família.

Figura 40- Davi aprendendo sobre foguetes na NASA



Fonte: Arquivo da família.

Figura 41- Coleção de carrinho em miniaturas



Fonte: Arquivo da família.

Figura 42 – Criação de foguete com sucatas



Fonte: Arquivo da família

Desde a Educação Infantil, os professores de Davi relataram que ele se distraía com muita facilidade, demonstrava pouco tempo de concentração, inquietude, agitação, falta de atenção, principalmente em tarefas dirigidas, atividades escritas e nas aulas de campo, precisando da intervenção da professora para prestar atenção, organizar os materiais escolares, concluir as tarefas, resolver conflitos com os colegas, momento em que, às vezes, ficava muito nervoso e reagia, falando alto e destruindo objetos dos colegas ou empurrando-os.

Ao mesmo tempo, o relato dos professores também indicou que ele era muito inteligente, esperto, curioso, independente, questionador, afetivo, interessado em temas diversos e em leitura de livros não fictícios. Notou-se, então, pelo relatório, que Davi não apresentava dificuldade cognitiva alguma. O seu desempenho acadêmico em linguagem, percepção visual e raciocínio lógico-matemático estava acima do esperado para a série e faixa etária. Era um aluno que participava bastante das aulas, enriquecendo-as com informações novas e aprofundadas sobre os assuntos discutidos, apesar da falta de atenção e agitação além do comum para a série e idade cronológica.

Mesmo tendo se apropriado da leitura e da escrita antes dos colegas da classe e já na Educação Infantil, Davi apresentou dificuldades na coordenação motora fina, não conseguindo ter um desempenho de preensão do lápis compatível com a faixa etária, demonstrando cansaço na escrita e dificuldades em pintura, desenho e grafia das letras. Além disso, revelava uma imaturidade acentuada para a idade e série, com instabilidade no comportamento, ora bastante maduro, ora muito infantilizado. Essa caracterização preponderou na decisão da escola e da família em não promover a aceleração de Davi para o 1º ano do ensino fundamental.

No último ano da Educação Infantil (2016), o relatório da professora sugeriu aos familiares a necessidade de um acompanhamento psicológico. Essa solicitação da escola foi compartilhada com a família em reunião específica com os pais, a psicóloga escolar e a

coordenadora da Educação Infantil. Em março de 2018, quando Davi contava com 7 anos e 5 meses, foi realizada uma avaliação neuropsicológica, tendo como queixa a facilidade com que Davi se distraía e se irritava, apresentando baixa tolerância à frustração e excessiva preocupação, além de ansiedade, apesar de demonstrar elevada capacidade cognitiva.

No relatório de avaliação neuropsicológica, o motivo do encaminhamento apontado foi a suspeita de dupla excepcionalidade pela coexistência de altas habilidades ou superdotação com o TDAH. Davi fez 15 testes para avaliar as seguintes funções: inteligência geral, desempenho escolar, atenção concentrada, memória auditivo verbal, funções executivas, maturidade percepto-motora, linguagem, fluência verbal, investigação de TDAH, traços de personalidade, estresse e criatividade infantil.

Alguns aspectos dessa avaliação merecem ser detalhados: os resultados do teste WISC-IV indicaram, no total da soma de pontos ponderados, 139, um percentil de 98%, sendo classificado como **muito superior**, enquanto a velocidade de processamento e a memória operacional foram classificadas como **média superior**, apresentando resultados, respectivamente, de 77% e 88%. Vale mencionar que dados discrepantes¹⁰⁴ nos itens/subtestes de avaliação do intelecto e do desempenho acadêmico têm sido apontados como um potencial indicador de dupla excepcionalidade (GILMAN; PETERS, 2018).

No decorrer da aplicação dos testes, a neuropsicóloga salientou que Davi se cansava ou então demorava para concluir a atividade proposta no teste. Na Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), os resultados de Davi ficaram situados na **média inferior** em atenção concentrada, atenção alternada e atenção geral e **na média** em atenção dividida. Na pesquisa de investigação de TDAH, usando a Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, que foi respondida pelos professores, os resultados indicaram um percentil de 95% em déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade, indicando os aspectos onde há probabilidade de apresentar o transtorno.

Na Escala MTA-SNAP-IV, que foi respondida apenas pelos pais, houve indicação de presença e frequências dos sintomas de TDAH, embora não tendo alcançado o escore necessário para indicar o TDAH. No entanto, na Escala Conners, que foi respondida pelos pais, o escore alcançado sugere traços de hiperatividade.

Na avaliação da memória, a psicóloga utilizou o Teste de aprendizagem auditivo-verbal de REY-RAVLT e os resultados de Davi indicaram **dificuldade grave** na fase de codificação ou registro, isto é, na fase em que é necessário ativar (BROWN, 2007) e selecionar

¹⁰⁴ O modelo de discrepância, nesses casos, não pode ser usado isoladamente para realização do diagnóstico de 2e (GILMAN; PETERS, 2018).

a informação para processá-la, saindo da memória sensorial para a memória operacional (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Na conclusão do relatório, o parecer da neuropsicóloga indicou que o perfil neuropsicológico de Davi é compatível com apenas altas habilidades ou superdotação sem o TDAH, já que não foram observadas alterações nas funções executivas como organização, planejamento, dificuldade de atenção e de flexibilidade cognitiva, nem na análise e manipulação do conhecimento. A hiperatividade e a impulsividade, neste caso, seriam apenas características das AHSD. Mesmo com esse parecer neuropsicológico, Davi começou um tratamento medicamentoso no último mês de aula, com o uso de 5mg de metilfenidato.

Como ressaltam Foley-Nicpon *et al.* (2011), no entanto, uma criança com AHSD pode ter TDAH mesmo quando os testes padronizados de avaliação da atenção não indicam o TDAH. Além disso, sabe-se que as elevadas capacidades tendem a mascarar os déficits de atenção (NEIHART, 2008), e que estudantes com AHSD e TDAH também podem apresentar melhores estratégias de autocontrole, além de conseguirem compensar os déficits devido às capacidades intelectuais elevadas (CHAE; KIM; NOH, 2003).

Depois dessa avaliação, em janeiro de 2019, Davi fez uma avaliação com uma neuropsiquiatria infantil, que constatou elevada capacidade intelectual e orientou a escola a promover o seu avanço em Robótica e em Inglês e a disponibilizar conteúdos de séries mais adiantadas, além de não passar tarefas repetitivas (indicações de atendimento voltados para as AHSD) (FREEMAN; GUENTHER, 2000; RENZULLI; REIS, 2014; SABATELLA, 2008). Além disso, o relatório também solicitava a escola a autorizar a saída dele da sala de aula uns 5 minutos, quando estivesse muito agitado, a auxiliar a professora em tarefas e a ajudar um colega que tivesse mais dificuldades, a distribuir e a recolher papéis, apagar a lousa (orientações muito comuns em diagnósticos de TDAH). Nesse relatório médico, no entanto, não foi indicado o TDAH.

Mesmo sem o diagnóstico de TDAH, em 2019, Davi continuou o tratamento medicamentoso com o uso de 5mg de metilfenidato para ir à escola. Considerando esse quadro paradoxal e complexo, a própria psicóloga da escola me pediu para realizar também a pesquisa com esse estudante, tendo em vista que Davi, de fato, não estava conseguindo ter um desempenho na sala de aula compatível com esse potencial apresentado nos relatórios médico e neuropsicológico. Ele não conseguia concluir as tarefas ao mesmo tempo que os demais colegas de classe, embora soubesse o conteúdo, distraia-se com facilidade, precisava da intervenção individual e constante da professora para poder realizar as atividades e conseguir concluí-las. Como ressalta Kokot (2005), os professores não veem as AHSD nesse perfil de

comportamento, por isso, certamente, não será indicado para participar de programas para o desenvolvimento das AHSD.

Assim, com a concordância da família, iniciou-se a coleta de dados com algumas questões em mente: Davi realmente tem sintomas de TDAH ou essa desatenção e hiperatividade são resultantes apenas das AHSD, manifestando-se negativamente por situações de ensino-aprendizagem inapropriadas, como currículo desestimulante e pouco desafiador ou como um ritmo lento no ensino? Ou resulta de ambas as condições, ou seja, do TDAH com as AHSD? (BAUM; OWEN; OLENCHACK, 1998) Por que Davi toma medicação indicada em casos de TDAH se ambos os relatórios médico e psicológico não apontaram esse transtorno? Qual o efeito dessa medicação no desempenho de Davi na sala de aula?

Dessa forma, partindo do pressuposto segundo o qual a equipe escolar deve avaliar o educando para mapear as suas necessidades educacionais e elaborar as estratégias de intervenção (FLINT, 2001), principalmente considerando que as intervenções são diferentes em cada condição (apenas TDAH ou somente AHSD ou ambos, as AHSD e o TDAH) (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FLINT, 2011; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016), procedeu-se, então, a realização de uma avaliação multidimensional cujos resultados serão demonstrados a seguir.

5.2.2 Dimensão 1: concepção da escola

5.2.2.1 Concepção dos professores de anos anteriores (1º e 2º anos)

Foram recolhidos, no total, 04 relatórios escolares dos anos de 2017 e 2018, referentes ao 1º e 2º anos do ensino fundamental. A análise de conteúdo desses relatórios gerou informações sobre os comportamentos de Davi na sala de aula, as interações com a professora, as interações com os colegas e o desempenho acadêmico.

Nos quatro relatórios analisados, Davi foi descrito como uma criança inteligente (duas vezes), criativa, respeitosa, afetiva, autoconfiante, tranquila, participativa, questionadora, esperta (três vezes), extrovertida, comunicativa e com excelente potencial cognitivo (duas vezes), distraída (três vezes), desatenta (três vezes), imatura (três vezes), agitada, inquieta (duas vezes), impulsiva, dispersa (três vezes), desmotivada (duas vezes), com facilidade de se irritar, com fortes reações emocionais quando incomodada ou irritada, e sem autonomia (seis vezes).

Com base nessas descrições de Davi quando estava estudando o 1º e o 2º anos do ensino fundamental, foi possível traçar alguns indicadores paradoxais que revelam tanto as suas habilidades quanto as dificuldades, demonstrados no comportamento e no desempenho acadêmico (Quadro 26).

Quadro 26- Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Davi no 1º e 2º anos

	Habilidades	Dificuldades
Comportamentos	<p>Participa das aulas, com entusiasmo, boa oratória e organização de ideias e argumentos; Realiza as atividades da classe sozinho → Bom relacionamento com os colegas e com as professoras; Respeitoso com colegas e professores; Mantinha-se atento e concentrado em algumas atividades; Autoconfiante.</p>	<p>Distração; Dispersão; Mas nem sempre termina no tempo previsto; Imaturidade socioemocional (Chupa dedo, coloca a mão na boca, baba na sala de aula); Não consegue se defender. Quando os conflitos aparecem, e reage com uma voz muito alta, precisando da intervenção da professora; Não apresenta autonomia e nem organização com a rotina escolar; Agitação e inquietude prejudicam o desempenho acadêmico; Falta de atenção, principalmente quando as demandas escolares a exigem; Aceitar regras, limites e orientações; Brincadeiras inoportunas e conversas paralelas; Falta de concentração.</p>
Desempenho acadêmico	<p>Raciocínio lógico-matemático acima do esperado para a faixa etária e série escolar; Precocidade Boa coordenação motora ampla → Ótimo desempenho acadêmico; Leitura e escrita acima do esperado para a faixa e série escolar; Aprecia a leitura livre; Questiona o professor para aprender mais; Amplo vocabulário e elevada capacidade de argumentação; Interessa-se por vários assuntos; Excelente potencial cognitivo →</p>	<p>Precisa da intervenção individual das professoras para conseguir realizar as atividades escolares; Mas com dificuldades na escrita, lentidão para escrever, copiar e responder às atividades dentro do tempo proposto; Não se sente motivado para a realização das atividades escritas; Sem autonomia para realizar as atividades; Não se interessa pela escrita e nem por cópias;</p> <p>Mas as especificidades apresentadas no comportamento o têm impedido de um desempenho acadêmico mais condizente com o potencial.</p>

Fonte; Elaboração própria.

Na análise dessa síntese comparativa, percebe-se que Davi apresenta alguns indicativos que podem sinalizar tanto a 2e, quanto as AHSD ou ainda apenas TDAH. Conforme se verifica pelo Quadro 1, de fato, é necessário determinar se a desatenção, a distração, a dispersão e a agitação, nos comportamentos na escola, aparecem em outros locais e outras situações e se o grau de intensidade desses comportamentos está causando prejuízos na sua vida social e acadêmica, aspectos a serem considerados quando a hipótese é de TDAH, (BROWN, 2007; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; WEBB *et al.*, 2016) ou ainda se eles são fruto de uma proposta curricular pouco estimulante e pouco desafiadora (BAUM; OWEN; OLENCHACK, 1998), dado relevante para a hipótese de apenas AHSD ou se ocorrem devido às duas condições paradoxais em conjunto, as AHSD com o TDAH (BAUM; OWEN; OLENCHACK, 1998; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; CHAE; KIM; NOH, 2003; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; MOON *et al.*, 2001; NEIHART, 2003; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016; WHITAKER *et al.*, 2015)?

Nota-se, claramente, que Davi, na escola, demonstra comportamentos compatíveis com as três condições (FIGURA 40), o que confirma, assim, as semelhanças entre esses quadros que podem levar a erros de diagnóstico (ALMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016). É possível inferir também que os problemas de comportamento, salientados pelas professoras do 1º e 2º anos, não têm indicado ainda um baixo rendimento acadêmico, sendo muito comum em quadros clínicos de apenas TDAH (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 1994; PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005), além de ser possível também em quadros de AHSD ou de 2e (MONTGOMERY, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2005; MONTGOMERY; 2009).

Vale ressaltar, no entanto, que o relato da professora do 2º ano indica que Davi, apesar do excelente potencial cognitivo, está em risco de apresentar, em séries mais avançadas, baixo rendimento acadêmico:

Durante todo o ano, foi feito um trabalho diferenciado com Davi, a fim de que ele conseguisse se concentrar melhor em suas obrigações escolares. Porém as estratégias, mesmo sendo constantes, muitas vezes ele não consegue cumprir o que foi estabelecido, [...] inclusive para as atividades escritas, visto que, muitas vezes, ele não conseguia sistematizá-las por conta da agitação e dispersão contínuas. [...] Ele apresenta boa oratória, sempre fazendo comentários condizentes com os temas discutidos. Entretanto, mostra-se muito disperso e inquieto durante as aulas, não apresentando autonomia para sistematizar as ideias na escrita. [...] nem sempre conclui as atividades no tempo previsto[...] quando é escrito no quadro para transcrever no caderno. A escola também se preocupa com o desempenho de Davi em **séries que exigirão dele maior compromisso, pois a demanda se tornará maior a cada ano** [...] recomenda à família uma investigação com psicólogo e neurologista (RELATÓRIO ESCOLAR DO 2º ANO, 2018).

Nota-se, no excerto acima, que Davi está conseguindo aprender os conteúdos escolares, embora com certas dificuldades (agitação e dispersão contínuas, problemas com organização e planejamento, principalmente nas atividades escritas), que, como sinaliza a escola, podem causar prejuízos maiores em séries mais avançadas. Para Montgomery (2009), essa caracterização comportamental pode sinalizar indicadores de baixo rendimento acadêmico entre os estudantes com AHSD, os quais já começam a ser percebidos na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse dado também nos remete ao fato de que crianças com 2e, devido à elevada capacidade intelectual, podem apresentar um bom desempenho escolar mesmo prestando atenção em uma pequena parte do período da aula até as séries iniciais do ensino fundamental, sendo muito provável que os problemas de atenção possam aparecer, de forma mais explícita,

quando o estudante precisará sustentar a atenção por um período mais longo nas atividades escolares (WEBB *et al.*, 2016).

Além disso, outro dado corrobora ainda a hipótese de 2e a partir do relato da professora: a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas para os problemas relativos à lentidão para concluir atividades e à falta de autonomia para escrever as ideias no papel, fato que se contrapõe a boa expressão oral que se caracteriza pela fluência e pelo raciocínio lógico (SERGEANT *et al.*, 2009, apud KAUFMAN; KALBFLEISH; CASTELLANOS, 2000; TRAIL, 2011). De acordo com Baldwin, Pereles e Omdal (2015), os estudantes 2e podem demonstrar uma capacidade elevada de comunicação oral e, no entanto, podem também apresentar dificuldades significativas na escrita e no uso da linguagem de modo apropriado e em momentos adequados.

Baum, Shader e Owen (2017) afirmam que existem muitas áreas em que os estudantes 2e podem apresentar dificuldades de aprendizagem devido a problemas de atenção. Observou-se, nos relatórios do 1º e 2º anos, que Davi demonstra dificuldades em focar e sustentar a atenção durante atividades que são percebidas como repetitivas, maçantes e rotineiras, como é o caso da cópia do quadro para transcrever no caderno, por exemplo (LOVECKY, 2004). E as respostas a essas demandas escolares são desatenção, hiperatividade e impulsividade (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Nos quatro relatórios escolares, identificou-se ainda mais um dado que remete à hipótese de 2e (AHSD e TDAH). As professoras de Davi afirmaram que ele necessitou de tempo maior para concluir as atividades e de supervisão individualizada para executar as tarefas, mesmo tendo facilidade para aprender devido à elevada capacidade intelectual (GERMANI, 2006; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; ZENTALL *et al.*, 2001). Além disso, a professora do 2º ano relatou que, na relação de ensino-aprendizagem, Davi: “[...] mostra-se uma criança com um **ótimo potencial, mas que está camuflado por questões comportamentais que o impedem de contemplar os estudos com tranquilidade e segurança**” (grifo nosso).

Esse excerto extraído do relatório escolar do ano de 2018 nitidamente esclarece a visão que a professora possui acerca do desempenho comportamental e cognitivo que Davi demonstra no contexto escolar, sendo mais um dado que fornece traços indicativos de 2e. Segundo essa descrição paradoxal, nota-se que, apesar de reconhecer o potencial elevado de Davi, prevalece a ênfase em relação aos problemas comportamentais, o que pode estar sinalizando que os déficits de atenção mascaram os comportamentos de AHSD, o que remete ao Grupo 2 de estudantes 2e, visto que o relato da professora faz referência aos comportamentos

inadequados que comprometem a manifestação das capacidades elevadas, impedindo-o de apresentar um desempenho condizente com seu potencial na escola, o que faz com que a escola só enxergue as áreas deficitárias mesmo identificando o potencial elevado deste estudante (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Segundo esses autores, esses estudantes 2e são notados por aquilo que não conseguem fazer e não por aquilo que são capazes de fazer nas áreas de interesses e advertem que enxergar apenas as deficiências/as áreas deficitárias e oferecer serviços educacionais especiais por conta disso pode promover nesses estudantes experiências e sentimentos genuínos de inadequação, ou seja, não conseguem, como relatou a professora, “contemplar os estudos com tranquilidade e segurança”.

Mesmo considerando que o potencial elevado está sendo camuflado pelos problemas comportamentais, parece que a visão da professora se concentra apenas nos déficits, dado que é confirmado pelas recomendações para uma investigação com um psicólogo e um neurologista. De fato, neste caso, a hipótese de AHSD não é levada em consideração, o que pode levar a erros diagnósticos dos comportamentos de Davi (ALMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016), o que, por consequência, compromete as estratégias de intervenção, como afirmou a docente: “as estratégias, mesmo sendo constantes, muitas vezes ele não consegue cumprir o que foi estabelecido[...]”.

Pode-se ainda enfatizar que essa fala da professora claramente indica que as intervenções visando apenas o TDAH não estão dando o resultado esperado, sendo possível inferir que o plano educacional para Davi precisa considerar as duas condições concomitantemente (as AHSD e o TDAH) e, principalmente, utilizar o seu elevado potencial cognitivo, os seus interesses, os seus talentos como a via central para ajudar Davi em suas dificuldades, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional (BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; PEREIRA; RANGNI, 2021; TRAIL, 2011).

Quando a professora afirma que, em séries mais avançadas, ele necessitará de maior compromisso, pode-se inferir ainda que, para ela, Davi não tem demonstrado comprometimento com os estudos, ou seja, sem responsabilidade, mesmo tendo um elevado potencial cognitivo. Esse dado corrobora outros estudos sobre a percepção do professor de que estudante com AHSD e TDAH são vistos como preguiçosos (FLINT, 2001).

Tal interpretação ainda parece estar relacionada à falta de formação inicial do educador sobre a AHSD (ALMEND; BELJAN, 2009; DE SOUZA; RANGNI, 2019; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH;

NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016), que reproduz, na escola, a perpetuação dos mitos, dentre eles: os estudantes com AHSD não têm dificuldades acadêmicas, eles são geniais, amam as tarefas escolares etc. Essa falta de conhecimento e de treinamento por si só, frequentemente, predispõe a criança com AHSD aos rótulos de transtornos psiquiátricos, incluindo entre eles, o TDAH. Além disso, há uma tendência de pais e professores em focalizar as deficiências, as dificuldades e negligenciar o potencial superior (WEBB *et al.*, 2016).

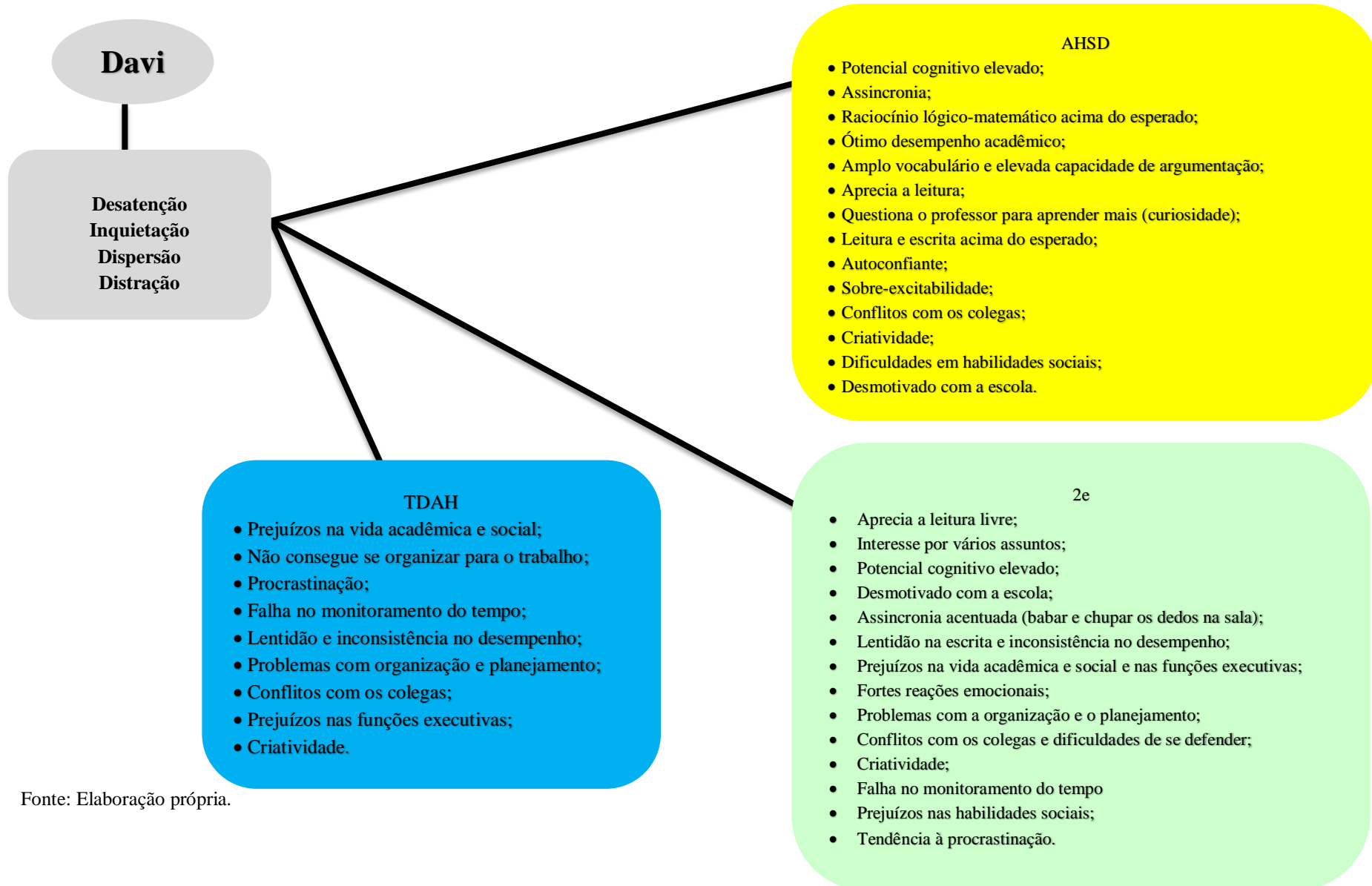
De acordo com os relatórios, notou-se que Davi estabelece relações positivas com os colegas e professores, embora enfrente dificuldades para se autodefender ou ainda habilidades sociais de negociação quando os conflitos surgem, necessitando de intervenções frequentes da professora para solucioná-los, como se verifica no relato a seguir.

Demonstrou estar muito bem junto aos colegas com os quais manteve bom entrosamento. É afetivo e respeitoso com a professora e com a auxiliar [...]. Brinca com alguns colegas com que tem mais afinidade com respeito e tranquilidade, porém, ao se sentir incomodado com alguma atitude ou comportamento, Davi fica irritado e responde o colega com voz alta, a professora procura acalmá-lo e media um entendimento (RELATÓRIO ESCOLAR DO 1º ANO).

Com base nesse relato, percebe-se que as relações sociais no contexto escolar não são marcadas, frequentemente, por conflitos, o que, segundo Germani (2006), seria uma característica de um estudante que tivesse apenas TDAH. Há, no entanto, alguns traços (forte reação emocional e dependência da professora para mediar o conflito e resolvê-lo) que são apontados, na literatura, como indicativos apenas de 2e (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; OUROFINO, 2007).

Na Figura 43, pode-se notar que Davi, na escola, demonstra comportamentos compatíveis com as três condições, o que confirma, assim, as semelhanças entre as AHSD, o TDAH e a 2e, sendo, pois, bastante provável a ocorrência de erros de diagnóstico (ALMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016).

Figura 43 – Mapa mental dos comportamentos de Davi e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e



Fonte: Elaboração própria.

5.2.2.2 Concepção da professora atual (3º ano)

Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Montessori, a professora de Davi relatou que está fazendo mais uma Pós-Graduação em Psicopedagogia. Segundo ela, nos dois questionários (Pré e Pós), a característica central do estudante com AHSD é a facilidade de aprender ou o desempenho avançado.

Com base na análise dos questionários aplicados durante o curso de capacitação na escola, verificou-se que a professora atual de Davi, com dez anos de experiência no magistério, até o momento do minicurso realizado, não havia estudado sobre a área de AHSD durante a formação inicial e nem em formação continuada, corroborando vários estudos que salientam a falta de formação do professor para a identificação e o atendimento a esse público de estudantes no Brasil (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; RECH; NEGRINI, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016) e fora do Brasil (BALDWING *et al.*, 2015; LEE; RITCHOTTE, 2019; JOHNSEN, 2013).

Verificou-se, ainda, nesses questionários, que, apesar de não ter tido uma formação nessa área, que as concepções da professora estão em consonância com as leis e políticas da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2011), pois ela incluiu a pessoa com AHSD como público da Educação Especial e indicou que esses estudantes necessitam de atendimento educacional especializado. Interessante notar também que ela percebe, entre seus alunos e alunas, alguns que vêm demonstrando indicadores de AHSD.

Outro resultado idêntico em ambos os questionários foi a concepção de que pessoas com AHSD podem apresentar concomitantemente uma deficiência ou um transtorno, o que, parece indicar que ela, em sua prática pedagógica, não teria dificuldades em reconhecer estudantes com 2e. As únicas respostas que se diferem nos questionários (Pré e Pós) se referem aos mitos sobre AHSD.

No questionário Pré, a docente assinalou 03 mitos como verdadeiros (crianças que possuem uma habilidade excepcional em uma forma de arte ou esporte são talentosas, mas não superdotadas, o indivíduo já nasce superdotado e superdotados são frágeis e gostam de se isolar). No questionário Pós-capacitação, essa professora não mais assinalou como verdadeiro mito algum, o que leva a inferir que o curso auxiliou a docente a identificar alguns mitos em torno da pessoa com AHSD.

Após o curso de capacitação, a professora respondeu à Lista de Verificação de Indicadores de AHSD, a LIVIAH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016). O resultado do

preenchimento dessa lista indicou Davi (14 vezes) e o colega A (13 vezes). Na LIVIAH/SD, Davi foi indicado nos seguintes itens:

1. Tem interesse em assuntos muito diferentes aos de seus colegas;
2. É mais observador do que seus colegas;
3. Aluno que mais se destaca por sua memória;
4. Tem muitas informações sobre temas de seu interesse;
5. Conhece palavras mais difíceis e complexas que seus colegas;
6. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes;
7. Tem pensamento abstrato mais desenvolvido;
8. É muito curioso;
9. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes;
10. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar os problemas;
11. Sempre prefere atividades desafiadoras;
12. Aluno que mais se destaca em Linguística (língua portuguesa, língua estrangeira e literatura);
13. Aluno que mais se destaca em História;
14. Aluno que mais se destaca em Geografia. (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Os resultados da LIVIAH/SD indicaram Davi e o colega A para dar prosseguimento à avaliação individual com a família e com os professores (PÉREZ; FREITAS, 2016). Esse resultado pode ser reflexo da influência dos relatórios neuropsicológico e psiquiátrico que foram disponibilizados para a escola pelos pais, tendo em vista que, dificilmente, esse perfil comportamental é visto como AHSD pelos professores (KOKOT, 2005).

No QIAHSD-Pr, a professora afirmou que tem trabalhado com Davi desde o início do ano letivo de 2019 e que, para ela, ele tem habilidades especiais e se destaca dos demais colegas de classe. De acordo com a docente, as notas e os conceitos de Davi são altos e que não parece ser distraído e nem demonstra estar “no mundo da lua”. Ressalta que ele é atento, interessado, gosta muito de lego e é um dos melhores da turma. Davi, segundo ela, gosta muito de estudar conhecimentos gerais e sobre a NASA, faz perguntas difíceis que exploram outras dimensões, além de expressar criticidade e inquietude intelectual. No Quadro 27, verificam-se as respostas ao QIAHSD-Pr da atual professora de Davi.

Quadro 27- Respostas da professora no QIAHSD-Pr em comparação às respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da professora	Respostas mais comuns
02. Você considera que este aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais?	Sim	Sim
03. As notas ou conceitos do/a aluno/a na sua disciplina são	Altas	Altas, se for do tipo acadêmico
04. As notas ou conceitos do/a aluno/a na escola são	Altas	Altas, se for do tipo acadêmico
05. É um aluno/a distraído e parece que está “no mundo da lua” nas aulas?	Não	Sim, se for do tipo criativo- produtivo.
06. É um aluno/a interessado/a e um dos melhores da turma?	Sim	Sim se for do tipo acadêmico.

Continua

Continuação

07. Sobre que assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	Conhecimentos gerais, NASA	Pouco comuns para faixa etária ou meio social.
08. Faz perguntas provocativas, difíceis? (exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica e inquietude intelectual).	Sim	Freq./Sempre
09. Em quais áreas esse aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. Astronomia 2. Observação 3. Geografia 4. Matemática	Qualquer uma
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Frequentemente	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho?	Às vezes	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Frequentemente	Freq./Sempre
13. É independente e faz as coisas sozinho?	Frequentemente	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Raramente	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Raramente	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Sempre	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Sempre	Freq./Sempre
18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?	Sempre	Freq./Sempre
Habilidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
21. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Não respondeu	Freq./Sempre
22. Tenta coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Frequentemente	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Sempre	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Frequentemente	Freq./Sempre
25. Tem um vocabulário muito extenso e rico para a sua idade	Frequentemente	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de sua turma?	Frequentemente	Freq./Sempre no acadêmico ou Raramente/Nunca no produtivo-criativo.
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Frequentemente	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Frequentemente	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Frequentemente	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Não respondeu	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Sempre	Freq./Sempre
33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Não respondeu	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Frequentemente	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Frequentemente	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Às vezes	Freq./Sempre

Continua

Continuação

38. É inconformista e não se importa sem ser diferente?	Às vezes	Freq./Sempre
39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Frequentemente	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Sempre	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Frequentemente	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Frequentemente	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Às vezes	Nunca/ Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Sempre	Nunca/ Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Frequentemente	Nunca/ Raramente
Comprometimento com a tarefa		
46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Sempre	Freq./Sempre
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Sempre	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Sempre	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Sempre	Freq./Sempre
50. É muito seguro e, às vezes, teimosos em suas convicções?	Às vezes	Freq./Sempre
51. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Às vezes	Nunca/ Raramente
52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Frequentemente	Freq./Sempre
54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Às vezes	Freq./Sempre
55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Frequentemente	Freq./Sempre
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Frequentemente	Freq./Sempre
57. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Frequentemente	Freq./Sempre
58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Frequentemente	Freq./Sempre
Liderança		
59. É autossuficiente?	Frequentemente	Freq./Sempre
60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Frequentemente	Freq./Sempre
61. É cooperativo com os demais?	Às vezes	Freq./Sempre
62. Tende a organizar o grupo?	Às vezes	Freq./Sempre
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Frequentemente	Freq./Sempre

Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído

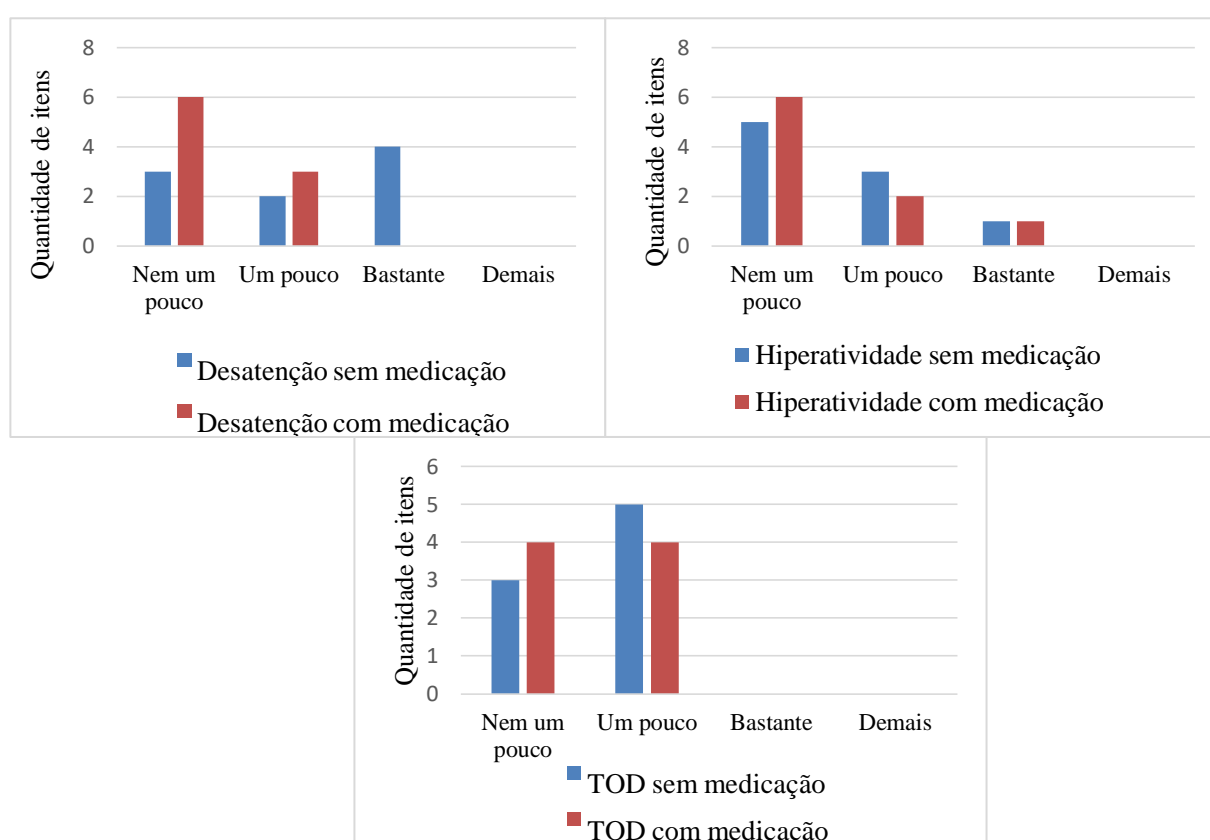
Os resultados do QIIAHS-Pr indicam que, para a professora atual, Davi demonstra vários indicadores de comportamentos de AHSD, pois os itens marcados (n= 45) de cinza expressam concordância com as respostas mais esperadas para a identificação de AHSD do total (n=62), perfazendo uma porcentagem de 72,6% de respostas semelhantes às esperadas. Assim, na concepção da professora atual de Davi, ela o considera um estudante com AHSD.

É necessário ressaltar que alguns comportamentos assinalados no QIIAHS-Pr pela atual docente contrasta com a descrição dos comportamentos de Davi obtida nos relatórios escolares de anos anteriores (Não é aluno distraído e nem parece que está “no mundo da lua”

nas aulas/ é independente e faz as coisas sozinho). Será que os relatórios da psiquiatra e o da neuropsicóloga influenciaram as respostas da professora atual? Ou foi o uso da medicação (5mg de metilfenidato) que modificou os comportamentos de Davi relativos à desatenção, à distração e à hiperatividade?

Em função da medicação ministrada a Davi pelos pais, o questionário MTA-SNAP-IV, que fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH, foi respondido pela professora considerando os comportamentos dele sem o uso da medicação e com o uso da medicação (FIGURA 44).

Figura 44 – Resultados da MTA-SNAP-IV aplicada ao professor



Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados coletados no questionário MTA-SNAP-IV, nota-se que, para a professora, com base na quantidade de itens e pelo grau de intensidade dos comportamentos assinalados, Davi não apresenta déficits de atenção, nem hiperatividade e tampouco sinais de TOD seja sem ou com a medicação. Esse dado acaba divergindo dos relatórios escolares dos anos anteriores e, de fato, ainda permanece o questionamento quanto ao uso da medicação. Por que Davi está tomando metilfenidato (5mg), se os comportamentos dele, na visão da professora atual, não são indicativos de déficit de atenção e nem de hiperatividade?

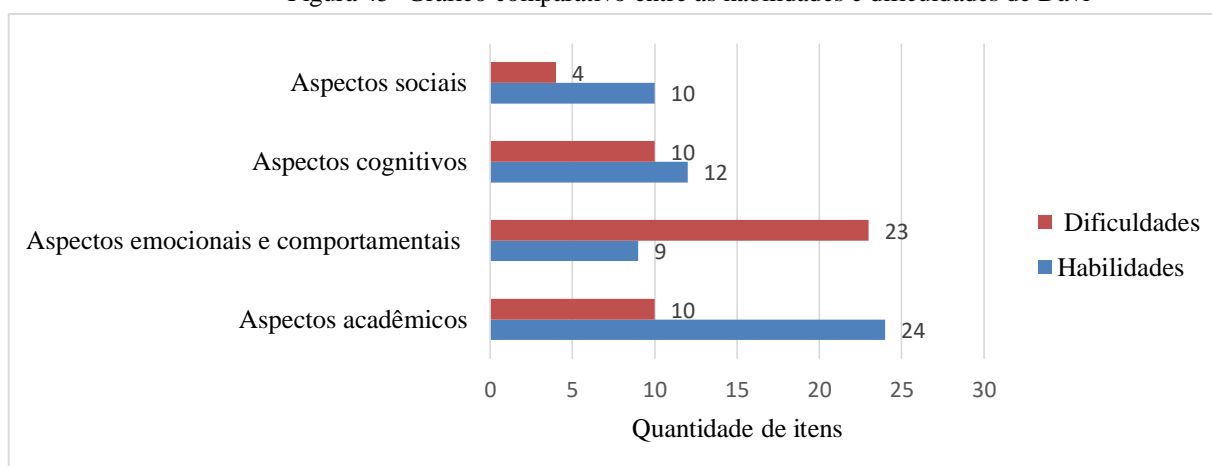
Do ponto de vista qualitativo, no entanto, observou-se que alguns itens (n=4/bastante) da escala do questionário MTA-SNAP-IV, principalmente no critério desatenção, indicaram que Davi apresenta alguns déficits de atenção no contexto escolar (não presta atenção aos detalhes ou comete erros por falta de cuidado em trabalhos escolares e tarefas, não segue instruções e não termina deveres de casa, tarefas ou obrigações, tem dificuldades para organizar tarefas e atividades, é distraído por estímulos externos) e que esses comportamentos diminuíram significativamente com o uso da medicação, tendo em vista que houve melhoria da atenção, da concentração, do tempo de resposta/reação em relação às demandas do ambiente (Figura 10), os quais são considerados efeitos esperados com o uso de estimulantes tal como o metilfenidato (BARKLEY, 2008; GATTÁS *et al.*, 2010).

Os dados levantados indicam, de fato, as semelhanças que envolvem a identificação das duas condições, o TDAH e as AHSD, ora Davi demonstra comportamentos típicos do transtorno ora apresenta características de AHSD e, ainda, não fica claro quando a desatenção e a hiperatividade estão realmente indicando uma condição ou a outra. De acordo com Moon (2002), existe uma elevada probabilidade de erro diagnóstico em relação à coexistência de AHSD e do TDAH, porque uma excepcionalidade pode mascarar a outra ou ambas as excepcionalidades podem se mascarar mutuamente, levando à sua subidentificação de estudantes com esse tipo de 2e.

O próximo instrumento aplicado foi o *Checklist* de 2e, o qual mapeia várias características encontradas na literatura em relação aos estudantes que apresentam indicadores concomitantes de AHSD e do TDAH. Com base nos resultados deste questionário, foi possível identificar as áreas em que Davi encontra dificuldades e as suas capacidades, com o objetivo de determinar as necessidades educacionais desse estudante, como se observa na Figura 45.

Dos 103 itens do *Checklist*, a professora assinalou 65 itens em concordância com as respostas mais esperadas segundo a literatura sobre a coexistência de AHSD e TDAH, indicando 63,1% de traços indicativos de 2e. Na análise descritiva das áreas em que Davi apresenta dificuldades e daquelas em que ele revela as suas habilidades, as respostas desse *Checklist* indicaram que ele enfrenta dificuldades emocionais e comportamentais (FIGURA 43), corroborando outros estudos (FLINT, 2001; FUGATE; GENTRY, 2016; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002), que demonstram que estudantes com AHSD e TDAH enfrentam prejuízos emocionais e comportamentais significativos, principalmente devido à assincronia, à rejeição dos pares e ao estresse familiar e escolar.

Figura 45- Gráfico comparativo entre as habilidades e dificuldades de Davi



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Nota-se, ainda, quanto aos aspectos acadêmicos, que Davi não enfrenta tantas dificuldades, tendo em vista que o número de habilidades é bem maior do que o de dificuldades. Tal informação sugere que Davi tem conseguido, devido ao elevado potencial cognitivo, mascarar suas dificuldades acadêmicas, um indicativo de 2e (BAUM; SHADER; OWEN; OUROFINO, 2007), sendo possível inferir também que ele tem utilizado estratégias de compensação (CHAE; KIM; NOH, 2003; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000) e que sua elevada capacidade intelectual pode ser um fator protetivo contra a disfunção executiva provocada pelo TDAH (WHITAKER *et al.*, 2015).

Esses dados permitem, assim, descartar uma hipótese de apenas TDAH, visto que os estudantes com apenas TDAH enfrentam dificuldades acentuadas de aprendizagem (BROWN, 2007; ESTANISLAU; MATTOS, 2014), com possibilidades elevadas de fracasso escolar, de expulsão e evasão da escola (PASTURA, MATTOS; ARAÚJO, 2005).

No que se refere aos aspectos cognitivos, verificou-se que, embora as habilidades sejam quantitativamente maiores ($n = 12$), o intervalo entre as habilidades e as dificuldades é de apenas dois itens, o que sugere que Davi apresenta alguns déficits cognitivos que podem, inclusive, ser resultantes de disfunção executiva tal como o TDAH (BROWN, 2007). Essa interpretação é corroborada com a análise dos itens marcados pela professora no *Checklist*:

1. tem dificuldade para trabalhar de maneira independente;
2. precisando da ajuda do professor;
3. tem dificuldade de seguir instruções;
4. tem dificuldade para sustentar a atenção,
5. reclama cansaço quando a tarefa lhe exige esforço mental prolongado;
6. tem dificuldade de organizar tarefas e atividades;

7. demonstra ritmo lento de trabalho, demonstra menos atenção a detalhes;
8. demonstra desorganização especialmente no início das atividades;
9. apresenta problemas de concentração.

Esses itens assinalados pela professora indicam dificuldades nas funções executivas. De acordo com Brown (2007) e Barkley (2002; 2008), o TDAH promove prejuízos nas múltiplas funções cognitivas do indivíduo, as quais se manifestam em dificuldades na aprendizagem, na regulação emocional, no funcionamento social ou comportamental. Pode-se, então, afirmar, neste caso, que Davi experimenta alguns prejuízos nas funções executivas, manifestadas por déficits atencionais (KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000).

Observou-se ainda que esses dados também podem sugerir a exclusão de apenas AHSD, visto que indivíduos com apenas AHSD demonstram habilidades de organização, independência e autonomia na maneira de planejar e executar as atividades (GERMANI, 2006; PÉREZ; FREITAS, 2016), além de determinação para completar as tarefas, intensa concentração, elevada motivação, envolvimento com a tarefa e ainda sem dificuldades para seguir instruções (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007; WEBB *et al.*, 2016).

No que se refere aos aspectos sociais, verificou-se que o resultado encontrado diverge dos estudos sobre o TDAH e das investigações sobre a 2e (FOLEY-NICPON, 2016; GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; OUROFINO, 2007; MOON *et al.*, 2001; SENA; SOUZA, 2010; TONELOTTO, 2002). Com base nas respostas da professora, Davi não demonstra dificuldades de relacionamento com os colegas da classe e nem com ela própria.

Esse achado contradiz outros estudos que sinalizam problemas nas relações sociais de estudantes com apenas TDAH, caracterizadas por conflitos, rejeição e vitimização por seus pares (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; TONELOTTO, 2002) e ainda problemas nas relações sociais de estudantes com AHSD e o TDAH, os quais experimentam sensação de rejeição e isolamento social, frustração com os colegas de mesma faixa etária, dificuldade para manter relações de amizade com os colegas de classe (FLINT, 2001; FUGATE; GENTRY, 2016; GERMANI, 2006; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; OUROFINO, 2007), principalmente devido aos problemas comportamentais e emocionais (FLINT, 2001; FUGATE; GENTRY, 2016; MOON *et al.*, 2001).

Na análise dos itens marcados no *Checklist*, vários traços indicativos de 2e (AHSD e TDAH) foram identificados e caracterizados como frequentes pela professora de Davi:

- a. aparenta ser mais inteligente do que as notas e os resultados indicam;

- b. necessita de mais tempo para completar as tarefas quando comparado ao tempo utilizado por outros alunos;
- c. tem dificuldade para completar as tarefas;
- d. produz respostas criativas;
- e. questiona além do esperado para a idade e série escolar;
- f. apresenta conhecimento notável sobre tópicos específicos;
- g. aprecia realizar leitura de sua própria escolha e interesse;
- h. aprecia conteúdos do espaço;
- i. aprecia conteúdo de ficção científica;
- j. aprecia projetos e experimentos científicos;
- k. precisa de apoios motivacionais de pais e professores;
- l. aprecia conteúdos de estudos sociais;
- m. mostra-se ansioso;
- n. costuma tecer autocríticas;
- o. costuma se impacientar com suas dificuldades;
- p. vivencia perda de confiança e baixa autoestima;
- q. tem tendência a ser emocionalmente menos maduro do que seus colegas de classe;
- r. apresenta imaturidade emocional em contraponto com sua inteligência;
- s. demonstra ritmo lento de trabalho;
- t. faz piadas e trocadilhos em momentos inapropriados;
- u. menos maduro socialmente frente aos seus pares.

Em síntese, com base nas respostas da professora, é possível inferir que Davi apresenta alguns indicadores específicos de 2e, constituída pela combinação de AHSD e do TDAH, tais como prejuízos nas funções executivas e assincronia acentuada entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FLINT, 2001; LOVECKY, 2004; MOON *et al.*, 2001; WEBB *et al.*, 2016). No entanto, ele, segundo a professora, não apresenta problemas em seus relacionamentos sociais, um indicador de 2e que diverge de outras investigações (FUGATE; GENTRY, 2016; GERMANI, 2006; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; OUROFINO, 2007).

Na análise de conteúdo da entrevista semiestruturada, foram elencadas cinco categorias: a) funções executivas, b) desempenho acadêmico, c) comunicação, d) interesses e e) características comportamentais.

Na categoria funções executivas, o relato da professora evidenciou que Davi apresenta alguns problemas em funções executivas, tendo em vista que ele demonstra dificuldades de concentração, de atenção, de planejamento e execução. Tais dificuldades são relatadas tanto em estudos abordando a 2e constituída pela coexistência de AHSD com o TDAH (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; BROWN; REICHEL; QUINLAN, 2011; GERMANI, 2006; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; OUROFINO, 2007; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016; ZENTAL *et al.*, 2001) quanto em investigações que tratam apenas do TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007; GONÇALVES *et al.*, 2013; MONTEIRO *et al.*, 2010; SJÖWALL *et al.*, 2012).

[...] ele já chegou a questionar, mas evitar não (tarefa escolar). Mesmo reclamando quando estava sem a medicação, ele demorava bastante, mas não se opunha nunca a fazer. [...] A dificuldade na matéria é de concentração, então ele já não queria começar porque ele sabia que ele demorava, ele sabia que tinha que tirar ele do lugar dele para vir pra perto de mim ou para ir para uma sala isolada para ele conseguir terminar então isso eu acho que já desmotivava ele né? Ele já chegava na escola sabendo como ia ser a rotina dele (ENTREVISTA PROFESSORA).

Nota-se, pela fala da professora, que a dificuldade de concentração era muito maior antes da medicação e que essa dificuldade estava causando prejuízos e afetando a motivação escolar de Davi. As dificuldades registradas, no relato da professora, indicam danos mais diretos em quatro funções executivas (foco, ativação, esforço e ação) (BROWN, 2007).

Esses prejuízos, em nível cognitivo, segundo Monteiro *et al.* (2010), são queixas frequentes de estudantes que apresentam sintomas associados ao TDAH: dificuldades para tomar iniciativa (começar a tarefa), para planejar e estabelecer metas e prioridades, organizar e resolver as tarefas escolares, para monitorar o tempo.

Um dado singular apontado pela professora é a percepção do próprio Davi em relação à lentidão para fazer as atividades escolares. Quando a professora diz “[...] ele sabia que ele demorava, ele sabia que tinha que tirar ele do lugar dele para vir pra perto de mim [...] para ele conseguir terminar[...]”, percebem-se dois indicadores de 2e: percepção mais aguçada do próprio estudante em relação às suas dificuldades (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007; TRAIL, 2011) e ritmo lento de trabalho (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KOKOT, 2004; LOVECKY, 2004).

Essa lentidão para realizar as atividades escolares, devido aos prejuízos nas funções executivas, induz também a uma hipótese de 2e, que a relaciona a outros indicadores de coexistência de AHSD e do TDAH relatados na literatura (não conseguem concluir as tarefas, problemas com tarefas de casa, falta de interesse nas atividades da escola) (BAUM; SHADER;

OWEN, 2017; FLINT, 2001; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2004; LOVECKY, 2004; TRAIL, 2011; ZENTAL *et al.*, 2001).

Por essa razão, esses estudantes precisam de supervisão de adultos para execução das atividades (GERMANI, 2006), o que pode ser comprovado com a seguinte fala da docente durante a entrevista: “[...] ele sabe, ele consegue responder sozinho, mas precisa que alguém fique chamando a atenção dele o tempo todo para ele voltar para o que precisa ser feito, é a chamada da atenção, não é ajuda pra fazer o conteúdo em si consegue fazer tranquilamente”.

Desse modo, é fundamental analisar a concepção da professora a respeito do desempenho acadêmico de Davi. Nessa categoria, notou-se que a fala da professora sempre se referia a duas situações: antes e depois da medicação e que o uso do medicamento levou a algumas mudanças no desempenho de Davi durante a realização das atividades escolares.

O cansaço a gente percebia não é um cansaço, mas aquela coisa que ele já tava saturado porque ele não aguentava mais o tempo todo chamando a atenção dele vamos sair vamos mudar de lugar sabe? [...] antes da medicação, antes da medicação, ele demonstrava (cansaço) [...] ele com a medicação consegue se organizar, ele consegue fazer um texto coerente relativamente grande, totalmente dentro das normas, de margens, seguindo tudo (ENTREVISTA PROFESSORA).

Nota-se, pelo depoimento da professora, que o desempenho acadêmico de Davi, após a medicação, melhorou. Segundo Barkley (2008) e Gattás *et al.* (2010) o uso da medicação em casos de TDAH melhora os comportamentos relativos à hiperatividade, à impulsividade e à agressividade e, além disso, atua também na cognição e na aprendizagem, melhorando a atenção, a concentração.

É preciso salientar, no entanto, que, antes do uso da medicação, Davi estava fazendo acompanhamento psicológico e que, nas duas avaliações realizadas pela neuropsicóloga e pela psiquiatra, não há sinalizações de TDAH. O uso do medicamento foi a segunda abordagem escolhida pela família para tentar reverter os prejuízos que Davi estava enfrentando na escola.

As pesquisas sobre a 2e (AHSD E TDAH) defendem que a medicação só deve ser utilizada após a intervenção por meio de abordagens educacionais apropriadas como estratégias fundamentais no enfrentamento dos problemas de atenção. Além disso, segundo Kaufmann, Kalbfleish e Castellanos (2000, p. 17), nem todas as crianças com déficits atencionais, hiperatividade/impulsividade necessitam de tratamento medicamentoso. Esses autores defendem que as “intervenções podem ser usadas pela escola e pela família e deveriam ser empregadas antes de intervenções medicamentosas”.

Alguns autores (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002) criticam o uso de estimulantes como primeira abordagem de intervenção para os problemas de atenção, porque, segundo eles, a medicação inibe a criatividade e a curiosidade intelectual, podendo levar a implicações futuras em âmbito social (a perda de capital humano valoroso), e, em âmbito individual, (a baixa realização acadêmica).

Outro aspecto interessante que apareceu no relato da professora foi a relação entre o uso da medicação e as percepções dela quanto à autoestima e ao autoconceito de Davi.

Pesquisadora: Você percebe que Davi demonstra uma percepção negativa de si mesmo ou uma baixa autoestima?

Professora: Sem a medicação, sim. Tudo ele achava que era para ele, tudo ele achava que estava ficando para trás[...] tinha essa questão de não conseguir de todo mundo achar que ele não dava conta era MUITO perceptível isso [..]

Pesquisadora: Diante da medicação, você acha que diminuiu essa tendência da baixa autoestima, é isso?

Professora: DIMINUIU isso porque ele se vê acompanhando como todo mundo ele [...]com a medicação, ele NÃO passou a ser o melhor [...] ele não passou a ser o primeiro entende? Ele não passou de um extremo a outro, mas ele consegue dar conta do que ele precisa

Pesquisadora: das demandas da aula?

Professora: mesmo não sendo o primeiro [...] ele não passou a ser o melhor medicado. Ele continua é precisa ser chamado à atenção com os outros porque olha uma gracinha que o colega tá FAZENDO... [...] MANTÉM, MANTÉM, MANTÉM certa distração

Pesquisadora: /mas consegue controlar?

Professora: /consegue controlar justamente (ENTREVISTA DA PROFESSORA).

Observa-se, pela descrição da professora, que Davi demonstra algumas características pessoais que são apontadas na literatura como causas mais frequentes da condição *underachievement* entre os estudantes com AHSD (baixa autoestima, baixo autoconceito, pouco domínio de estratégias de autorregulação (DOWDALL; COLANGELO, 1982; LUPART; PYRYT, 1996; MONTGOMERY, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2011; REIS; MCCOACH, 2002).

Nota-se também, na fala da professora, que Davi percebe suas dificuldades e compara seus comportamentos com os dos colegas, quando ela afirma que “Tudo ele achava que era para ele, tudo ele achava que estava ficando para trás[...] tinha essa questão de não conseguir de todo mundo achar que ele não dava conta era MUITO perceptível isso”, o que remete à hipótese de 2e (AHSD e o TDAH), pois somente estudantes com 2e conseguem perceber suas dificuldades acadêmicas e comportamentais e procura, muitas vezes, disfarçá-las (FUGATE; GENTRY, 2016; GÓMEZ ARIZAGA *et al.*, 2016; KOKOT, 2005; mendaglio, 1995; OUROFINO, 2007; TRAIL, 2011).

Além disso, percebe-se também que o uso da medicação melhorou o tempo de resposta/reação de Davi em relação às demandas do meio ambiente, já que Davi estava conseguindo acompanhar os colegas de classe e isso, pela fala da professora, aumentou a autoestima dele. Esses dados remetem também aos efeitos da medicação em casos de TDAH (diminuição da sensação de fadiga, do tempo de resposta/reação em relação às demandas do ambiente, promovendo melhoria nos relacionamentos pessoais e sociais e na autoestima (BARKLEY, 2008; GATTÁS *et al.*, 2010), mas vale ressaltar que a distração e a desatenção ainda permanecem mesmo com a medicação, como expõe a professora: “[...] ele não passou a ser o melhor medicado ele continua é precisa ser chamado à atenção com os outros porque olha uma gracinha que o colega tá FAZENDO... [...] MANTÉM, MANTÉM, MANTÉM certa distração”.

Esse dado pode indicar que a medicação sozinha não deve ser a única abordagem de intervenção para Davi. O uso da medicação, neste caso, como abordagem aos problemas de comportamento apresentados por esse estudante, pode, indubitavelmente, acarretar no fato de a escola não ofertar ao educando as estratégias educativas apropriadas ao desenvolvimento do potencial superior. Esse tipo de abordagem vai de encontro a várias evidências científicas que apontam para a necessidade de a escola promover intervenções focadas no talento como a primeira abordagem de ação, visto que elas auxiliam no âmbito socioemocional e melhoram o desempenho acadêmico de estudantes com 2e (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; COLEMAN; GALLAGHER, 2015; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; FOLEY-NICPON, 2016; OWENS *et al.*, 2016; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011).

Em síntese, pela análise desse trecho, pode-se, assim, levantar mais uma vez a hipótese de 2e (AHSD e TDAH), ao mesmo tempo em que descartaria a hipótese de apenas AHSD, considerando as dificuldades que Davi vivencia em funções executivas que tem, inclusive, interferido no seu desempenho acadêmico, indicando prejuízos em sua autoestima e autoconceito, o que é relatado por vários estudiosos da 2e (FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FOLEY-NICPON, 2016; FUGATE; GENTRY, 2016; MONTGOMERY, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2011; TRAIL, 2011; YEWCHUK E LUPART; 1993).

Outro fato ressaltado pela professora na entrevista que leva a hipótese de exclusão de AHSD apenas é a inabilidade para gerenciar o tempo, se organizar e executar as demandas escolares. Nota-se que Davi, de fato, antes da medicação, não conseguia se organizar para realizar as atividades como relata a professora no excerto abaixo:

Pesquisadora: Você percebe assim [...] dois momentos distintos? Ele mostrou sem a medicação uma inabilidade para resolver as coisas, para planejar e para organizar?

Professora: Sem a medicação ele conseguia com MUITO AUXÍLIO da gente em cima mesmo agora isso vamos lá SEMPRE guiado sempre guiado, hoje não

Pesquisadora: Se você deixasse ele sem guiar, ele conseguiria fazer?

Professora: NÃO ele não faria nada nem a agenda do dia NEM A AGENDA DO DIA ele passaria a manhã inteira na agenda , HOJE AINDA COM MEDICAÇÃO como eu estou te dizendo às vezes ele chega ele demora para fazer a agenda dele [...] mas mesmo com esse tempinho que ele precisa para iniciar quando ele começa ele vai sozinho ele olha a rotina ele consegue [...] eu não percebo dificuldade de aprender não às vezes a questão mesmo da falta de atenção, mas a DIFICULDADE DE APRENDER não (ENTREVISTA PROFESSORA).

Verifica-se, no relato, que Davi não apresenta dificuldades para aprender, mas para prestar atenção, para se organizar e gerenciar o tempo, o que denota um perfil mais característico de 2e, tendo em vista que estudantes com AHSD e o TDAH demonstram facilidade para aprender, mas os prejuízos em funções executivas geram déficits atencionais para resolver as atividades escolares (GERMANI, 2006; LOVECKY, 2004; ZENTAL *et al.*, 2001).

Tal interpretação pode ser ainda corroborada com o padrão inconsistente no desempenho, porque Davi sabe responder a tarefa escolar, mas não consegue autorregular o comportamento para demonstrá-lo. Dessa forma, percebe-se, assim, uma discrepância entre o potencial e o desempenho, o que pode levar a um baixo rendimento acadêmico no futuro, principalmente se as capacidades elevadas e os seus interesses não foram atendimentos pela escola e pela família (MONTEGOMERY, 2009).

Nesse relato, observou-se ainda que Davi precisava de apoio individualizado constantemente antes do uso da medicação, sem o qual não conseguiria nem terminar de copiar a agenda do quadro, ou seja, o desempenho de Davi ficava totalmente fora de sincronia em comparação com os desempenhos dos demais colegas da classe, o que também tem sido apontado como um traço característico de TDAH.

Segundo Germani (2006), estudantes com TDAH apresentam dificuldades significativas de organização e planejamento e precisam de constante acompanhamento de pais e professores para resolver os problemas e executar as tarefas. A professora ainda salienta que a medicação foi um ponto chave para Davi conseguir mostrar seu potencial na sala de aula:

Sim, com certeza. No contexto escolar, sim [...] porque hoje eu sei que ele sabia porque ele faz. Mas antes ELE NÃO CONSEGUIA [...] ele não conseguia de jeito nenhum uma atividade SIMPLES de matemática com coisas básicas pra ele conseguir fazer uma interpretação simples, um CÁLCULO ele ficava HORAS ali e ficava o tempo todo perguntando: É adição? É subtração? Coisa simples sabe? Não que não tenha que perguntar mas eram coisas MUITO ÓBVIAS ele ficava inseguro ele não conseguia então eu questionava também onde está o conhecimento dele? [...] ONDE ESTÃO ESSAS HABILIDADES DELE? (ENTREVISTA DA PROFESSORA).

Tais relatos indicam que Davi não age de forma independente e autônoma, uma característica de estudantes com apenas AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). Além disso, sabe-se que estudantes com 2e necessitam de mais tempo para a realização das atividades escolares (GILMAN; PETERS, 2018; TRAIL, 2011). Notou-se ainda que a professora questionava os relatórios da neuropsicóloga e da psiquiatra sobre as AHSD de Davi, visto que o desempenho dele não era condizente com a imagem que ela tinha de um estudante com AHSD.

Nesse sentido, é muito comum que os professores não vejam esses estudantes com AHSD devido ao fato de eles não conseguirem terminar as atividades ou devido aos problemas comportamentais (KOKOT, 2005). Acrescido a isso, deve-se considerar também a propagação dos mitos em torno das pessoas com AHSD, como se elas não tivessem dificuldades acadêmicas ou emocionais ou comportamentais (FLEITH, 2009).

No que se refere aos interesses, a professora expôs que Davi se interessa muito por conteúdos relacionados ao espaço e pela NASA, a Agência Espacial Norte-Americana: “Com certeza NASA, temas da NASA de tudo que tem ligado a isso [...] espaço, tudo que é ligado a isso chama a atenção dele”. Esse dado corrobora o estudo realizado por Zental *et al.* (2001), que, ao realizarem estudos de casos de meninos com AHSD e com o TDAH, afirmaram que eles apreciam conteúdos relativos ao espaço.

A professora também afirmou que esse interesse de Davi é claramente percebido em seus diálogos na sala de aula, pois ele costuma demonstrar um conhecimento desse assunto muito além dos colegas da classe:

As informações que ele traz mesmo né, reportagens, notícias, ele traz muita coisa oralmente, ele vem (e fala) pró eu descobri que o foguete foi lançado em tal ano [...] ele pesquisa muita coisa sobre o assunto [...] eu não consigo ficar no conteúdo do terceiro ano que é uma coisa bem superficial porque ele principalmente vai perguntando e vai falando coisas que eu tenho que entrar mais no conteúdo pra poder satisfazer o interesse dele (ENTREVISTA DA PROFESSORA).

Outro dado corrobora a hipótese de 2e diz respeito à comunicação no contexto da escola. Em seus relatos, a professora explicita que Davi se comunicava muito bem oralmente, no entanto, como se viu nos excertos acima, ele apresentava dificuldades com a escrita, manifestando lentidão e procrastinação. De acordo com Baldwing, Omdal e Pereles (2015), estudantes com 2e podem demonstrar uma capacidade elevada de comunicação oral; no entanto pode também apresentar dificuldades significativas na escrita.

Esse aspecto consiste em uma dificuldade no processamento da informação, principalmente no estágio de saída, no canal linear da escrita, devido à diferença entre o que sabe e o que pode expressar no papel. Por isso, na oralidade, estudantes com AHSD e o TDAH costumam apresentar melhor desempenho, revelando maior domínio da informação, em razão do pouco prejuízo entre o estágio de entrada e o de saída da informação (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; SERGEANT *et al.*, 1999, apud KAUFMAN; KALBFLEISH; CASTELLANOS, 2000).

Na categoria características comportamentais, os relatos da professora apontaram que Davi apresenta vários indicativos de comportamentos superdotados correspondentes à capacidade acima da média (possui muitas informações sobre temas que são de seu interesse, aprende rápido e facilmente, nível de exigência mais elevado e perfeccionismo), à criatividade, (demonstra muita curiosidade, inventividade, respostas incomuns, chateação quando tem de repetir atividades que já sabe) e produtos criativos (RENZULLI; REIS, 2014; PÉREZ; FREITAS, 2016).

[...] ele faz robôs bem complexos mesmo, ele já trouxe e apresentou para os colegas, robôs em lego[...] ele demonstra saber mais sim, mais do que os colegas, além da faixa etária [...] ele é muito curioso, às vezes é um texto que ele fica sem entender, a gente vai junto para a internet para pesquisar o que é, ou a gente vai para o dicionário, então ele sempre demonstra assim coisas que ele não sabe, ele quer aprofundar [...] é uma curiosidade além daquilo que se espera [...] é diferente dos colegas e é muito frequente isso [...] eu não consigo ficar no conteúdo do terceiro ano que é uma coisa bem superficial porque ele principalmente vai perguntando vai falando coisas que eu tenho que ir entrando mais no conteúdo pra poder satisfazer o interesse dele [...] é difícil ele errar agora (com a medicação) entende? Quando ele fazia dificilmente ele erra alguma coisa e às vezes ele traz respostas BEM diferentes assim ele tem um pensamento correto mas de uma forma que eu não tinha pensado que ele me traria e realmente só ele traz uma resposta diferente e correta que vai aprofundar mais na resposta, mas quando não estava medicado, sim, ele já ficava com medo de errar, ele já ficava inseguro de fazer e eu percebia que era justamente o medo de fazer errado e ter que refazer[...] sem a medicação a gente precisa o tempo inteiro (falar com ele) você consegue, vamos olha está ficando bom [...] (ENTREVISTA DA PROFESSORA).

A partir dos relatos demonstrados nos excertos, ao mesmo tempo, também foi possível identificar vários indicadores de problemas atencionais, devido às dificuldades em funções executivas que causam prejuízos em seu desempenho acadêmico e necessidade de motivação extrínseca constante (BROWN, 2007; BARKLEY, 2008). Além disso, notou-se, pelo relato, alguns paradoxos constantes no comportamento de Davi, muito característico de AHSD e do TDAH (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; LOVECKY, 2004; MONTGOMERY, 2009; OUROFINO, 2007), que levam a um padrão inconsistente no desempenho e discrepante com o potencial dele que, nitidamente, foi alterado com a medicação.

5.2.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas sobre Davi

O Questionário de automeação e nomeação por colegas – QIIAHS-D-A-1º- 4º (PÉREZ; FREITAS, 2016) permite, como instrumento de triagem, um mapeamento das opiniões do próprio estudante em relação a si mesmo. Além disso, pode-se mapear também a concepção dos colegas da classe onde no que diz respeito às áreas de maior destaque, a algumas características gerais de AHSD e indicadores de criatividade e de comprometimento com a tarefa. No Quadro 28, verificam-se as respostas de Davi ao Questionário de automeação, em que ele se considera muito bom ou especial.

Quadro 28 - Respostas de Davi ao Questionário de Automeação

Matemática (X)	Artes (X)	Ginástica ()	Teatro ()
Ciências (X)	Criar Histórias ()	Dança ()	Liderança ()
Ler (X)	Pesquisar ()	Esportes ()	Criatividade (X)
Escrever ()	Música ()	Amizade (X)	Outra ()
Se marcou outra, qual? Não respondeu.			
Por quê? Não respondeu.			
O que você já fez nessa área? Não respondeu.			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Verifica-se, nas respostas de Davi, que ele demonstra uma percepção positiva de si mesmo ao marcar seis áreas em que ele se considera muito bom. É comum estudantes com AHSD ter interesses por vários assuntos (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2016). Com base nesse dado, solicitou-se à família algum registro dos livros que Davi gosta de ler (FIGURA 46).

Figura 46- Livros que Davi lê em casa



Fonte: Arquivo da família.

Nota-se, pelos livros que Davi costuma ler em casa, que seus interesses são variados: de charadas, piadas, invenções, espaço, ficção científica, construção e funcionamento dos objetos a narrativas humorísticas. Assim, Davi demonstra gosto pela leitura, condizentes

com indicativos de pessoas com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016) e por assuntos relacionados com o espaço, experimentos científicos e ficção científica, uma característica apontada na literatura da 2^e, em estudantes com AHSD e o TDAH (ZENTAL *et al.*, 2001).

Outro dado interessante é seu interesse por invenções, construções de foguetes, funcionamento mecânico de carros, sempre querendo saber o porquê e como funcionam os carros, os foguetes, os aviões, sendo um excelente aluno em robótica na escola, com desempenho muito além dos colegas da classe dele, o que indica um potencial superior em inteligência espacial e em inteligência lógico-matemática (GARDNER, 1994; 2001).

Na classe de Davi, há doze alunos, incluindo ele. Desse total, nove colegas responderam ao Questionário de nomeação por Colegas, elaborado por Pérez e Freitas (2016). Os resultados apontaram que Davi seria solicitado a ajudar seus colegas em Ciências e a realizar uma pesquisa, perfazendo 55,5% das indicações da classe. Vale frisar que Davi também se autoindicou em Ciências, sendo, pois, um indicativo de capacidade na inteligência naturalista (GARDNER, 1994; 2001), o que remete a necessidade de uma avaliação mais criteriosa, incluindo entrevista com a família, como salientam Pérez e Freitas (2016).

Além disso, Davi foi indicado sete vezes (n=7) no total de nove (n=9) como o melhor aluno para saber as horas, dias da semana e meses, perfazendo 77,8% de indicações dos colegas de classe. Ele ainda foi indicado como melhor aluno da sala (n=1), destaque em matemática (n=2), seria chamado para organizar uma festa (n=1), é o mais engraçado da sala (n=2) e gostaria que fosse o líder (n=1) (Quadro 30).

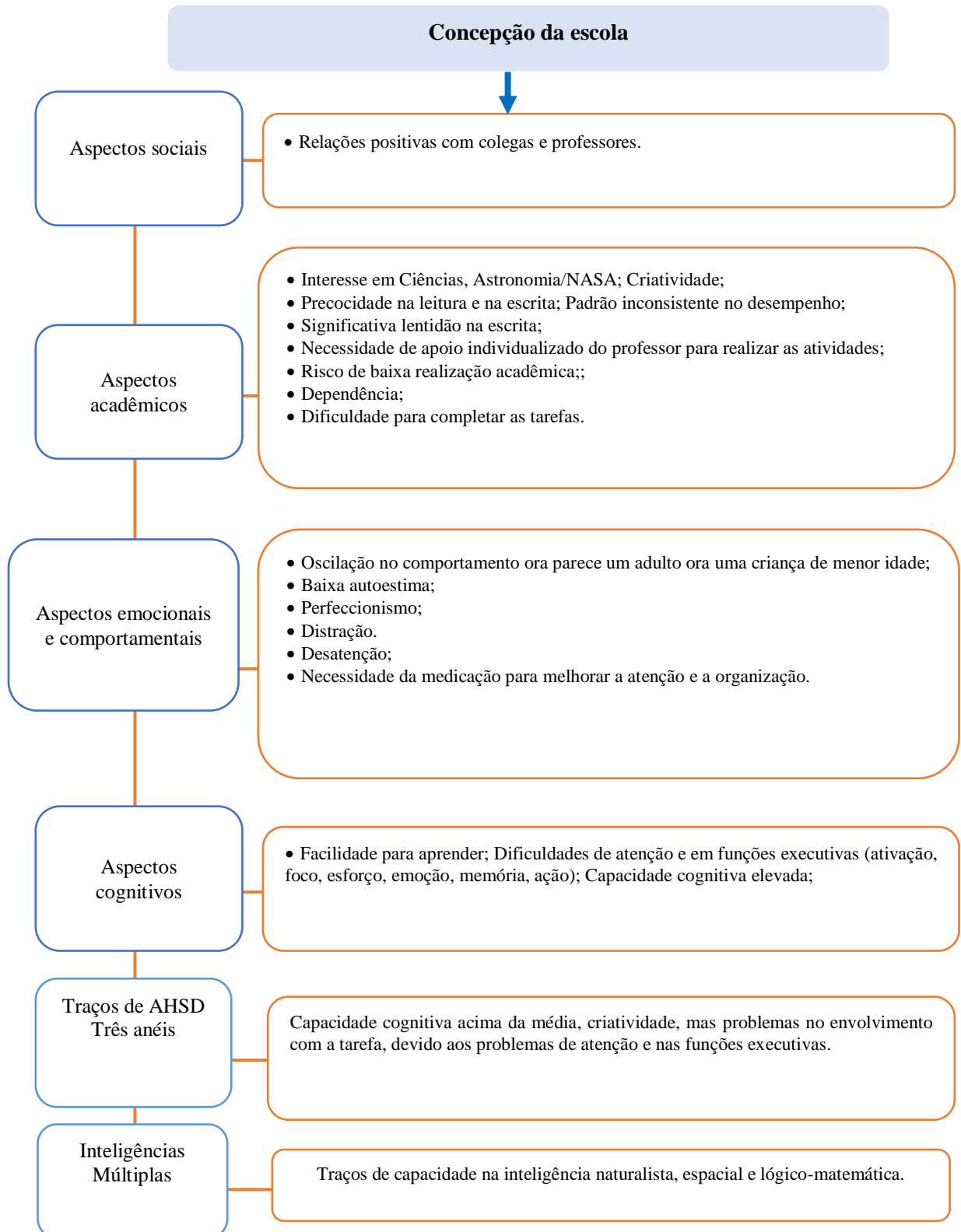
Quadro 29 - Tabulação do Questionário de Nomeação por colegas (QIAHSD-A-1º - 4º)

Alunos	Nomeação por colegas																			
	Quem é o melhor...								Quem pediria ajuda em/para							Quem é o colega que				
	Aluno(a) da sala	Canto	Saber horas, dias da semana e os meses	Teatro	Futebol, vôlei ou em outro esporte	Dança	Amigo ou amiga de todos	Tocar instrumento	Matemática	Ciências	Guiar em um passeio	Fazer uma pesquisa	Criar uma história	Leitura e escrita	Artes	Organizar uma festa	Pensa em coisas que os outros não pensaram	É mais engraçado e divertido	Gostaria que fosse o líder	Ajuda mais os colegas
Colega 1			D						D											
Colega 2	D		D						D											
Colega 3			D								D									
Colega 4									D		D									
Colega 5			D						D		D									
Colega 6			D					D			D						D	D		
Colega 7			D												D		D			
Colega 8									D		D									
Colega 9			D					D												
Colega 10	Aluna autista estava em atendimento e não respondeu ao questionário.																			
Colega 11	Faltou no dia da aplicação																			
Total	1	0	7	0	0	0	0	0	2	5	0	5	0	0	0	1	0	2	1	0

Fonte: Elaboração própria, com base nas orientações de Pérez e Freitas (2016).

Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 1 e foram encontradas as seguintes convergências em relação à concepção da escola (FIGURA 47).

Figura 47 – Convergência dos dados da dimensão 1



Fonte: Elaboração própria.

5.2.3 Dimensão 2: Concepção da família

Segundo os resultados do questionário, Davi é filho mais velho de um casal, cuja mãe é bioquímica e o pai é médico. Mora em casa própria com seu irmão mais novo, seus pais e uma secretária doméstica. Nasceu de parto normal, mas, durante o parto, foi necessário o uso do fórceps¹⁰⁵. Nos primeiros anos de vida, ele teve alguns problemas de saúde (dificuldades para dormir, refluxo gastroesofágico com intolerância à lactose), mas que se encontram, atualmente, resolvidos.

Davi começou a andar com 1 ano e 1 mês e a falar aos 9 meses. Aos 2 anos e 1 mês, passou a frequentar a escola e já conseguia ler e escrever aos 3 anos e 6 meses. Aos 2 anos e 2 meses, reconhecia todas as letras do alfabeto, seus sons e as associava a nomes de pessoas. Os pais asseveraram que Davi se interessa por Astronomia e aprecia livros científicos, técnicos e gibis, demonstrando habilidades avançadas em montagem de Lego e leitura, mas que ele se sente desmotivado com a escola.

Davi foi descrito pelos pais como uma criança falante, sarcástica, sorridente, exagerada, curiosa, perfeccionista, sensível, com baixa tolerância ao erro, com baixa autoestima e com sentimento de frustração, porque ele idealizava algo, mas não conseguia realizar como havia projetado. Segundo a mãe, Davi também, às vezes, se autoflagelava (batia em sua própria face ou batia a cabeça contra a parede, dizendo para si mesmo que tudo estava errado).

O relato da mãe aponta traços comportamentais que indicam risco para a condição *underachievement* entre os estudantes com AHSD. Davi, com base nesse relato, demonstra insatisfação com seu próprio desempenho e com seus resultados, demonstra perfeccionismo e autocritica exacerbada, define metas e aspirações irreais para si mesmo e mostra baixa autoestima (MONTGOMERY, 2009).

De acordo com essa autora, uma possível causa para este tipo de comportamento pode estar associada à coexistência de problemas relativos a outras condições (deficiência, transtorno ou síndrome), ou à dinâmica familiar (pressão dos pais para o(a) filho(a) se destacar) ou ainda aos fatores internos, tais como, as características pessoais (baixa autoestima, baixo autoconceito, baixa autoeficácia, baixa motivação, pouco domínio de estratégias de autorregulação) (MONTGOMERY, 2009).

¹⁰⁵ O fórceps obstétrico é um instrumento utilizado para a retirada do bebê em determinadas condições que podem resultar em perigo para a mãe ou para o bebê. Este procedimento só pode ser realizado caso se verifiquem problemas, tais como: sofrimento fetal, dificuldades para a expulsão do bebê devido à exaustão da mãe ou condição materna que possa ser agravada por exercer muita força durante a expulsão (<https://www.tuasaude.com/parto-forceps/>).

Dessa forma, torna-se essencial distinguir se Davi apresenta comportamentos apenas compatíveis com AHSD, estando em risco para desenvolver uma condição crônica de baixo desempenho acadêmico, isto é, a condição *underachievement* entre os estudantes com AHSD, ou se ele está em risco de desenvolver essa condição devido à dupla excepcionalidade, porque as intervenções que são apropriadas para esses subgrupos de estudantes com AHSD podem ser radicalmente diferentes (REIS; MCCOACH, 2000).

Nesse sentido, é também fundamental avaliar o desempenho acadêmico em casa. Os pais de Davi informaram que ele realiza as atividades escolares com a ajuda de alguém, geralmente o pai ou a mãe. Costuma adiar a execução das atividades e demora bastante tempo para executá-las, interrompendo a realização das tarefas, levantando-se da cadeira ou pedindo coisas, com indicativos de procrastinação.

Segundo os pais, mesmo demonstrando muita facilidade para aprender, em algumas situações, Davi não quer responder às atividades, porque as considera repetitivas, acha as atividades bobas. De acordo com a mãe, Davi acha a escola chata, nunca expressou opinião positiva a respeito dela e que os professores relatam que ele é desatento e não gosta de fazer as tarefas, como se comprova no trecho do relato a seguir.

Ele não quer fazer ((a atividade)), aí a autoestima vai lá pra baixo, porque a não realização também frustra, apesar de, na fala dele, você vê ele dizer, com muita clareza, que ele não vai fazer e aí você pensa que ele está firme, [...] mas no fundo, no fundo, eu acho que ele queria fazer e aí a autoestima vai pro chão quando ele se compara com as outras pessoas ((os colegas de classe)) que estão realizando ((a atividade)) (RELATO- QUESTIONÁRIO/FAMÍLIA).

A partir dessa fala da mãe, pode-se questionar: Será que Davi não fazia a atividade só porque a considerava boba, repetitiva ou porque ele, de fato, estava encontrando dificuldades? A própria fala da mãe demonstrou que ele realmente gostaria de fazer a atividade e que ele percebia os próprios colegas a realizando normalmente, sugerindo que, de fato, Davi estava encontrando dificuldades e isso, inclusive, estava afetando a sua autoestima.

Outro relato da família que merece destaque diz respeito à assincronia que Davi demonstrava entre o ritmo de desenvolvimento intelectual, psicomotor e afetivo (FLINT, 2001; LOVECKY, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2016; SILVERMAN, 1997; 1998; 2002; WEBB *et al.*, 2016). No relato da mãe, observou-se que, aliada à assincronia, estão os aspectos emocionais como o perfeccionismo e a frustração consigo mesmo, indicando prejuízos no desempenho de Davi.

A questão de desistir de fazer, eu acho que ele sempre não quer fazer do que fazer. É fato, é a minha percepção é que o perfeccionismo paralisa, mas eu acho também que ele tem um ideal na cabeça dele do que é o realizar e ele não sabe que o corpo dele não dá conta que ele não vai dar conta fisicamente falando e mentalmente, devido à imaturidade. Eu acho que ele cobra dele uma maturidade que ele ainda não tem e que, por isso, é muito frustrante, ele se cobra de uma coisa que nem ele sabe que ele não é capaz, ele é uma criança (RELATO- QUESTIONÁRIO/FAMÍLIA).

Os pais salientaram também que Davi passa horas para fazer uma pequena e simples tarefa de casa e que, muitas vezes, isso causou um estresse familiar e até angústia, porque os pais não conseguem entender como Davi, com um potencial intelectual tão elevado, demora tanto tempo em uma questão pequena e simples. Segundo a família, não se tratava de não saber, mas de questionar o porquê de ter de fazer algo que ele já sabe.

No relato, a mãe também informou que, para ela, esse comportamento de Davi era só mesmo uma birra ou uma chateação por ter de fazer tarefa boba ou repetitiva. No entanto, quando o colega de Davi foi para a casa dela fazer as tarefas junto com ele, ela, então, relatou que percebeu a dificuldade de Davi, quando começou a comparar os comportamentos de seu filho com o colega dele. Desse dia em diante, a mãe informou que passou a vê-lo com outros olhos, pois também percebeu a angústia de seu filho, não só porque ele demorava tanto para fazer a tarefa, mas também porque Davi percebia seus próprios comportamentos e dificuldades e se comparava com o colega.

Em comparação aos colegas de mesma faixa etária, Davi sempre foi considerado como uma criança com muita facilidade para aprender. Para os pais, ele se destaca nas disciplinas de Ciências, Geografia e Matemática; ao passo que, em Português, ele vem encontrando dificuldades em leitura, no que diz respeito à interpretação de textos.

Com base nesse relato dos pais, pode-se inferir condutas compatíveis com as três condições (AHSD, TDAH e 2e). A procrastinação, as interrupções frequentes no momento da tarefa indicam dificuldades nas funções executivas e comportamentos associados aos problemas de atenção e hiperatividade, assim como a necessidade de supervisão de um adulto para realização das atividades (BARKLEY, 2002; 2008; BROWN, 2007; GERMANI, 2006).

Além disso, as crianças com TDAH apresentam um desempenho inferior no processo da leitura, que exige funções executivas atuantes. Quando elas estão comprometidas, não só alteram a aquisição de estratégias fonológicas para a leitura como também impedem o acesso ao significado das palavras e textos, o que leva a um comprometimento da compreensão do texto lido, que é o principal objetivo da leitura (CRENITTE *et al.*, 2010). No entanto, como os pais asseveraram Davi lê rapidamente, o que indica que não tem problemas de decodificação

que geraria obstáculos para o acesso ao significado das palavras e, conseqüentemente, a sua interpretação.

Desse modo, uma hipótese para a causa dessa dificuldade pode estar relacionada ao filtro atencional. Segundo Consenza e Guerra (2011), o cérebro precisa selecionar as informações recebidas pelos estímulos ambientais, já que ele não dá conta de todas as informações recebidas ao mesmo tempo. Por isso, a atenção constitui o primeiro mecanismo de seleção da informação e é por essa via que a aprendizagem se inicia. Como ressaltam Baum, Shader e Owen (2017), os estudantes 2e apresentam dificuldades de seleção da informação relevante, o que compromete a sua passagem da memória de trabalho para a memória de longo prazo, afetando o foco, a compreensão e a organização da informação nuclear, bem como a sua recuperação e utilização.

A assincronia, a procrastinação, sentimento de frustração, a incapacidade para lidar com a variável tempo e de dirigir comportamento às metas, assim como a lentidão para executar as atividades escolares (FLINT, 2001; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; OUROFINO, 2007 ZENTAL *et al.*, 2001), além do acompanhamento de um adulto para poder realizar a atividade, mesmo tendo facilidade para aprender e sabendo o conteúdo (GERMANI, 2006) são traços indicativos de 2e, da coexistência de AHSD e do TDAH. Como ressaltam Betts e Neihart (1998), é muito comum que os estudantes 2e neguem que estão tendo dificuldades quando passam a reclamar das atividades, expressando que elas são chatas ou bobas.

Além disso, o estresse familiar, a percepção de Davi acerca de suas próprias dificuldades, o perfeccionismo e a baixa autoestima (BETTS; NEIHART, 1988; FUGATE; GENTRY, 2016; GÓMEZ ARIZAGA *et al.*, 2016; HUA, SHORE E MAKAROVA, 2012; KOKOT, 2005; MENDAGLIO, 1995; MOON, 2002; MONTGOMERY, 2009; OUROFINO, 2007; TRAIL, 2011) também são traços indicativos de 2e, da coexistência de AHSD com o TDAH.

A grande facilidade e a rapidez para aprender, a capacidade cognitiva elevada, o perfeccionismo, a assincronia, o senso de humor desenvolvido, a curiosidade e a chateação por ter de repetir um exercício que já domina são apontados na literatura como traços indicativos de AHSD (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2016). Ademais, também é possível verificar traços de risco para a condição *underachievement*, como argumenta Montgomery (2009), tais como: o perfeccionismo, a autocrítica exacerbada, a baixa autoestima e baixa autoeficácia.

Dessa forma, nota-se, mais uma vez, que a descrição dos pais pode de fato indicar traços condizentes com as três condições (AHSD; TDAH; 2e), o que pode realmente levar a erros de diagnóstico (AMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; MULLET; RINN, 2015; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016), principalmente quando as lentes da AHSD não são utilizadas na avaliação da criança (SILVERMAN, 1998).

No que se refere aos relacionamentos sociais, os pais relataram que “ele tem muitos amigos e que gosta de estar sempre com alguma companhia, embora, às vezes, fique indiferente”. Esse dado contraria outros estudos que apontam problemas no relacionamento social e ajuste emocional de estudantes com 2e e com apenas TDAH, tendo em vista que esses subgrupos de escolares tendem a ter mais conflitos nos relacionamentos e poucos amigos (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, M; GOLDESTEIN, S., 1994; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; SENA; SOUZA, 2010; SENA; SOUZA, 2013).

Na escola, segundo os pais, ele gosta dos colegas, mas fica triste quando eles falam sobre a altura dele. De acordo com Barkley (2002), os problemas de relacionamento com amigos são os mais angustiantes com que crianças com TDAH terão que lidar em suas vidas. Esse dado pode sugerir que Davi experimenta sensação de rejeição dos colegas de classe, o que tem sido descrito nas pesquisas com crianças com 2e (AHSD e o TDAH) (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001).

É necessário ainda enfatizar que estudos experimentais e de revisão (SENA; SOUZA, 2010; SENA; SOUZA, 2013) evidenciaram que as relações sociais de crianças com TDAH e os colegas são marcadas por conflitos que deterioram o convívio e as colocam em situações frequentes de vitimização e rejeição por seus pares, sendo fundamental o apoio dos pais para que essas crianças possam estabelecer relações interpessoais positivas (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 1994).

No relacionamento familiar, no entanto, notaram-se estresse, angústia parental, sofrimento familiar, devido às falas de Davi acerca de suicídio e também em função da autoflagelação, o que, segundo a mãe, foi gerado pela incompreensão acerca das características das AHSD:

Pressão familiar, não sabia lidar com Davi, eu superestimava a superdotação achando que ele daria conta sozinho, a gente cobrava como se ele estivesse capacidade de dar conta sozinho, de interpretar emoções, de saber fazer as coisas, cuidar da própria vida, organizar a própria vida. Então eu acho que a gente não soube orientar Davi e, por isso, além de não saber orientar, cobrávamos, então eu acho que ele se sentiu

assustado, sem saber se cuidar, sem entender as emoções, sem saber interpretar, então a gente não soube lidar com a superdotação mesmo, então eu acho que quando a gente deu um passo atrás e passou a entender Davi, tentou respeitar as dificuldades dele, ele parou com esse sofrimento ((esse discurso de suicídio)) (RELATO-QUESTIONÁRIO/FAMÍLIA).

Nota-se, no depoimento da mãe, o estresse e a angústia dos pais devido às dificuldades acadêmicas (lentidão para fazer as tarefas e a não conclusão delas) e socioemocionais que Davi enfrentava, impactando o relacionamento familiar, principalmente pela pressão que os pais exerciam em razão da presença, no imaginário social, do mito de que a criança com AHSD não enfrenta dificuldades emocionais e comportamentais, conseguindo, por si mesma, resolver os problemas e realizar as demandas do meio ambiente sem necessidade de apoio de um adulto (FLEITH, 2009). Segundo vários autores (FLINT, 2001; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002) as famílias de crianças 2e (AHSD/TDAH) tendem a experimentar mais conflitos, desorganização e estresse do que as famílias de crianças com apenas AHSD.

No QIIAHSD-R, verifica-se que, para a família, Davi apresenta vários indicadores de AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016), expostos no Quadro 30. Os itens marcados em cinza (n=31) perfazem um total de 48,4% de respostas semelhantes às estipuladas no QIIAHSD-R. Os pais não responderam às questões referentes às atividades artísticas e/ou esportivas, que correspondem a 5 questões, ou seja, a 7,81% do total, o que sugere que Davi, nessas áreas, não apresenta indicativos de comportamentos de AHSD.

Com base nesse resultado estatístico apenas, pode-se afirmar que, para os pais, Davi não demonstra comportamentos de AHSD numericamente suficientes para indicá-lo a um programa de enriquecimento curricular, por exemplo. No entanto, os fatores individuais como a baixa autoestima, a depressão e o próprio perfeccionismo podem levar a um baixo desempenho acadêmico (ALENCAR, 2007) e, por isso, camuflar ou mesmo ocultar os indicadores de AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). Além disso, certamente, existe uma elevada probabilidade de invisibilidade dos indicadores se se considerar a hipótese de 2e, tendo em vista que uma excepcionalidade pode mascarar a outra ou ambas mascararem-se reciprocamente (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; REIS; BAUM; BURKE, 2014).

Outro dado que merece destaque ao avaliar as respostas da família diz respeito à quantidade de itens marcados como **às vezes** (n=12), quando a resposta esperada era **frequentemente/sempre**, o que corresponde a um percentual de 18,8% aproximadamente. Considerando a hipótese de 2e, pode-se compreender que os itens marcados como **às vezes** na avaliação da família podem estar indicando que os déficits de atenção podem estar mascarando

os comportamentos de AHSD (BAUM; SHADER; OWEN, 2017), além disso será que essa frequência de itens assinalados como **às vezes** não estaria indicando um padrão inconsistente no desempenho tão característico de estudantes com 2e, como se observa no Quadro 30? (LOVECKY, 2004).

Quadro 30- Respostas da família no QIAHSD- R em comparação às respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da família	Respostas mais comuns
05. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler (não só seu nome, mas frases)?	04 anos	Antes dos 6 anos.
06. Ele/a lê por interesse próprio, fora das exigências da escola? Quantas horas/semana?	Sim/03 horas	Mais de 07 horas/semana.
07. Sobre que assuntos seu filho mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	1. Astronomia, 2. Montagem de lego 3. Gibis e histórias engraçadas 4. Curiosidades em geral	Pouco comuns para a faixa etária ou o meio social.
08. Que idade têm os/as melhores amigos/as dele/dela?	8 e 09 anos	Muito mais velhos ou mais novos do que ele.
09. Em quais áreas seu filho/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. Memória; 2. Astronomia; 3. Língua estrangeira; 4. Matemática.	Qualquer uma
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Frequentemente	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho(a)?	Às vezes	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Frequentemente	Freq./Sempre
13. É independente e faz as coisas sozinho(a)?	Raramente	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Frequentemente	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Frequentemente	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Sempre	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Frequentemente	Freq./Sempre
18. Prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	Raramente	Freq./Sempre
Habilidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
21. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	Sempre	Freq./Sempre
22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Frequentemente	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Às vezes	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Às vezes	Freq./Sempre
25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Às vezes	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre

Continua

Continuação

27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de sua turma?	Raramente	Freq./Sempre no acadêmico ou Raramente/Nunca no produtivo-criativo.
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Frequentemente	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Às vezes	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Às vezes	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Frequentemente	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Sempre	Freq./Sempre
33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Frequentemente	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Raramente	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Raramente	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Frequentemente	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Frequentemente	Freq./Sempre
38. É inconformista e não se importa sem ser diferente?	Raramente	Freq./Sempre
39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Raramente	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Frequentemente	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Às vezes	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Frequentemente	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Raramente	Nunca/Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Frequentemente	Nunca/Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Frequentemente	Nunca/Raramente
Comprometimento com a tarefa		
46. Dedicar muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Frequentemente	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Raramente	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Raramente	Freq./Sempre
50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções?	Frequentemente	Freq./Sempre
51. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Raramente	Nunca/Raramente
52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Sempre	Freq./Sempre
53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Raramente	Freq./Sempre
55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Sempre	Freq./Sempre
57. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Nunca	Freq./Sempre
58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Raramente	Freq./Sempre
Liderança		
59. É autossuficiente?	Raramente	Freq./Sempre

Continua

Continuação

60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Às vezes	Freq./Sempre
61. É cooperativo com os demais?	Às vezes	Freq./Sempre
62. Tende a organizar o grupo?	Às vezes	Freq./Sempre
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Frequentemente	Freq./Sempre
Atividades artísticas e esportivas		
71. Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Não respondeu.	Participação e/ou premiação em quaisquer das áreas.
75. Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?	Não respondeu	Qualquer uma.
76. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?	Não respondeu	Sim.
77. Ele/ela estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?	Não respondeu	Sim.
78. Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade?	Não respondeu	De 10-20 horas/mais de 20horas

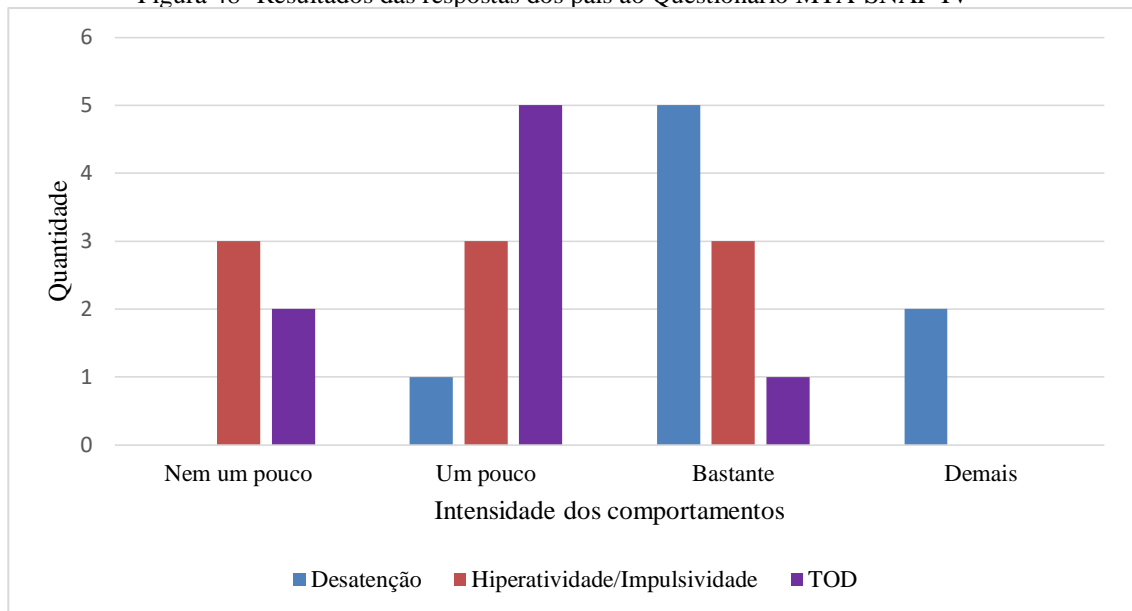
Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído.

Vale ressaltar ainda que, considerando a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1978; 2005; 2014; 2016; 2018), foi possível constatar que os itens marcados como **raramente** pelos pais, quando a resposta esperada era **frequentemente/sempre**, revelam indicativos de dificuldades no anel do comprometimento com a tarefa (seu filho insiste em buscar soluções para os problemas, ele tem sua própria organização, sabe estabelecer prioridades com facilidade, sabe distinguir as consequências e o efeito das ações), o que poderia ser explicado por dificuldades em funções executivas que tanto estão presentes em pessoas com TDAH (BARKLEY, 2002; 2008; BROWN, 2007) quanto naquelas em que coexistem as duas condições (AHSD e o TDAH) (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; LOVECKY, 2004; WEBB *et al.*, 2016).

Além disso, chama atenção o item marcado como **nunca** quando a resposta esperada era **frequentemente/sempre** (É interessado e eficiente na organização das tarefas), o que pode indicar baixa motivação escolar e déficits nas funções executivas, um indicador de 2e (TRAIL, 2011). No Questionário MTA-SNAP-IV, que fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH, verificou-se que, para os pais, Davi tem demonstrado no contexto familiar alguns sinais de déficit de desatenção, sem comportamentos sugestivos de impulsividade e hiperatividade ou de TOD (FIGURA 48).

Figura 48- Resultados das respostas dos pais ao Questionário MTA-SNAP-IV

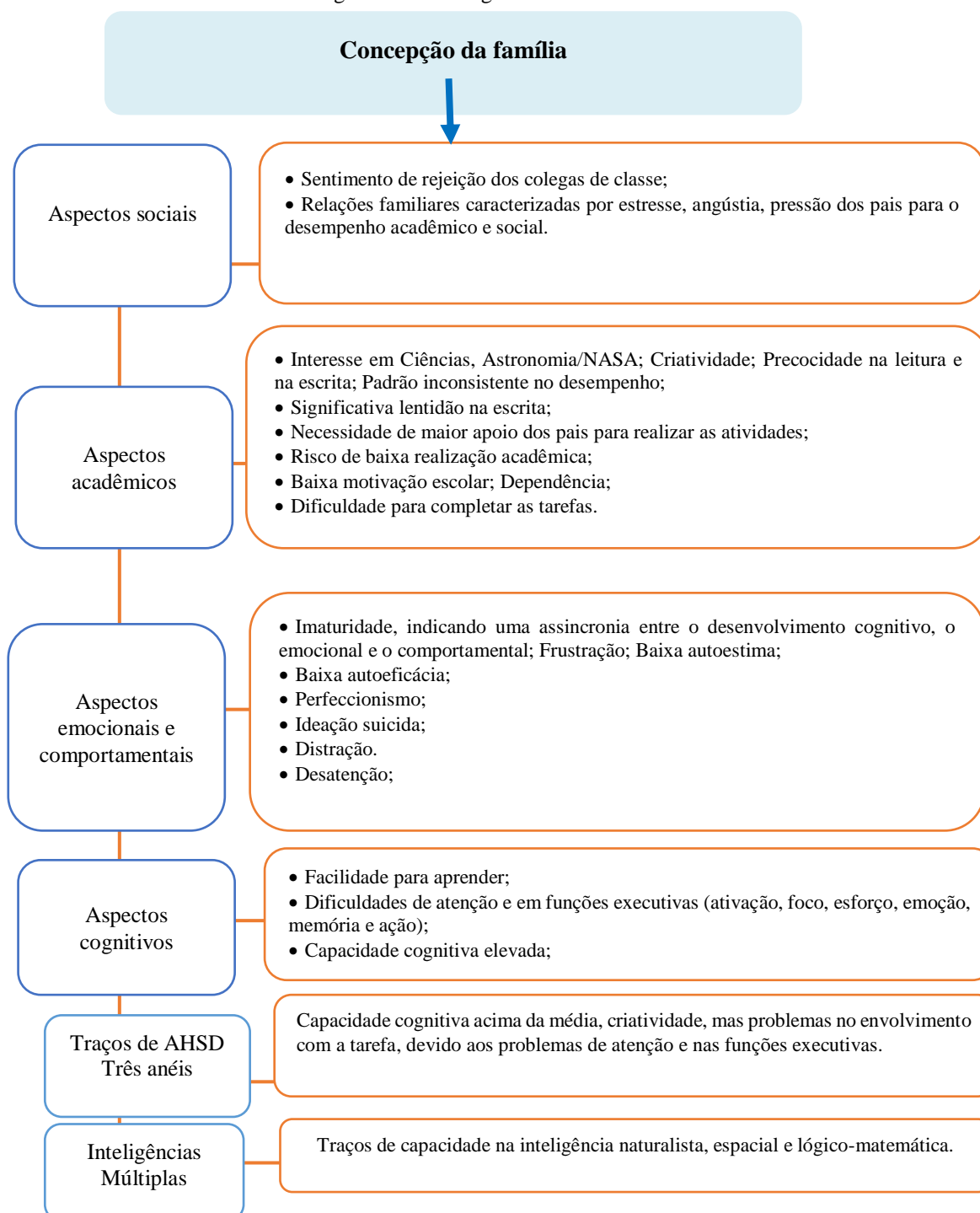


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

A partir da análise desse resultado, pode-se cogitar a hipótese de um TDAH do tipo predominantemente desatento (TDAH-PD). Considerando, então, a capacidade intelectual elevada de Davi e a resposta dos pais no Questionário MTA-SNAP-IV, pode-se levantar a hipótese de 2e. Segundo Lovecky (2004), os estudantes com AHSD e o TDAH-PD são muito perfeccionistas, tendem a ser vistos como pessoas distraídas pelos professores, além de trabalharem muito mais devagar na sala de aula, com dificuldades para concluir as tarefas, com mais dificuldades de escrita, com problemas de organização e pouca produção e ainda enfrentam mais problemas tanto com a falta de foco quanto com o hiperfoco do que os estudantes com apenas TDAH. Essa descrição, vale frisar, converge com o relato dos pais e dos professores de Davi.

Na triangulação dos dados da dimensão 2, foram encontradas as seguintes convergências em relação à concepção da família (FIGURA 49).

Figura 49- Convergência de dados da Dimensão 2



Fonte: Elaboração própria.

5.2.4 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante

Durante a aplicação de todos os testes e escalas, Davi mostrou-se participativo, questionador, curioso, inquieto e, às vezes, distraído. Davi também, em determinadas questões, durante a aplicação da EAVAP-EF, criticava a redação das questões, fazendo comentários sobre a repetição de conteúdo dos itens.

5.2.4.1 Desempenho nos testes e escalas

A Tabela 7 sintetiza os resultados encontrados a partir da avaliação do desempenho escolar de Davi, com base nos dados extraídos da aplicação do TDE II, que correspondem aos dados normativos para uma criança matriculada no 3º ano do ensino fundamental de escola particular.

Tabela 7 – Resultados de Davi na avaliação do desempenho escolar no TDE II- 3º ano EFI

Subtestes	Escore	Tempo	Escore padronizado (percentil)	Interpretação
Acurácia em				
Escrita	38	395	90	Acima do esperado
Aritmética	25	666s	89	Acima do esperado
Leitura	36	74s	95	Muito acima do esperado
Eficiência em				
Escrita	5,8		60	Levemente acima do esperado
Aritmética	2,25		70	Levemente acima do esperado
Leitura	29,1		20	Abaixo do esperado
Palavras escritas por minuto	6,6		45	Dentro do esperado
Cálculos por segundo		666s	60	Levemente acima do esperado
Palavras lidas por minuto	29,3		20	Abaixo do esperado

Fonte: Elaboração própria.

Na avaliação do desempenho escolar na escrita, verificou-se que Davi apresentou um desempenho acima do esperado em relação à quantidade de acertos, cometendo apenas dois erros de ortografia (explicar - esplicar e cigana - sigana), os quais indicam uma transposição da oralidade para a escrita e são muito comuns no processo de apropriação do sistema ortográfico durante a alfabetização.

Quando se analisa a eficiência de aprendizagem nesse subteste, que mede a relação entre o tempo e a quantidade de acertos, o desempenho de Davi ficou levemente acima do esperado. Esses dados indicam que ele não apresenta dificuldades de escrita no que se refere ao sistema ortográfico da língua portuguesa. Vale frisar ainda que ele não errou a escrita de palavras com irregularidades linguísticas (descer, sossego, ervilha), que têm um grau de complexidade maior para a aprendizagem, porque exige o domínio de relações variáveis e quantitativas entre letras e fonemas (ZORZI, 2003).

Notou-se ainda que Davi não cometeu erros de omissão de grafemas na escrita das palavras, os quais são muito recorrentes em crianças com déficit de atenção e está relacionado à falta de concentração para a escrita (PEREIRA *et al.*, 2018; SILVA; CUNHA; CAPELLINI, 2011), no entanto, como salientado pelos pais e pela escola, Davi apresenta significativa lentidão para a escrita, trabalhando muito mais devagar em comparação aos colegas da classe, o que, segundo Lovecky (2004) representa um traço característico de estudantes com AHSD e TDAH do tipo predominantemente desatento e está associado a dificuldades nas funções executivas.

No subteste de aritmética, notou-se que Davi, no que se refere à acurácia das respostas, teve um desempenho acima do esperado em comparação às crianças da mesma série escolar, indicando um traço de potencial superior na inteligência lógico-matemática (GARDNER, 1994). No que se refere à eficiência de escrita, Davi também apresentou um desempenho acima do esperado, denotando que não tem dificuldades de aprendizagem aritmética e de velocidade de processamento, visto que o tempo de resposta e a sua acurácia foram superiores às crianças de sua série escolar.

No subteste de leitura, Davi leu corretamente todas as palavras, demonstrando um desempenho muito acima do esperado para sua série escolar. Quando se verificou o escore de eficiência em leitura, que mede a relação entre quantidade de acertos e o tempo, no entanto, o seu desempenho e a velocidade de processamento para ler palavras ficaram abaixo do esperado em comparação aos resultados das crianças de mesma série escolar, o que pode estar sugerindo que ele demora mais tempo que a média das crianças de sua série para executar a tarefa (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

Vale salientar que dificuldades em velocidade de processamento da informação têm sido relatadas como características de escolares com 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; LOVECKY, 2004; TRAIL, 2011) e como um fator promissor para déficit neuropsicológico do TDAH, o que pode corroborar para dificuldades na compreensão leitora (BARKLEY, 2008; CRENITTE *et al.*, 2010; EL HAJJ *et al.*, 2014).

Pode-se inferir, pelos resultados apresentados por Davi no TDE II, que ele tem um desempenho em leitura, escrita e aritmética acima do esperado em comparação às crianças de mesma série escolar, o que pode ser um indicativo de apenas AHSD, sendo, pois, neste caso, uma recomendação para uma aceleração, haja vista que os resultados de Davi no TDE II indicam uma capacidade e produção acadêmica superiores à média dos pares etários (GUENTHER, 2009).

Convém ainda levantar mais uma hipótese neste caso: Será que a capacidade cognitiva elevada de Davi não está conseguindo mascarar outra dificuldade, tal como o déficit de atenção? Um traço muito comum em casos de 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; BALDWIN *et al.*, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011). Considerando essa problemática, foi aplicado o TAC. Este teste tanto pode oferecer dados sobre a atenção seletiva e a atenção sustentada na modalidade visual. Os resultados de Davi podem ser verificados na Tabela 8.

Tabela 8- Resultados de Davi na avaliação da atenção

	Nº total de acertos	Nº total de erros	Nº total de omissões	Pontuação bruta	Pontuação-padrão	Interpretação
Primeira parte	23	0	27	23	86	Média
Segunda parte	4	0	3	4	113	Média
Terceira parte	27	0	25	27	91	Média
Total	50			50	84	Baixa

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se pelos resultados no TAC que o desempenho de Davi está dentro do esperado para a sua idade em todas as etapas do teste, indicando que ele executa com relativa facilidade as tarefas mais simples como as propostas pelo TAC. No entanto, quando se observa o resultado total de Davi, o seu desempenho fica abaixo do esperado para a faixa etária, o que sugere que ele pode ter um déficit na atenção, enfrentando dificuldades para processar as informações relevantes de uma determinada tarefa, principalmente no que tange a ignorar elementos distratores, o que, por consequência, pode levar a prejuízos no processamento de informações subsequentes (GODOY, 2012).

Um dado singular que pode ser observado a partir dos resultados de Davi refere-se ao fato de que ele não cometeu erros, sugerindo uma tendência ao perfeccionismo, um traço indicativo de AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016; NEUMEISTER, 2016) e que também é relatada como característica de estudantes 2e (TRAIL, 2011), especificamente, da coexistência de AHSD com o TDAH (HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004).

Na revisão de estudos sobre o perfeccionismo em crianças e adolescentes com AHSD, os pesquisadores têm apontado três diferentes grupos: os não perfeccionistas, os perfeccionistas saudáveis e os disfuncionais. Nesse último grupo, as crianças e os adolescentes com AHSD estabelecem elevados padrões para si mesmos e se preocupam com os erros, sendo muito sensíveis à crítica, além de sentirem que os pais têm altas expectativas para eles (NEUMIESTER, 2016).

Essa hipótese corrobora os dados encontrados na dimensão 2 da avaliação e precisam ser cuidadosamente analisados sobre como esse traço pode corroborar para a baixa autoestima, o baixo autoconceito e a baixa autoeficácia, que vêm sendo apontados como indicadores de 2e (TRAIL, 2011).

Na Tabela 9, verificam-se os resultados de Davi em três testes que avaliaram algumas funções executivas.

Tabela 9- Resultados da avaliação das funções executivas

	Pontuação bruta	Pontuação-padrão	Classificação
Teste de Trilhas			
Parte A (sequência)	24	109	Média
Parte B (sequência)	16	129	Alta

Interferência (B-A)	-8	127	Alta
Tarefa <i>Span</i> Blocos-Corsi			
Ordem direta	7	91	Média
Ordem inversa	7	107	Média
Tarefa <i>Span</i> de Dígitos			
Ordem direta	7	99	Média
Ordem inversa	6	120	Alta

Fonte: Elaboração própria.

Verificou-se que Davi, na parte A do teste de Trilhas, apresenta um desempenho dentro do esperado, na capacidade e velocidade de busca visual em comparação com as crianças de mesma faixa etária. Na parte B, entretanto, os resultados indicaram que ele apresentou um desempenho acima do esperado na parte B e na interferência de B-A, quando se compara o desempenho de crianças de mesma faixa etária. Esse dado sugere que Davi não apresentou dificuldades no funcionamento executivo em atenção sustentada, velocidade de processamento e flexibilidade cognitiva (DIAS; TORTELLA, 2012).

Um dado singular que também deve ser enfatizado é o fato de que o desempenho de Davi melhora à medida que aumenta a dificuldade da tarefa. Tanto no Teste de Trilhas quanto na Tarefa *Span* de Dígitos, o desempenho dele melhorou nas tarefas mais complexas. Segundo Lovecky (2004), é muito comum que estudantes com AHSD e com TDAH acertem os itens mais difíceis dos testes e errem naqueles mais fáceis.

Na avaliação da memória de trabalho, os resultados de Davi sugerem que ele teve um desempenho dentro do esperado para a faixa etária, indicando que ele não enfrenta dificuldades em memória operacional visuoespacial e nem em memória auditiva de curto prazo. Tal dado contrasta com estudos sobre estudantes com AHSD e o TDAH, pois apontam que esses estudantes demonstram dificuldades em memória operacional (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013).

Como asseveram outros pesquisadores (CHAE; KIM; NOH, 2003), entretanto, esses resultados não podem descartar a hipótese de 2e, tendo em vista que estudantes com AHSD e o TDAH mostram estratégias de autocontrole e a elevada capacidade intelectual que tendem a compensar os déficits, sendo possível afirmar que os indivíduos com esse tipo de 2e demonstram menos prejuízos em memória do que o grupo com TDAH apenas (WHITAKER *et al.*, 2015).

Na avaliação das estratégias de aprendizagem, os resultados de Davi mostraram que ele recorre com frequência ao uso das estratégias de aprendizagem no momento do estudo, levando-se em conta que a média geral de pontos da amostra normativa na escala foi de 35,7 e a sua pontua bruta foi de 41, indicando uma média geral levemente acima do desejável.

O fato de ele ter obtido um percentil de 75 corrobora esse resultado, visto que esse percentual indica que somente 25% dos alunos da amostra normativa tiveram uma pontuação maior do que ele (Tabela 10). Se considerar esse resultado comparando com os de crianças da mesma faixa etária, observou-se que Davi apresenta um desempenho dentro do desejável para essa idade.

Tabela 10- Resultados de Davi na EAVAP-EF

Subescalas	Pontuação bruta	Percentil geral	Percentil faixa etária
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	23	90	85
Estratégias Cognitivas	6	20	15
Estratégias Metacognitivas	12	80	90
Total	41	75	60

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere ao emprego das estratégias cognitivas, o desempenho de Davi ficou muito abaixo tanto da amostra normativa geral, considerando que 95% dos sujeitos da amostra de padronização quanto da comparação por faixa etária (90%) obtiveram um resultado melhor do que ele. Esses dados sugerem que Davi tem dificuldades específicas ao usar estratégias cognitivas, tais como a de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros e mapas), sendo possível inferir que ele recorre muito pouco ao emprego dessas estratégias (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

No que tange ao uso de Estratégias Metacognitivas, a pontuação obtida nessa subescala (n=80) aponta que apenas 20% da amostra de padronização se saíram melhor do que Davi, denotando, assim, que ele faz uso bem adequado dessas estratégias, conseguindo monitorar seu processo de aprendizagem no momento do estudo. Isso equivale a dizer que Davi consegue perceber quando não está aprendendo um assunto e modifica a estratégia visando a uma melhor aprendizagem do conteúdo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

Em relação à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, notou-se uma pontuação geral acima do desejável (n=90), indicando que ele recorre, com certa frequência, às estratégias de aprendizagem adequadas durante o estudo.

Assim como ocorreu no caso 1, a pontuação de Davi, apesar de estar dentro da média na comparação com seu grupo etário, foi muito baixa (n=15) em relação ao emprego das estratégias cognitivas, denotando, assim, que ele necessita de intervenções e orientações educacionais para aplicá-las durante o estudo. Esse dado corrobora o estudo clínico e longitudinal realizado por Lovecky (2004). Essa autora afirma que estudantes com AHSD e o TDAH apresentam dificuldade acentuada no uso de estratégias cognitivas, já que utilizam um

estilo de pensamento visuoespacial, processando as informações de modo global, enfrentando problemas em processar as partes, os detalhes, as sequências para depois organizá-las.

Na avaliação da motivação escolar, os resultados de Davi, na EAME-IJ, revelaram pontuação média em motivação intrínseca (n=17), o que indica que ele se esforça de forma mediana na realização das atividades escolares, mas que tem interesse em aprender conteúdos novos. Na avaliação da motivação extrínseca, o escore também foi médio (n=4), sugerindo que ele possa apresentar algum interesse de estudar mais se houver algo em troca (recebimento de vantagens, prestígio social) em decorrência das atividades propostas pela escola (Tabela 11).

Tabela 11- Resultados de Davi na EAME-IJ

Medida de motivação	Intrínseca	Extrínseca	Geral
Perfil por escolaridade			
Pontuação	17	4	21
Classificação	Média	Média	Média
Perfil Geral			
Classificação	Alta	Média	Média

Fonte: Elaboração própria.

No perfil geral, observou-se que a motivação escolar de Davi é considerada média (n=21), o que pode significar que ele não se percebe tão motivado para realização de tarefas escolares e de estudo, no entanto ele tem vontade de aprender conteúdos novos e que estímulos externos como recompensas não expressam também a razão central de seus esforços. Quando se comparam os resultados de Davi com o de outros estudantes, verificou-se que a motivação intrínseca dele é alta, inclusive mais alta quando comparada com a de estudantes de sua série escolar, embora as outras pontuações de medidas (extrínseca e geral) não tenham sofrido alterações (MARTINELLI; SISTO, 2011).

O perfil de motivação escolar de Davi contrasta com os estudos sobre crianças com apenas TDAH, os quais indicam que tais estudantes dependem muito da motivação extrínseca e de recompensas externas imediatas para se motivarem e realizarem as tarefas (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; GERMANI, 2006; WEBB et al, 2016). Dessa forma, a motivação intrínseca alta de Davi é um dado contrastante da literatura sobre o TDAH, mas que corrobora as AHSD, pois crianças com comportamentos superdotados possuem uma elevada motivação intrínseca, dedicação, comprometimento com a tarefa e esforço para resolução de problemas nas áreas de interesse (GERMANI, 2006).

No caso de Davi, no entanto, os dados das dimensões 1 e 2 fornecidos pela escola e pela família indicam que ele demonstra uma motivação intrínseca em interesses específicos, o que o faz buscar novas informações e aprofundar os conhecimentos nos assuntos de seu interesse, no entanto, apresenta dificuldades de execução e conclusão das atividades da sala de

aula, de casa, um traço de estudantes com AHSD e o TDAH (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; LOVECKY, 2004).

Na análise do desempenho geral de Davi nos testes e nas escalas, verificou-se que os resultados demonstram um padrão inconsistente nas pontuações, classificações, evidenciando potencialidades e déficits nas variáveis investigadas (desempenho acadêmico, atenção, funções executivas, estratégias de aprendizagem e motivação escolar). De acordo com Gilman e Peters (2018) e Trail (2011), a discrepância e a variabilidade nas pontuações de testes padronizados têm sido interpretadas como traços característicos de 2e.

5.2.4.2 Observações na escola

Durante o período de observação, Davi estava tomando 5mg de metilfenidato antes de ir para a escola. Dessa forma, vale salientar que as notas de campo foram realizadas durante o período de uso dessa medicação.

Considerando as quatro categorias já elencadas no caso 1, durante as aulas das diversas disciplinas do currículo comum (Português, Matemática, Ciências, geografia, História e Redação) e das matérias suplementares (Xadrez, Música, Robótica, Educação Física e Biblioteca), foram registrados, no diário de campo, ao longo do período pesquisado, vários comportamentos de Davi que indicaram ora traços de 2e, de déficit de atenção, ora de AHSD.

Foram comuns comportamentos, tais como: inquietação, distração, desatenção, dificuldades de organização para cumprir as rotinas escolares, curiosidade, necessidade de aprofundamento de temas de seu interesse, lentidão significativa na escrita, conversas excessivas durante as atividades, brincadeiras com os colegas, hiperfoco e perfeccionismo, como podem ser verificadas nas notas de campo a seguir.

Na aula de português, Davi levantou para apontar o lápis, remexe-se constantemente na carteira, distrai com facilidade e fica brincando com o lápis. Para de responder às atividades e fica prestando atenção nas atitudes dos colegas. Ele se distraiu e parou de responder a atividade avaliativa para falar com o colega sobre as fases da libélula. Largou a atividade avaliativa e começou a conversar com o colega E. sobre isso. Foi chamado a atenção devido à conversa excessiva mais de três vezes pela professora. Subiu em cima da carteira, ficou brincando com as mãos e parou de responder à atividade avaliativa novamente. Foi o último a entregá-la. Fica olhando o teto da sala e mordendo as unhas durante a realização das atividades (NOTAS DE CAMPO/12.08.2019).

Hoje Davi foi o último a terminar de copiar a atividade do quadro. Distraiu-se com as falas dos colegas, mas também começou, durante a aula, em voz alta, desafiá-los com curiosidades da língua portuguesa: “Qual a maior palavra da língua portuguesa? Aposto que vocês não sabem”. Eu conheço uma que tem 27 letras. A professora chamou sua atenção para parar e terminar de copiar a atividade do quadro. Davi parou de fazer os desafios e voltou a copiar. Parou novamente de copiar e envolveu-se em conversas paralelas com os colegas. Depois Davi ficou lendo a atividade de português no caderno como se estivesse analisando-a. Ele sempre costuma ler as atividades antes de respondê-las como se estivesse avaliando o teor de cada questão. Às vezes, imagina

respostas bem complexas, quando, na verdade, trata-se apenas de uma resposta bem simples (NOTAS DE CAMPO/ 02.09.2019).

Enquanto a professora lia oralmente as questões da atividade de matemática, Davi ia dizendo: “Já sei a resposta”, demonstrando um excelente raciocínio lógico-matemático e uma elevada velocidade no processamento das informações verbais orais. Noto que Davi demonstra uma preocupação acentuada com a resposta completa e correta (NOTAS DE CAMPO/03.09.2019).

Nas aulas de Biblioteca, a professora expressou que Davi fica sempre tranquilo. “Ele sempre escolhe livros com a temática de planeta e é um dos que procura realmente escolher o livro para ler”. A professora de biblioteca me disse que Davi gosta de escolher livros mais avançados. Ela o deixou escolher livros da estante do 4º e 5º anos. Essa professora também me relatou que ele foi aluno dela na Educação Infantil e que ele se destacava, mas era bem imaturo emocionalmente. Costumava corrigir os colegas, debochar dos erros deles e amava estudar sobre os planetas, queria saber tudo, era muito curioso. Na fala dessa professora, ela expressou: **“Ele é muito inteligente, raciocínio lógico-matemático fantástico, muito rápido, mas a coordenação motora fina muito defasada, não tinha uma preocupação com a organização dos desenhos e a pintura era bem aquém da idade e a caligrafia era muito lenta. Nunca gostava de escrever, mas escrevia palavras difíceis sem erros ortográficos”** (NOTAS DE CAMPO/ 20.08.2019, grifos nossos).

Ao responder à atividade, questionou a professora acerca do enunciado que havia uma palavra escrita errada. Durante a realização da atividade, levantou-se duas vezes. Para de responder e fica olhando para os colegas e para o teto da sala, remexendo-se na carteira o tempo todo. Parou novamente de responder as atividades para prestar atenção nas falas dos colegas. **Colocou a mão na boca e começou a chupar o dedo na sala como se fosse um bebê. Depois colocou a gola da farda na boca e começou a chupá-la também** (NOTAS DE CAMPO/13/08/2019, grifos nossos).

Com base nessas notas de campo, além disso, notou-se também uma imaturidade que se contrapõe ao nível cognitivo elevado e à idade de Davi, o que indica uma assincronia. Esse traço está presente entre os estudantes com AHSD e com 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FLINT, 2001; LOVECKY, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2016; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB *et al.*, 2016). Dessa forma, uma questão central para distinguir as duas condições é o nível de intensidade da assincronia, tendo em vista que os estudantes com AHSD e o TDAH apresentam uma significativa assincronia entre o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional (MOON *et al.*, 2001).

Conforme se verificam nos trechos grifados nos excertos, desde a Educação Infantil, verificava-se um paradoxo nos comportamentos de Davi, que, possivelmente, a professora não entendia: uma elevada capacidade intelectual e um raciocínio lógico-matemático excepcional, mas, ao mesmo tempo, uma defasagem psicomotora que não correspondia à faixa etária dele, assim como o chupar o dedo como se fosse um bebê na sala de aula do 3º ano do EFI.

Nesse sentido, pode-se aventar a hipótese de 2e que parece ser corroborada pelos sinais de baixa autoestima citados pela professora e pela família (Cf. Dimensões 1 e 2), os quais,

agregados às falas de Davi sobre ideação suicida, podem estar indicando sérios problemas emocionais. Segundo Moon *et al.* (2001), os estudantes com AHSD e o TDAH são menos maduros e com mais desajustes emocionais do que as crianças com AHSD ou com TDAH apenas, o que as levam a experimentar maior angústia emocional do que as crianças com AHSD.

Um dado singular aconteceu durante as observações na sala de aula. No dia 17.09.2019, Davi foi para a escola sem tomar a medicação, fato que foi avisado pela mãe:

Hoje a mãe informou que Davi não usou a medicação metilfenidato. Notei que ele ficou bem mais agitado e falante. Davi também não conseguiu copiar a atividade do quadro no mesmo tempo que os demais colegas e ficou um tempo da aula sentado próximo à mesa da professora que foi ditando para ele as informações que estavam no quadro. A professora me disse que se fosse muita atividade para copiar, não iria pedir para ele ficar na sala copiando para que não perdesse o intervalo todo, **já que isso tende a aumentar a sensação de baixa autoestima de Davi. A professora afirmou que ele tem uma percepção muito acentuada de que não está conseguindo dar conta das demandas/rotinas da sala de aula** (NOTAS DE CAMPO/ 17.09.2019, grifos nossos).

Na análise do excerto acima, pode-se verificar uma relação entre baixa autoestima e percepção de não cumprimento das demandas escolares. Na visão da professora de Davi, ele demonstrava uma percepção aguçada dos prejuízos provenientes da desatenção na regulação de seus comportamentos. Conforme relatado na literatura (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007), os estudantes com 2e, constituída por AHSD e o TDAH têm uma percepção mais nítida das dificuldades que enfrentam para regular o próprio comportamento, o que pode levá-los a experimentarem frustração que afeta o sucesso acadêmico e promove sentimento de culpa (CROSS; MENDAGLIO, 1995; KOKOT, 2005).

Outro episódio que ocorreu nesse mesmo dia parece confirmar a percepção aguçada de Davi acerca das dificuldades que ele enfrenta na regulação do seu próprio comportamento: “Durante o recreio, Davi cuspiu no tênis da colega e ficou rolando pelo chão. A professora que estava próxima a ele perguntou: Por que você fez isso, Davi? Ele respondeu: “Não consegui me controlar. Não sei o que está acontecendo, não estou conseguindo me controlar”. (NOTAS DE CAMPO/ 17.09/2019).

Como Davi estava medicado na maior parte do período de coleta dos dados e as notas de campo acima ainda evidenciam acentuada distração, dificuldades de autorregulação dos comportamentos para dar conta das demandas escolares na sala de aula, pode-se supor que essa conduta isolada e como primeira abordagem de enfrentamento do problema não é o

caminho de intervenção mais apropriado para Davi, corroborando outros estudos que apontam para a necessidade de intervenções educacionais focadas nas AHSD (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SHADER; OWEN, 2017), inclusive, para identificar se os problemas de atenção em situações que foquem os interesses do estudante persistem em intensidade tal que seja capaz de ainda causar prejuízos acadêmicos, sociais e emocionais (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Partindo desse pressuposto e considerando ainda a premissa apontada por Kaufman, Kalbfleish e Castellanos (2000), segundo a qual a questão não é de exclusão entre as AHSD ou o TDAH, mas de verificação dos prejuízos que o estudante experimenta em razão dos déficits atencionais, faz-se necessário avaliar o desempenho acadêmico nas aulas para verificar se os déficits de atenção dizem respeito a situações de ensino-aprendizagem pouco enriquecidas, a um ritmo lento no ensino, com um currículo pouco estimulante e desafiador ou se os problemas de atenção têm como base alguma desordem neuroquímica indicativa de TDAH (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Para esses autores, são nas atividades que exigem esforço mental prolongado as que melhor auxiliam na distinção entre as crianças com AHSD aquelas que demonstram déficits de atenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Dessa forma, algumas notas de campo podem ajudar a elucidar essa questão.

Não terminou de copiar a atividade de matemática que estava no quadro. Durante a atividade de desenho, Davi só começou a fazê-la após várias solicitações da professora. Usou a borracha constantemente, demonstrando insatisfação com o seu desenho. Durante a escrita, Davi não tem o mesmo desempenho. Noto que ele frequentemente para de realizar a atividade escrita para brincar com o lápis e olhar o teto da sala. Folheia o livro de história e abandonou a atividade escrita para fazer (notas de campo/ 20.08.2019).

Davi voltou do recreio e pegou o livro de matemática para terminar de responder às questões que foram passadas no início da manhã. A colega autista e outro aluno que tem dificuldades de aprendizagem também não terminaram. Os demais colegas da classe estão acompanhando o andamento da rotina da aula e fazem a atividade de história. Davi está atrasado e o que me chama a atenção é porque ele sabe responder à tarefa e com muita facilidade, pois ele apresenta um excelente raciocínio lógico-matemático. Por que Davi demora tanto para responder às atividades? O que o impede de resolver com agilidade as questões que para ele são tão fáceis? Vou consultar a literatura a respeito disso (NOTAS DE CAMPO/ 03.09.2019).

Davi, mais uma vez, demora para copiar a atividade exposta no quadro. Fica brincando com o lápis ou se envolvendo em conversas paralelas. A professora chama sua atenção para sentar-se próximo a ela, pedindo a ele para fazer mais rápido. Davi foi até a mesa da professora e sentou-se próximo a ela. A professora, então pediu a colega A. para ler para ele, a fim de que ele pudesse terminar de copiar a atividade do quadro. Todos os colegas de Davi já estão fazendo outra atividade. Vou perguntar Davi sobre isso. Por que ele demora para escrever? A distração e a falta de foco de Davi se manifestam explicitamente quando ele tem de fazer tarefas escritas ou cópias do quadro, pois, durante a explicação oral dos assuntos, Davi participa bastante da aula e com

contribuições originais. Perguntei à professora hoje sobre a lentidão na escrita demonstrada por Davi em todas as aulas observadas. A professora me disse que, quando ele não estava medicado, mesmo sendo um tema de interesse dele, como, por exemplo, a Nasa, ele não conseguia produzir textos condizente com o seu potencial. Ela me disse que ele mal conseguia fazer um parágrafo, levando muito tempo nisso. Segundo a professora, a medicação tem ajudado Davi a se focar por mais tempo e a produzir textos mais criativos, longos, revelando também um planejamento coerente das ideias (NOTAS DE CAMPO/ 16/09/2019).

A equipe de Davi foi a primeira a montar o robô de lego na aula de robótica. Ao término da montagem e programação, Davi começou a recriar outro objeto com o lego a partir do robô anterior, inserindo novas peças e funções. Criou sozinho um cata-vento a partir da montagem anterior. Montava, desmontava e acrescentava funções na programação com rapidez e facilidade. (NOTAS DE CAMPO/04.09.2019).

Pode-se observar, pelas notas de campo acima, que Davi tem dificuldades na autorregulação do comportamento (BARKLEY, 2008) diante das demandas ambientais, que pode ser um indício de problemas atencionais mesmo quando ele está trabalhando com o tema que o interessa (NASA). Vale frisar ainda que o seu desempenho acadêmico é contrastante: por um lado, facilidade para aprender, criatividade na aula de robótica, excelente raciocínio lógico-matemático, elevada capacidade intelectual e, por outro, desatenção, distração, dispersão, desorganização, lentidão na escrita, o que indica um padrão inconsistente no desempenho, o qual tem sido um dos indicadores de 2e (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004).

Chama a atenção ainda o que a professora fala sobre o desempenho dele sem a medicação “ele não conseguia produzir textos condizente com o seu potencial [...] mal conseguia fazer um parágrafo, levando muito tempo nisso”, o que sugere discrepância entre o potencial (o que o estudante é capaz de fazer) e o atual desempenho (o que de fato consegue realizar), o que configura um risco para baixo rendimento acadêmico, isto é, para a condição *underachievement* em AHSD (DOWDALL; COLANGELO, 1982; LUPART; PYRYT, 1996; MONTGOMERY, 2009; REIS; MCCOACH, 2000).

Além disso, vale frisar também que, para a professora, o desempenho de Davi melhorou com a medicação, sendo perceptível a concentração, o foco, a criatividade, a organização das ideias na produção de texto. Esse dado parece indicar que o uso da medicação ajudou a melhorar o desempenho, o que pode ser um sinal de déficit atencional, o qual traz prejuízos acadêmicos para Davi (KAUFMAN; KALBFLEISH; CASTELLANOS, 2000), porque há recorrência de comportamentos que o faz ficar em atraso frequente para cumprimento das demandas escolares, podendo acentuar os problemas os emocionais (MOON *et al.*, 2001).

Pode-se verificar ainda a recorrência de comportamentos que indicam dificuldades com a escrita, relacionadas à coordenação motora, ao registro das anotações do quadro no

caderno, à organização das ideias, à lentidão na escrita, as quais têm sido apontadas como traços indicativos de 2e (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015; MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011) e, de modo mais específico, como características da coexistência de AHSD com o TDAH (LOVECKY, 2004).

Na fala da professora, ficou evidente também que, sem a medicação, Davi mostrava que tinha dificuldade no processamento da informação, principalmente no canal linear da escrita, o que tem sido apontado como um traço característico de estudantes com AHSD e o TDAH (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; SERGEANT *et al.*, 1999, apud KAUFMAN; KALBFLEISH; CASTELLANOS, 2000). Segundo esses autores, isso ocorre devido à diferença entre o que o estudante sabe e o que ele consegue expressar por meio da escrita, diferentemente da expressão oral, na qual Davi apresentava um desempenho bem superior, que indicava o domínio do assunto além do esperado para a faixa etária dele, como se percebe na nota de campo a seguir:

Na aula de História, sobre a Pecuária e ocupação do interior do Brasil, Davi participou bastante da roda de leitura e fez contribuições interessantes sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. Relatou viagens que fez e os lugares históricos que visitou quando foi à Porto Seguro e ao Arraial d'Ajuda. Oralmente faz participações constantes na aula e com profundidade, relatando curiosidades e demonstrando domínio dos assuntos. Mas, no momento da escrita, fica olhando os colegas, remexe-se na carteira e brinca com o lápis. Só após alguns minutos, ela começa a responder por escrito. Ele está atrasado, pois a professora começou a correção e ele ainda não terminou a atividade. Ele parou de responder a tarefa por escrito e começou a dar as respostas oralmente durante a correção da professora (NOTAS DE CAMPO/14.08.2019).

Segundo Baldwin, Omdal e Pereles (2015), estudantes com 2e podem demonstrar uma capacidade elevada de comunicação oral, no entanto podem também ter dificuldades significativas na escrita, o que pode ser corroborado no trecho do excerto acima. Além do mais, os vários trechos citados mostram outros traços de 2e, constituída pela coexistência de AHSD e o TDAH: dificuldades para atender e seguir os comandos, para completar as tarefas, iniciar as atividades (tendência à procrastinação), interesse e gosto por assuntos do espaço, facilidade para aprender, gosta de atividades desafiadoras e estimulantes, criatividade, aguçada imaginação (OUROFINO, 2007; TRAIL, 2011; ZENTAL *et al.*, 2001).

Além disso, verificou-se também uma capacidade de observação muito elevada, uma característica muito comum às pessoas com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016), que o faz analisar as tarefas e criticá-las, porque, de fato, elas não correspondem ao seu nível cognitivo, que pode promover a desmotivação escolar, como se observa no trecho seguinte.

Davi, ao receber a atividade de matemática, comentou em voz alta: “Credo, que atividade peba^{106!}”. A professora perguntou: Por quê? Ele respondeu: É muito fácil. Ele demonstra uma aguçada percepção do nível de conhecimento necessário para responder às questões e, constantemente, ele avalia suas atividades tecendo críticas ao livro didático em razão dos conteúdos e das perguntas que, para ele, são bobas (NOTAS DE CAMPO/17.09.2019).

No que se refere à interação com a professora, assim como no caso 1, notou-se que Davi recebia constante atendimento individualizado da professora e auxiliar da classe que, geralmente, tinha de ditar para ele copiar ou ainda tinha que ficar perto chamando sua atenção constantemente para ele não se distrair e conseguir concluir as atividades do dia, como se pode notar no excerto abaixo.

A professora dá atenção individualizada a Davi. Alguns colegas de Davi já terminaram, outros estão terminando. Isso sempre é sinalizado pela professora que chama sua atenção para se concentrar e terminar a tarefa que foi estipulada na rotina da aula. Davi, mais uma vez, não terminou de copiar a atividade colocada no quadro e a pró solicitou que a colega L. ditasse para ele copiar mais rápido. Hoje, mais uma vez, a professora forneceu atendimento individualizado da professora para conseguir responder às questões de interpretação de texto (NOTAS DE CAMPO/ 20.08.2019).

Segundo Baldwin, Omdal e Pereles (2015), os estudantes com 2e precisam de frequente apoio do professor e orientações nas áreas deficitárias, o que foi perceptível ao longo do período de observação, principalmente para responder às atividades do livro, para copiar as anotações do quadro e para interpretar e produzir textos. Em contrapartida, nas disciplinas em que Davi conseguia produzir com autonomia e destaque (Robótica, Inglês, Biblioteca), era altamente independente, o que também indica um traço de 2e (BALDWIN; OMDAL; PERELES, 2015).

Na interação com os colegas, apesar de os pais e a professora considerarem que Davi interagiu bem e que não tinha dificuldades nos relacionamentos, notaram-se, durante as observações, brincadeiras inoportunas que geravam reclamações dos colegas, pouco envolvimento com os colegas, conflitos, preferência por ficar sozinho, distração nas brincadeiras na hora do recreio que levaram os colegas a chamarem sua atenção:

Demora muito para lanchar e fica pouco tempo para brincar com os colegas no pátio. Na aula de biblioteca, Davi sentou-se no tapete e ficou isolado dos colegas. Enquanto os colegas ficavam conversando, ele lia com atenção. Nada e nem o barulho o distraiu da leitura. Ficou absorvido e teve pressa em terminar a leitura antes de finalizar o horário da aula (NOTAS DE CAMPO/ 14.08.2019).

¹⁰⁶ O adjetivo utilizado por Davi é muito comum na linguagem coloquial e usada como sinônimo de pobre, fraco.

Davi não interage com os colegas na aula de biblioteca. Fica afastado dos grupos. Escolheu o livro em quadrinhos *Mônica Jovem*. Os demais colegas formaram grupos e Davi foi sentar-se no tapete longe dos colegas. Ele está lendo concentrado. Não se envolve com a conversa dos colegas e nem se incomoda com o barulho que eles estão fazendo. Lê bastante concentrado e coloca a gola da blusa na boca e, durante a leitura, fica mastigando-a. Os colegas chamam Davi para participar da brincadeira no grupo, mas ele não responde e continua a leitura do livro (NOTAS DE CAMPO/20.08.2019).

Na aula de matemática sobre medidas de comprimento, Davi se impacientou com as respostas erradas dos colegas e ficou irritado, aumentando o tom de voz quando respondia. Na hora do recreio, Davi foi chamado para participar do jogo de futebol com bolinha de papel. Eles estavam jogando e Davi se distraiu com os desenhos de outras crianças que estavam fixados nas paredes da escola e parou de jogar. Os colegas gritaram com ele e pediram para ele prestar atenção ou então sair da brincadeira. Ele continuou olhando os desenhos e saiu quietinho do jogo de futebol olhando para os lados como se estivesse procurando alguém para ficar com ele. Os colegas continuaram a brincadeira. Ele saiu e passou o restante do recreio sozinho (NOTAS DE CAMPO/ 03.09.2019).

Davi andou pela sala e procurou os colegas com quem mais conversa P e E. Ele passa informações complexas e avançadas sobre o espaço. Alguns colegas olham e passam adiante, mas não lhe dão atenção. Ele procura outro colega e começa a falar, mas este também não diz nada para ele. Davi fica olhando para o teto e os próprios dedos, afasta-se dos colegas e senta em sua carteira meio triste e decepcionado (NOTAS DE CAMPO/09.09.2019).

Hoje Davi está sem a medicação. Já foi chamado à atenção várias vezes. Ele ficou mais agitado, falante e entrou em conflito com alguns colegas que ficaram chateados com ele devido às brincadeiras. Os colegas E. L. e S. pedem a intervenção da professora para Davi parar de importuná-los com brincadeiras sem graça: Os colegas de Davi disseram: Pró, Davi está de novo incomodando a gente. (NOTAS DE CAMPO/ 17.09.19).

Nota-se, pelos excertos retirados das notas de campo, que Davi costuma se isolar do grupo para realizar leitura livre, de modo que nem o barulho dos colegas o conseguem incomodar e o faz parar de ler, demonstrando hiperfoco, porque, além de se manter concentrado durante a leitura, não para de ler mesmo os colegas o chamando para brincar. Essa característica é relatada em estudantes com 2e (FLIN, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; OUROFINO, 2007; SILVERMAN, 1998) e com TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; OUROFINO, 2007).

Além disso, constatou-se também que os interesses de Davi pela arte, pela leitura, pela Astronomia são diferentes dos interesses dos colegas da classe. Mesmo sendo convidado a participar da brincadeira de futebol, Davi não ficou até o final, porque se distraiu com pinturas expostas nas paredes da escola, o que causou reclamações dos colegas.

De acordo com Moon *et al.* (2001), crianças com AHSD e TDAH têm dificuldades nos relacionamentos sociais e que, embora sejam escolhidos para fazer parte do grupo, podem se sentir solitários e sem amigos na escola. Na sala de aula, esse aspecto também foi observado, quando Davi tentou conversar com os colegas sobre seus interesses, e eles não lhe deram

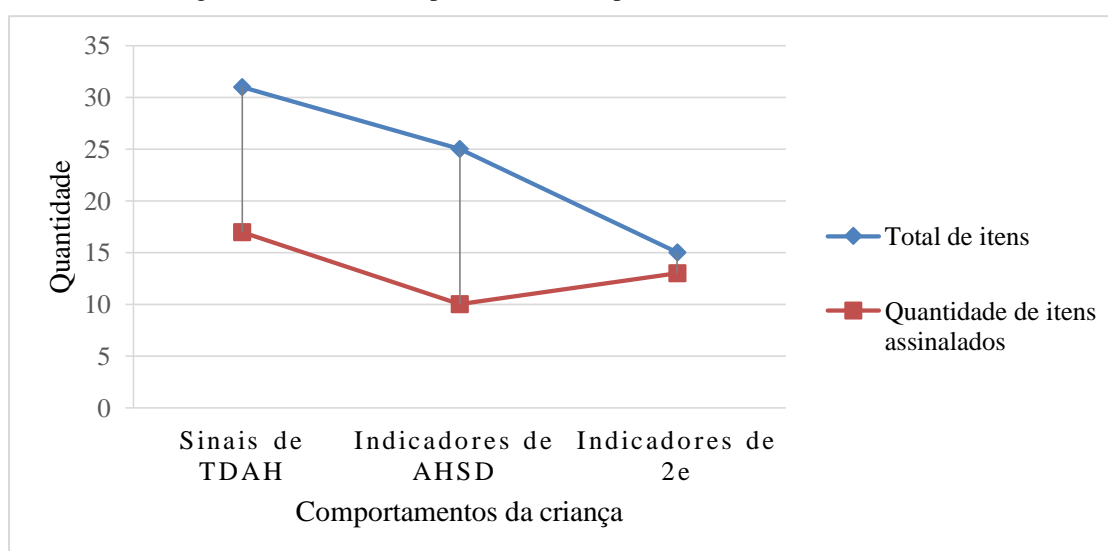
atenção. Neste caso, pode-se levantar a hipótese de 2e também, porque Davi pode ter experimentado uma sensação de rejeição social (FOLEY-NICPON *et al.*, 2016; FLINT, 2001; MOON *et al.*, 2001), resultante da discrepância que há entre o nível intelectual avançado de Davi e os seus interesses que são incomuns para os colegas de classe.

Embora a escola e a família explicitamente não percebam as dificuldades nos relacionamentos sociais, notou-se que as brincadeiras inoportunas de Davi geraram reclamações e irritações nos colegas, o que gerou um clima de tensão na classe; no entanto, as relações sociais na escola, durante todo o período pesquisado, não foram marcadas por conflitos e nem agressividade com os colegas de classe, o que indicaria uma dificuldade associada apenas ao TDAH (GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 1994; SENA; SOUZA, 2010; SENA; SOUZA, 2013).

Verificou-se ainda que Davi interagiu mais com dois colegas da classe, com P. e E., os quais também gostavam de Astronomia e foram indicados pela professora na LIVIAHSD. Quando compartilham os mesmos interesses, é comum que estudantes com AHSD e o TDAH estabeleçam relações de amizade (MOON *et al.*, 2001).

Esses achados também coadunam com as marcações realizadas na Ficha de Observação, pois o intervalo entre o total de itens e a quantidade daqueles assinalados é menor quando se analisam os indicadores de 2e (FIGURA 50), indicando que os comportamentos de Davi são mais sugestivos de 2e do que de apenas AHSD ou de TDAH, assim como ocorreu no caso 1.

Figura 50– Gráfico comparativo dos comportamentos de Davi na sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Na análise comparativa dos comportamentos de Davi na sala de aula, verificam-se que os indicadores de AHSD não são tão perceptíveis quando há a presença de sinais de déficit

de atenção, ou seja, eles mascaram os comportamentos de AHSD (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; REIS; BAUM; BURKE, 2014), sendo possível inferir as mesmas hipóteses citadas no caso 1 (Cf. p. 196).

5.2.4.3 Interesses, percepção de si mesmo e da escola e o relacionamento social

Na entrevista semiestruturada, Davi afirmou que gosta de brincar com os saturnos de Lego para inventar outros foguetes. Na escola, ele gosta dos colegas, do parque, das aulas de Educação Física, de Xadrez e de Robótica, como pode ser verificado no excerto abaixo:

P: Davi, do que você mais gosta de fazer?
 D: ÉHH ((PENSANDO)) É:: ((SILÊNCIO)) ILEGÍVEL, Brincar com os saturnos de Lego inventando outros foguetes
 P: SATURNO? O que é isso, Davi?
 D: Nome do foguete que levou o homem à lua e de outra missão que eu ainda não sei o nome não sei esqueci
 P: AHH:: então você gosta de brincar de Lego, de montar Lego?
 D: É::
 P: É o que você mais gosta de fazer?
 D: Sim
 P: Quais são as coisas assim na sua escola que você mais gosta?
 D: O PARQUE ÉHH, a robótica EHH, aula de XADREZ e também a quadra
 P: A aula de educação física ou só a quadra?
 D: A aula de educação física também eu acho que só e os colegas também (ENTREVISTA DAVI).

Além de Lego, foguetes, Davi, com exceção das aulas de Educação Física, asseverou gostar das disciplinas que representam seus interesses e em que ele tem um desempenho avançado para a série e a faixa etária. O gosto por jogos que exijam estratégia tem sido apontado como uma característica frequente de estudantes com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016). Chama atenção também o desempenho de Davi em Robótica que revela uma capacidade de observação muito elevada (Cf. Figuras 32, 33, 34 e 35), um traço de AHSD, indicando também capacidade superior na inteligência espacial e lógico-matemática (GARDNER, 1994).

No trecho seguinte, observa-se o interesse de Davi por Ciências, especialmente Astronomia. Esse dado tem sido apontado como indicador de 2e (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015) e relatado em pesquisas com estudantes com AHSD e o TDAH (ZENTAL *et al.*, 2001):

P: O que você gostaria na escola, na sala de aula, nos estudos que mudasse?
 D: Eu ((FALA PAUSADA)) acho que vou pegar pesado, mas a resposta é ter mais realidade no livro de Ciências
 P: Por quê? No livro de Ciências, não tem realidade?
 D: BEM:: tem duas páginas com monte de mentira.
 P: Você se lembra quais eram?

D: A que fala que a Terra é o único planeta habitado ((COMENTANDO) NÃO É fala que netuno é o planeta mais distante e isso a gente tiver falando do ((sistema)) solar NÃO É?

P: É qual o nome?

D: Ceres¹⁰⁷ ((sussurrando))

P: Ceres?

D: Ceres.

P: Então o seu livro de Ciências é uma coisa que você gostaria que mudasse.

D: Éhh ou tirasse essas duas páginas (ENTREVISTA DAVI).

Em relação à percepção de si mesmo, Davi, na entrevista, afirmou que se sente diferente em relação aos colegas de classe, principalmente porque ele gosta muito de foguete e de carros:

P: Todos nós somos diferentes, mas eu queria saber assim se você se sente uma criança diferente das outras crianças?

D: Sim

P: Em que sentido? Em que você acha que é diferente?

D: Gosto muito dessas coisas de foguete, gosto muito de carro muito mesmo e teve um ano que eu gostava mais de carro do que das outras coisas.

P: E você gostava de estudar sobre isso?

D: Não gostava, estou começando a gostar.

P: Entendi você acha que seus amigos te veem de forma diferente assim veem você gostando mais de foguete achando você mais inteligente do que outras crianças ou não, eles não falam nada?

D: É:: P. já disse uma vez que eu sei mais de astronomia do que qualquer outra pessoa.

P: Ahmm

D: Aí eu pensei pelo que eu me lembro eu pensei assim: será que ele me acha mais inteligente?

P: Ahh! Entendi, então esses amigos seus já falaram alguma coisa além de P. que acha você muito inteligente?

D: É. Fala sempre que eu sou muito inteligente (ENTREVISTA DAVI).

No excerto acima, Davi também salientou que seus amigos o consideram mais inteligente do que outras crianças. No entanto, quando se analisa a fala de Davi: “Aí eu pensei pelo que eu me lembro eu pensei assim: será que ele me acha mais inteligente?”, pode-se inferir que ele próprio duvida de sua capacidade, sendo possível confirmar o relato da família acerca de sua baixa autoestima. Essa característica tem sido relatada nos estudos realizados com estudantes identificados com 2e (MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011).

Observa-se também no trecho que a percepção de Davi em sentir-se diferente parece estar relacionada aos interesses diferenciados - a paixão por foguetes, carros, astronomia -, que não são assuntos tão comuns para crianças na sua faixa etária. Esses achados têm sido apontados como características de AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

¹⁰⁷ Ceres é considerado um planeta anão e está localizado no cinturão de asteroides entre Marte e Júpiter, e tem quase mil quilômetros de diâmetro, sendo o maior corpo do cinturão.

Outro dado que deve ser destacado da entrevista refere-se à percepção de Davi acerca de suas dificuldades acadêmicas (CROSS; MENDAGLIO, 1995; FUGATE; GENTRY, 2016; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007), principalmente relacionadas com a cópia do quadro e com a produção de textos, sugerindo, assim, indicadores de 2e (BAUM; SHADER; NOWEN, 2017; KOKOT, 2005; LOVECKY, 2004; MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011; ZENTAL *et al.*, 2011):

- D: ((SILÊNCIO)) eu acho que eu gosto de estudar ((silabando)) reparei também que o tempo está passando mais rápido quando eu escrevo...
- P: UHUMM. Eu observei nas aulas quando você está escrevendo que você às vezes demora um pouco mais para escrever do que grande parte dos colegas você já notou isso?
- D: Eu demoro sim.
- P: Já percebeu?
- D: Sim.
- P: O que você sente quando você está escrevendo? Quando você está copiando do quadro?
- D: Copiando do quadro eu acho que um pouquinho de raiva
- P: Por quê?
- D: ODEIO escrever ((expressando chateação)).
- P: Você odeia escrever copiar ou odeia escrever criar um texto?
- D: COPIAR e escrever um texto
- P: Você também não gosta de escrever um texto?
- D: Ah:: eu não gosto de inventar assim essa coisa assim porque de vez em quando invento uma coisa que eu acho que é pequena aí depois quando eu vou escrever eu gasto duas páginas precisou mais um pouquinho aí eu fico com vontade de apagar tudo e escrever tudo menor aí eu não consigo
- P: Quando você está escrevendo uma história por exemplo aí você está lá com várias ideias na sua cabeça e aí você quer escrever tudo que está passando na sua cabeça e não consegue é por isso que você acha que demora mais para escrever e não gosta de escrever?
- D: NÃO. Toda vez que eu penso num texto eu penso umas quatro três vezes
- P: Então você planeja antes a história
- D: Éh::/
- P: Depois você escreve?
- D: Uhum ((MEXENDO AFIRMATIVAMENTE COM A CABEÇA))
- P: Mas copiar é uma coisa que de fato você acha um terror?
- D: É::
- P: Por quê?
- D: Tipo assim tem lá a palavra copiar com um monte de arma contra mim só minuscilamente minúscula
- P: Onde têm essas armas? No quadro? As palavras se tornam umas arminhas? É como se fosse isso?
- D: ÉH:: A palavra COPIAR chama um monte de palavra que vira arma pra mim
- P: Então você atribui essa demora para escrever mesmo a pró chamando sua atenção. Quando você olha para o quadro, as letras embaralham ou não?
- D: Bem, de vez em quando ela escreve os parágrafos de cores diferentes
- P: E isso ajuda?
- D: Sim.
- P: Porque uma criança aqui já me disse assim que quando ela olha para o quadro é como se as letras embaralhassem todas na frente dela e ficasse muita coisa. É isso que você sente?
- D: Não é que eu não gosto de escrever mesmo. (ENTREVISTA DAVI).

Nota-se também que Davi associa o escrever ao sentimento de raiva, seja a cópia de tarefa do quadro seja a produção de um texto. Pelas respostas, também pode-se descartar uma dificuldade acentuada na visão, visto que ele usa lentes corretivas e que, quando a professora escreve com cores diferentes, possibilita que ele enxergue bem. Chama a atenção o fato de as letras não embaralharem, isto é, não há troca de letras, nem dificuldades de decodificação e nem erros no reconhecimento das letras.

Um dado singular diz respeito à afirmação de Davi sobre não gostar mesmo de escrever. Segundo Montgomery (2009), essa é uma característica comum do estudante 2e. A autora ressalta que há um problema recorrente que diz respeito à dificuldade ou à falta de vontade de produzir trabalho escrito de qualidade compatível com o potencial, principalmente em relação à coordenação motora e à ortografia. Há ainda aqueles estudantes que têm déficits na memória de trabalho, apresentando dificuldades de lembrar palavras e seus significados no registro da escrita e também há aqueles que não se interessam pela expressão escrita (MONTGOMERY, 2009).

Ademais, o próprio Davi revela que consegue planejar o texto sem problemas antes da escrita propriamente dita “Toda vez que eu penso num texto, eu penso umas quatro três vezes”, no entanto parece haver uma dificuldade de organização, considerando a incompatibilidade entre o que ele escreveu e o espaço disponível para a escrita, o que o deixa com vontade de apagar tudo o que foi escrito e fazer novamente, a qual pode estar relacionada a déficit nas funções executivas (BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Pode-se inferir também, a partir da fala de Davi, que ele não ficou satisfeito com o resultado, talvez porque tenha estabelecido um elevado padrão de desempenho para a tarefa, cujo resultado, para a sua expectativa, ficou aquém do que ele esperava, indicando, possivelmente, perfeccionismo, um traço comum aos estudantes com AHSD (NEUMEISTER, 2016; PEREZ; FREITAS, 2016) e com 2e (LOVECKY, 2004; MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011).

Um dado relevante que corrobora o perfeccionismo de Davi é a sua preferência por trabalhar sozinho, mesmo afirmando inicialmente que tanto faz trabalhar em grupo ou sozinho, como se pode verificar no excerto abaixo:

P: Você prefere fazer os trabalhos da escola sozinho ou em grupo?

D: Os dois.

P: Mas você prefere?

D: Os dois

P: Os dois?

D: Tanto faz

P: Tanto faz pra você fazer em grupo ou sozinho?

D: Sim

P: Por quê?

D: Bem porque de vez em quando em grupo eu me perco aí fico com raiva

P: Você se perde como? Tem algum momento/

D: Tá todo mundo falando a ordem aí eu fico aí eu tenho uma ideia aí eu penso que ninguém escuta aí quando eu vou perceber todo mundo já escreveu a palavra que eu disse

D: Bem, teve um dia eu acho que ontem que eu tava escrevendo aí disse a palavra mundo. Aí eu pensei que ninguém tinha ouvido mas todo mundo tinha escrito

P: Uhum entendi. Essa questão do trabalho para você tanto faz, mas quando você trabalha sozinho, você fazendo sua tarefa, o que você acha? O que você sente?

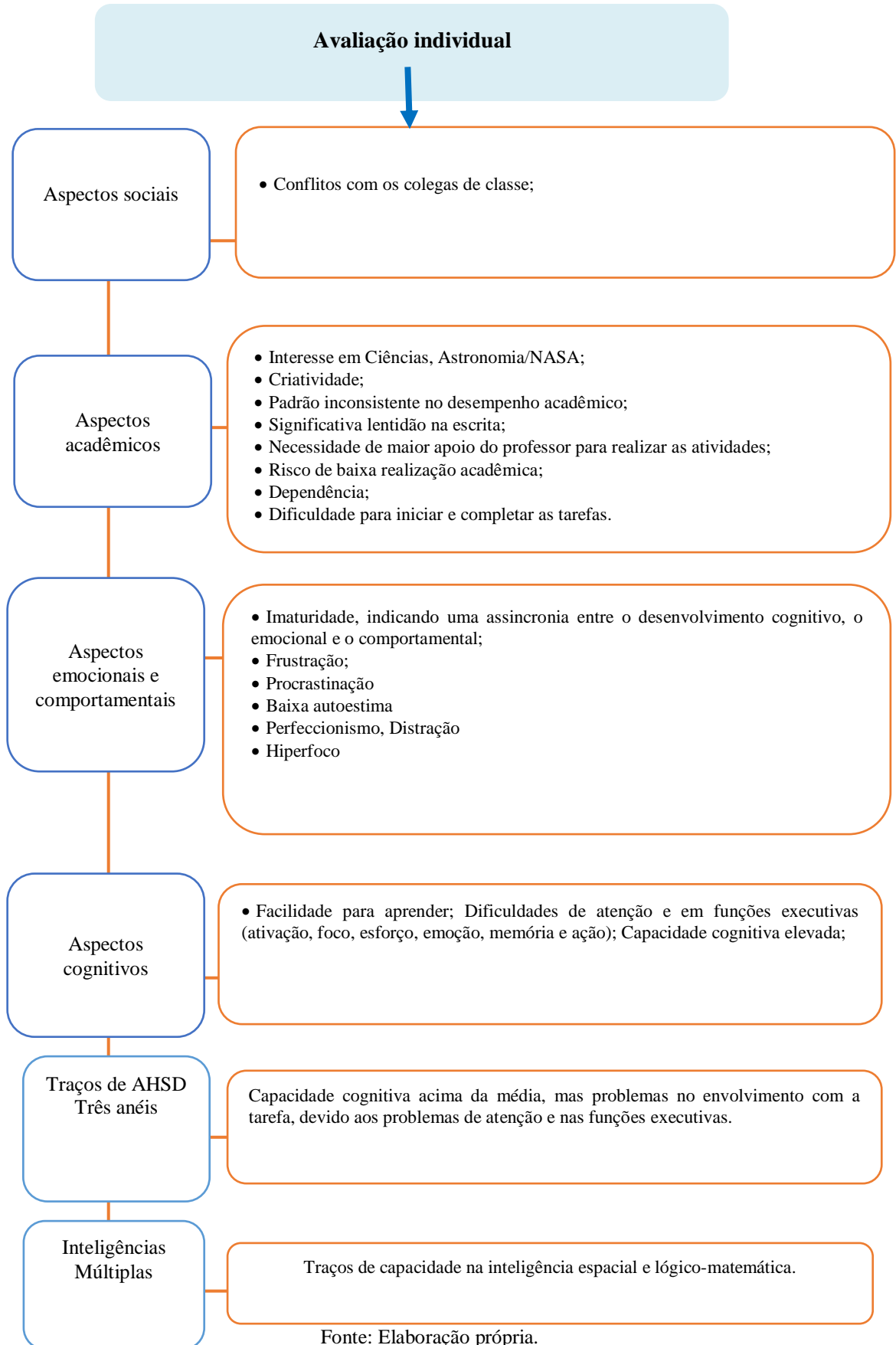
D: Eu acho melhor também porque de vez em quando todo mundo quer suas respostas e acho que é melhor é individual (ENTREVISTA DAVI).

No trecho, parece que, no trabalho em grupo, Davi não consegue acompanhar o mesmo ritmo dos colegas, porque enquanto ele ainda estava pensando na resposta mais completa, os colegas já haviam escrito a resposta que ele tinha expressado no início da discussão em grupo, levando-o a ficar com raiva. Nota-se, assim, que ele percebe que está atrasado, havendo uma incompatibilidade entre a velocidade de trabalho de Davi e a de seus colegas. De acordo com Lovecky (2004), estudantes com AHSD e o TDAH-PD tendem a ser muito perfeccionistas e a insistir em completar as tarefas perfeitamente, o que diminui ainda mais a velocidade de trabalho deles.

Pode-se ainda inferir que Davi prefere responder às atividades sozinho como uma forma de evitar frustrações, já que os colegas parecem não se preocupar com a qualidade das respostas como ele. Isso também sugere que ele enfrenta conflitos na interação com os colegas, devido à maneira divergente de pensar e ao perfeccionismo, embora não haja prejuízos no relacionamento social, como ocorre na relação social de crianças com TDAH apenas, marcada por agressividade (GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 1994; SENA; SOUZA, 2010; SENA; SOUZA, 2013).

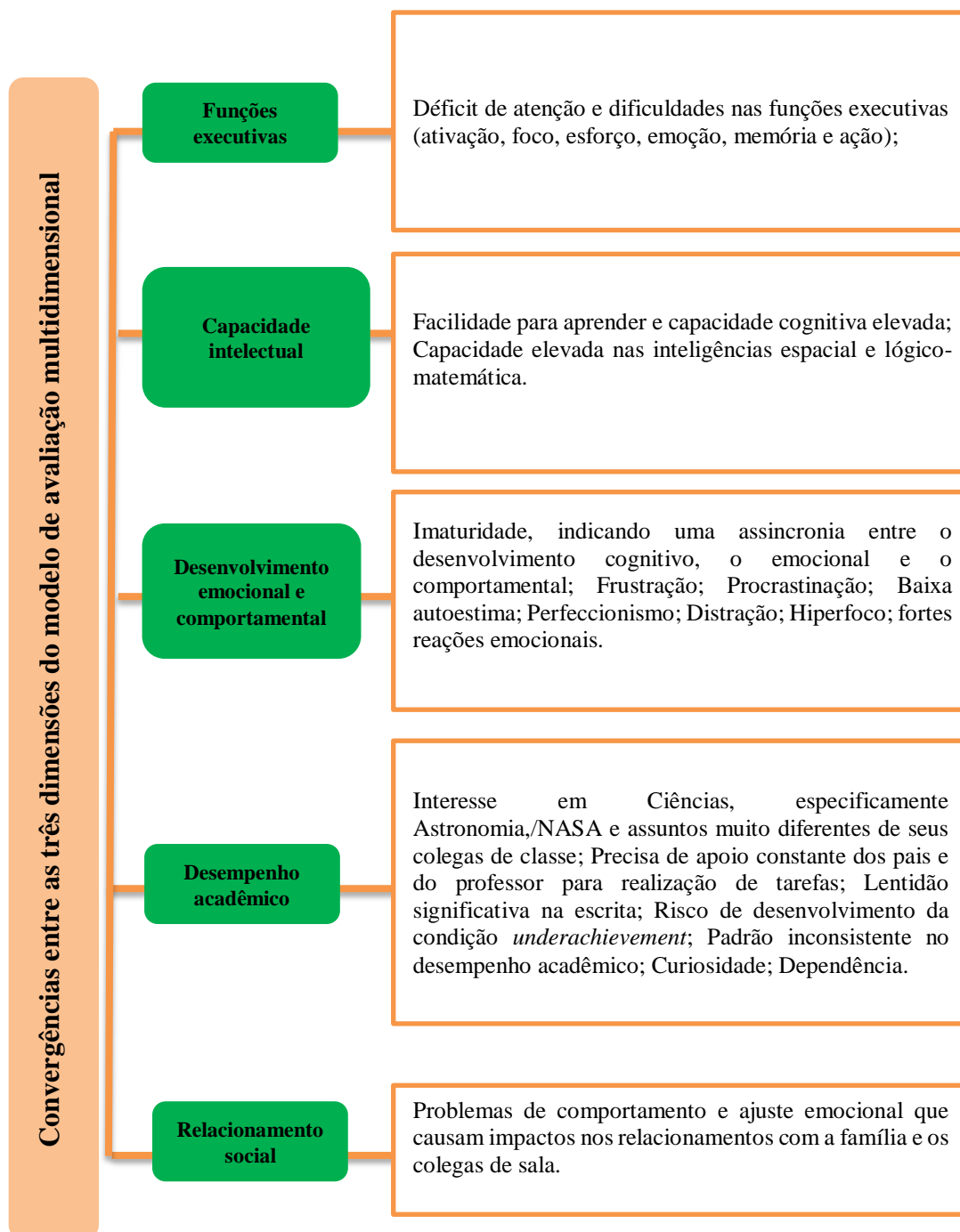
Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 3 e foram encontradas as seguintes convergências da avaliação individual, como demonstra a Figura 51.

Figura 51– Convergência de dados da Dimensão 3



Na Figura 52, verifica-se, com base na triangulação das três dimensões, o resultado de convergências da avaliação multidimensional.

Figura 52- Convergências entre as dimensões



Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise das três dimensões do modelo de avaliação proposto, identificou-se que Davi apresenta vários traços indicativos de 2e, os quais precisam ser considerados no atendimento de suas necessidades educacionais. Dessa forma, a escola deve ofertar projetos de enriquecimento (RENZULLI; REIS, 2014) nas áreas de interesse (Astronomia, Matemática,

Robótica), sendo também possível a aceleração em Robótica, Matemática, Inglês, pois Davi demonstrou que já possui conhecimento e desempenho avançados em comparação aos colegas de classe.

De acordo com Alencar (1986, p. 56), “A aceleração significa cumprir o programa escolar em menos tempo. Muitas são as formas em que este método pode ser levado a efeito”. No caso de Davi, a aceleração dessas matérias pode ser posta em prática por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI), no qual devem ser consideradas também as dificuldades nas funções executivas. O atendimento aos estudantes 2e, como defendido por vários autores (BALDWIN, L. *et al.*, 2015; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; COLEMAN; GALLAGHER, 2015; FOLEY-NICPON *et al.*, 2011; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011), deve focar nas áreas de interesse e nos talentos dos estudantes e, ao mesmo tempo, ofertar apoio emocional e intervenções nas áreas deficitárias.

Como se observou, Davi demonstra dificuldades para usar as estratégias cognitivas, tais como as de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros e mapas) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), o que pode estar associado aos problemas nas funções executivas e aos déficits de atenção, sendo, pois, recomendável que, no PEI, promova ações que possam ajudar Davi a utilizar essas estratégias durante o estudo.

Apesar de não ter havido convergência unânime entre as dimensões no que diz respeito aos aspectos sociais, notou-se que existem dificuldades nos relacionamentos sociais, principalmente fatores estressantes na família devido aos problemas relativos às tarefas de casa. Esse também é um fator a ser levado em conta tanto nas intervenções com a família e com Davi, visto que, o perfeccionismo, a baixa autoestima, o risco de desenvolvimento da condição *underachievement* podem ainda repercutir nas relações de Davi consigo mesmo e com as demais pessoas de seu convívio social.

Além disso, embora na EAME-IJ, os resultados não indiquem uma baixa motivação escolar, deve-se salientar, entretanto, que, quando o potencial superior e os interesses do estudante com AHSD não são considerados nas propostas pedagógicas da escola, aumentam-se os riscos e problemas no desenvolvimento socioemocional, tais como frustração, desinteresse, instabilidade, isolamento, desatenção, enfado, agressividade, sentimento de rejeição e de exclusão, de incapacidade ou inferioridade, quando não atingem as metas pessoais ou ficam descontentes com o resultado de seu trabalho (SABATELLA, 2008), os quais podem ser agravados dada a hipótese de dupla excepcionalidade.

5.3 Caso 3: Quando a vulnerabilidade socioeconômica/acadêmica e as comorbidades do TDAH criam barreiras para a identificação dos comportamentos de AHSD

5.3.1 Caracterização do aluno

Caio¹⁰⁸ é filho de um casal separado e possui mais dois irmãos cujos pais são diferentes. A mãe de Caio é salgadeira e trabalha em uma lanchonete, e o pai é balconista em uma farmácia. Ele mora com a mãe e o irmão mais novo (3 anos). O irmão mais velho de Caio mora com a avó materna em outro estado. Segundo a mãe, Caio nasceu a termo, sem intercorrências.

De acordo com a mãe, na história familiar, há casos de esquizofrenia em primos de terceiro grau e de doença psiquiátrica da bisavó materna que não foi diagnosticada. Além da agitação, Caio demonstra significativa irritação em ambientes com barulhos, a ponto de a mãe não fazer uso do liquidificador e nem da panela de pressão quando ele está em casa. A agitação também é frequente em outros ambientes frequentados por Caio (igrejas, restaurantes e *shoppings*).

Em 2017, o neuropediatra solicitou a realização de uma avaliação psicológica para confirmar a hipótese diagnóstica de TDAH e receitou risperidona¹⁰⁹ infantil (1ml à noite) e metilfenidato (10mg, 1 comprimido (manhã) e 1 comprimido (após o almoço)). A mãe o levou a um psiquiatra infantil, que emitiu relatório de confirmação de TDAH, com suspeita de transtornos comórbidos, tais como: transtorno de humor, devido à acentuada labilidade emocional¹¹⁰, e transtorno de conduta. Nesse relatório, além da Risperidona, a psiquiatra receitou Tofranil¹¹¹ (25mg) pela manhã.

Caio é uma criança com 07 anos¹¹², que está matriculada no 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública, em uma classe com mais 24 estudantes. Ele sempre apresentou comportamento agressivo, impulsivo, movimentos repetitivos (bate a cabeça no sofá quando acordado ou bate os pés e a cabeça na cama a noite toda) e sono agitado. Ele começou a andar com 1 ano e 8 meses e começou a falar palavras quando tinha 1 ano e, frases completas, quando completou 2 anos.

¹⁰⁸ O nome utilizado é fictício.

¹⁰⁹ Esse medicamento é considerado um antipsicótico que serve para tratar sintomas relacionados aos distúrbios psicóticos, tais como delírios e alucinações. É indicado no tratamento da esquizofrenia, agressividade, delírios, alucinações e isolamento emocional e social.

¹¹⁰ Significa instabilidade emocional.

¹¹¹ Esse medicamento pertence ao grupo de antidepressivos tricíclicos. Ele é usado para tratar a depressão e distúrbios do humor. É indicado no tratamento do TDAH na infância, normalmente quando há casos de contraindicação do uso de metilfenidato quando há presença de comorbidades.

¹¹² No início da coleta de dados, Caio estava com 7 anos e 11 meses.

Ele começou a frequentar a escola aos 2 anos e já mudou de escola três vezes antes de se matricular na instituição municipal atual. A mãe relatou que essas mudanças foram solicitadas pelas próprias escolas, devido aos comportamentos agressivos, impulsivos, desrespeitosos de Caio contra colegas, professores e funcionários da escola. Ela ainda relatou que ele já foi matriculado em uma escola particular e que, várias vezes, teve de ficar isolado em uma sala trancada para que ele não agredisse os demais colegas.

Além de Caio, na classe, há dois alunos e uma aluna que se destacam pelo potencial elevado, embora não tenham sido avaliados pela escola como estudantes com AHSD. Ele começou a ler e a escrever palavras e frases com a escrita bastão aos 7 anos. Na sala dele, somente ele e esses três colegas já leem e escrevem com certa autonomia.

A escola onde Caio estuda não oferta aulas extracurriculares e as preocupações giram em torno da alfabetização dos alunos e alunas que não estão conseguindo alcançar as competências básicas de leitura e escrita. Apesar dos problemas comportamentais, no relatório escolar, verificou-se que ele lê e escreve bem, aprende muito rápido e tem notas excelentes no boletim escolar.

Desde os três anos, Caio coleciona sabonetes, perfumes e embalagens de iogurte. Ama pássaros e, segundo a mãe, sempre fala em colecioná-los. Além disso, nas conversas familiares, a mãe relatou que ele estava falando muito em escrita cursiva, criação de jogos e pesquisas de laboratório.

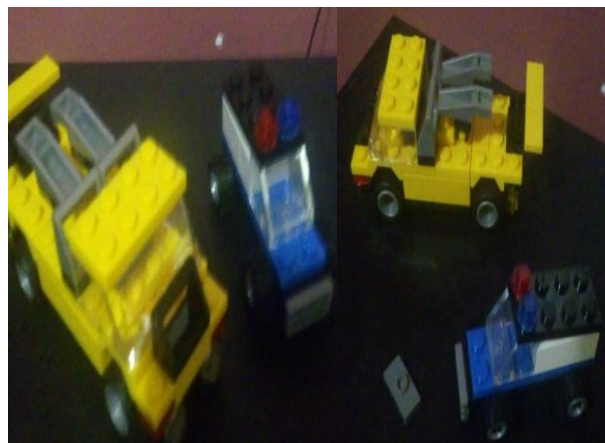
É considerada uma criança muito curiosa que apresenta um vocabulário avançado para a idade. De acordo com a mãe, ele também costuma falar de mutação genética, criação de substância para produzir novas árvores, visando à proteção do meio ambiente. Para a mãe, os maiores interesses de Caio têm sido a escrita cursiva, as experiências científicas e a montagem de blocos de encaixe (FIGURAS 53, 54).

Figura 53- Caio criando um carrinho com blocos de encaixe



Fonte: Arquivo da família.

Figura 54- Objetos montados por Caio



Fonte: Arquivo da família.

Em 2019, por solicitação da escola atual, devido à falta de atenção e aos comportamentos agitados, agressivos e impulsivos, Caio fez uma nova consulta com outro neuropediatra infantil, que constatou o TDAH, baseando-se apenas no relatório escolar e na história clínica. Até aquele momento, ele não tinha realizado a avaliação neuropsicológica¹¹³, como solicitada pelo primeiro neuropediatra em 2017.

Assim como no caso de Enzo, notou-se também que a avaliação da neuropediatra, ao determinar o diagnóstico de TDAH, não seguiu todas as orientações recomendadas entre os pesquisadores desse transtorno. A ausência de uma cuidadosa pesquisa sobre a história de vida da criança tem sido apontada como um dos erros mais comuns na avaliação da criança que apresenta sinais de déficit de atenção pelos estudiosos do TDAH (BARKLEY, 2002; ESTANISLAU; MATTOS, 2014), o que pode, inclusive, aumentar os riscos de erros diagnósticos, principalmente se não forem levados em consideração a hipótese de AHSD ou de 2e (AMEND; BELJAN, 2009; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002; HARTNETT; NELSON; RINN, 2004; MULLET; RINN, 2015; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 1997; 1998; WEBB; LATIMER, 1993; WEBB *et al.*, 2016).

No relatório de 2019, a neuropediatra salientou que Caio apresentava facilidade para aprender, dominava a leitura e a escrita, mas tinha comportamentos agressivos, demonstrando muita inquietude e agitação durante a consulta médica. Foi descrita como uma criança impulsiva, com dificuldades de atenção e problemas nos relacionamentos com os colegas.

Com base nessa descrição, a neuropediatra ratificou o diagnóstico de TDAH, porém suspendeu o metilfenidato e prescreveu Sertralina¹¹⁴ (50mg, 1 comprimido ao meio dia), Lisdexanfetamina¹¹⁵ (30 mg, 1 comprimido pela manhã) e a continuação da Risperidona (1 ml à noite).

A partir da síntese desse contexto, notou-se a necessidade também de analisar o caso de Caio com as lentes das AHSD (SILVERMAN, 2008). Mesmo com todos os problemas comportamentais assinalados (desatenção, impulsividade, agitação, agressividade) pela família e pela escola, o vocabulário avançado para a sua idade, o gosto por colecionar sabonetes, perfumes e embalagens de iogurte desde os três anos de idade, a facilidade para aprender, o

¹¹³ Entendendo a importância da avaliação neuropsicológica neste caso, solicitei a uma amiga (neuropsicóloga), que se prontificou a fazê-la gratuitamente devido à falta de condições financeiras da família.

¹¹⁴ É um remédio antidepressivo, indicado para o tratamento da depressão, ataques de pânico, com ou sem agorafobia, transtorno obsessivo compulsivo, fobia social ou estresse pós-traumático.

¹¹⁵ É substância estimulante do sistema nervoso que pode ser usada no tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças com mais de 6 anos, adolescentes e adultos. Além disso, este medicamento também pode ser indicado para o tratamento da compulsão alimentar.

desempenho acadêmico excelente, os interesses variados e diferentes dos colegas e o fato de ser um dentre os quatro únicos alunos da classe que já lê e escreve podem ser traços de capacidade cognitiva elevada, que podem estar camuflados pelos sintomas de TDAH, indicando uma 2e.

Considerando a história clínica de Caio e as diversas comorbidades associadas ao TDAH (Cf. o Capítulo 3), têm sido questionadas por alguns autores que levantam a hipótese de maior probabilidade de erro diagnóstico inicial, pois, segundo eles, sabe-se que muitos estudantes com AHSD têm recebido múltiplos diagnósticos de transtornos mentais (BAUM; OLENCHAK, 2002). Para esses autores, devido ao erro no diagnóstico inicial, novos rótulos são atribuídos à criança, o que, ao longo do tempo, tem produzido “o nascimento da criança alfabética” (p. 86). Nesse aspecto, os múltiplos diagnósticos, com as inúmeras siglas (TDAH, TC¹¹⁶, TDDH¹¹⁷, TOD, TA etc.) atribuídas à criança, acabam, frequentemente, mascarando quem de fato é a criança.

Pensando também nessa hipótese, o caso de Caio levou a algumas questões: o TDAH e as comorbidades associadas a esse transtorno não estariam mascarando seus comportamentos de AHSD, ou melhor dizendo, não estariam criando barreiras para a identificação dos comportamentos de AHSD? Seria o caso de Caio o mesmo vivenciado por Blaine, tal como foi descrito por Baum e Olenchak (2002), o qual recebeu múltiplos diagnósticos (TDAH, TAG¹¹⁸, TOD, TA), quando, na verdade, era um caso de 2e? As vulnerabilidades socioeconômica e acadêmica constituem variáveis que criam barreiras para a identificação de comportamentos de AHSD? Esse caso não seria apenas um TDAH com comorbidades? Por que Caio foi indicado pela escola como um estudante que apresentava vários traços de AHSD, mesmo tendo tantos problemas comportamentais?

Dessa forma, procedeu-se a uma avaliação multidimensional, visando à identificação das necessidades educacionais de Caio, como advoga Flint (2001), levando-se em conta, principalmente, que esses múltiplos rótulos diagnósticos podem estar sinalizando a

¹¹⁶ Transtorno da Conduta. Esse transtorno se caracteriza por um padrão comportamental repetitivo e persistente de violação dos direitos básicos de outras pessoas ou das normas ou regras sociais (APA, 2014).

¹¹⁷ Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor. De acordo com o DSM-V, a característica central desse transtorno é a irritabilidade crônica grave, que pode se manifestar por frequentes explosões de raiva devido a uma frustração e por uma irritabilidade grave, que consiste em humor persistentemente irritável ou zangado, muito comum ocorrer entre as explosões de raiva (APA, 2014).

¹¹⁸ Transtorno de Ansiedade Generalizada. Segundo o DSM-V, “os transtornos de ansiedade incluem transtornos que compartilham características de medo e ansiedade excessivos e perturbações comportamentais relacionados. Medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura” (APA, 2014, p. 189).

possibilidade de uma 2ª (BAUM; OLENCHAK, 2002) e não um quadro de TDAH com comorbidades apenas.

5.3.2 Dimensão 1: concepção da escola

5.3.2.1 Concepção dos professores dos anos anteriores (1º ano)

Foi recolhido apenas um relatório escolar referente ao período em que Caio passou a frequentar a escola. Na análise de conteúdo desse documento, foi possível identificar informações referentes aos comportamentos de Caio nos diversos locais da escola (sala de aula, salão, banheiro), às interações com os colegas, com os profissionais da escola e, ainda, em relação ao desempenho acadêmico.

Caio foi descrito como uma criança cujo comportamento é muito diferente das demais crianças de sua idade. No relatório, constam as seguintes caracterizações: agressivo, irritado, desrespeitoso, desafiador, manipulador, desatento, inquieto, agitado, provocador, impulsivo, (com explosões incontroláveis de raiva), irônico e ameaçador.

Considerando as informações presentes no relatório, elaborado pela professora do 1º ano em parceria com a educadora especial da escola, foi possível traçar um quadro comparativo com alguns indicadores das habilidades e das dificuldades que Caio possui, demonstradas em seus comportamentos e em seu desempenho acadêmico.

Quadro 31- Síntese descritiva dos comportamentos e desempenho acadêmico de Caio no 1º ano

Habilidades		Dificuldades
Comportamentos	Na primeira parte da manhã, participa da aula e não se envolve em conflitos;	Distração; Dispersão; Impulsivo; Hipersensibilidade a barulhos que o deixam ainda mais irritado;
	Quando motivado por algum tema, costuma participar das aulas →	Mas não consegue expor as ideias de maneira organizada e acaba confundindo as informações e falando de outros temas sem relação alguma com o tema central em discussão na aula; Agitação, desatenção e inquietude prejudicam o desempenho acadêmico; Aceitar regras, limites e orientações; Brincadeiras inoportunas e conversas paralelas; Falta de concentração; Momentos de fúria; Provoca e importuna os colegas da classe; Agressividade física e verbal contra colegas e profissionais da escola; Precisa de acompanhamento constante de um adulto o tempo todo para não agredir os colegas; Ironiza e agride os colegas gratuitamente.

Continua

Continuação

Desempenho acadêmico	<p>Já lê textos curtos e escreve com pouco auxílio do professor; Ótimo desempenho acadêmico; Sente-se motivado para a realização das atividades escritas; Questiona o professor para aprender mais; Amplo vocabulário; Aprende com muita rapidez; Interessa-se por vários assuntos.</p>	<p>Precisa da intervenção individual do professor para conseguir realizar as atividades escolares; Sem autonomia para realizar as atividades; As especificidades apresentadas no comportamento o têm impedido de um desempenho acadêmico mais condizente com o potencial. A desatenção constante prejudica ao ponto de não conseguir realizar as atividades colocadas no quadro; Não consegue trabalhar em grupo devido aos problemas comportamentais.</p>
----------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Na comparação entre as habilidades e dificuldades, notou-se que o relatório escolar enfatizou os problemas comportamentais apresentados por Caio na escola. Em uma análise desses aspectos, à primeira vista, pode-se apenas afirmar que Caio, de fato, demonstra vários sintomas indicativos do TDAH, os quais podem estar repercutindo negativamente em seu desempenho acadêmico e em seus relacionamentos sociais, causando prejuízos no funcionamento pessoal, acadêmico e social, tal como salientado no DSM-V (APA, 2014).

No entanto, como adverte Silverman (1998), é necessário que as lentes das AHSD também sejam utilizadas para avaliar os comportamentos da criança. Baum e Olenchack (2002) ainda advertem que há uma maior probabilidade de erros diagnósticos quando não se consideram as AHSD e nem se avaliam as características comportamentais da criança a partir de uma perspectiva multidisciplinar, principalmente com a participação de um profissional que disponha de conhecimentos e experiência na área de AHSD.

Nesse sentido, além disso, é preciso determinar também se esses problemas comportamentais de Caio não são intensificados por uma situação de ensino inapropriada, como ritmo lento, currículo inapropriado (pouco desafiador e desestimulante), ou ainda a desconsideração dos estilos de aprendizagem e de interesses do educando (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

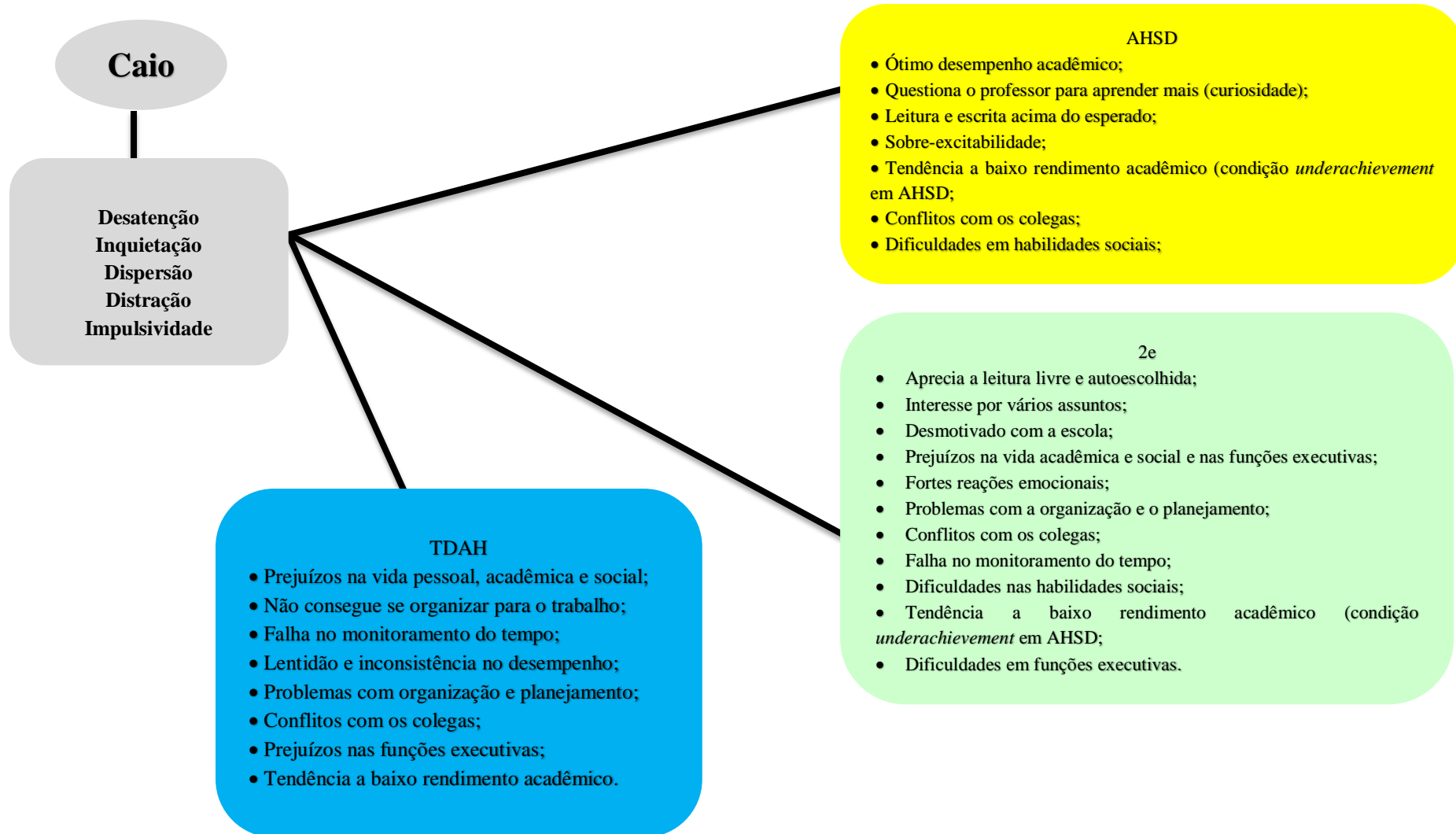
Vale frisar ainda que esse caminho de análise também é reforçado pelos relatórios médicos de Caio, cujas hipóteses levam a mais quatro comorbidades - TOD, TAG, TDDH e TC- que estariam associadas ao TDAH, o que, na concepção de Baum e Olenchak (2002), poderia ser interpretado como erro de diagnóstico que tem levado vários rótulos de transtornos mentais à identidade das crianças. Segundo esses autores (2002), em relação especificamente às AHSD e ao TDAH, esse dilema no diagnóstico é agravado porque os comportamentos associados com as AHSD também são semelhantes àqueles descritos como sintomas do TDAH, o que facilmente leva a confundir AHSD com TDAH e vice-versa.

Outro aspecto que nos leva a pensar a hipótese de 2e diz respeito ao fato de que Caio é considerado pela equipe escolar, mesmo com todos esses problemas de comportamento, como um dos quatro melhores da classe, além da aprendizagem dele ser muito rápida e ter um ótimo desempenho acadêmico mesmo com tantos problemas de ordem social e comportamental.

Foi possível inferir também que os problemas de comportamento, salientados pela professora do 1º ano e a educadora especial, não têm indicado ainda um baixo rendimento acadêmico, sendo muito comum em quadros clínicos de TDAH (GOLDESTEIN, M.; GOLDESTEIN, S., 1994; PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005), de AHSD ou de 2e (MONTGOMERY, 2003; OUROFINO; FLEITH, 2005; MONTGOMERY; 2009).

Notou-se, claramente, no relatório, que Caio, na escola, demonstrou comportamentos compatíveis com as três condições (FIGURA 55), o que confirma, assim, as semelhanças entre as três condições (AHSD, TDAH e 2e), que podem levar a erros de diagnóstico (ALMEND; BELJAN, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2005; WEBB *et al.*, 2016).

Figura 55 – Mapa mental dos comportamentos de Caio e semelhanças com TDAH, AHSD e 2e



Fonte: Elaboração própria.

5.3.2.2 Concepção do professor atual

O professor de Caio é graduado em Pedagogia e já leciona há mais de 25 anos. Segundo ele, nos dois questionários (Pré e Pós), a característica central da pessoa com AHSD é a facilidade de aprender e o desempenho avançado.

Com base na análise desses questionários aplicados durante a capacitação, verificou-se que o professor de Caio, até o momento do minicurso, não havia tido acesso a conhecimentos na formação inicial e nem na formação continuada sobre a área de AHSD, o que corrobora vários estudos brasileiros (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; NEGRINE, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016) e internacionais (BALDWING *et al.*, 2015; LEE; RITCHOTTE, 2019; JOHNSEN, 2013) sobre as lacunas na formação do professor para a identificação desses estudantes e o atendimento às suas necessidades educacionais.

Após análise e comparação entre os questionários Pré e Pós capacitação, notou-se que o minicurso proporcionou algumas mudanças em relação às concepções do professor sobre o público da EE e o AEE. No questionário Pré, o professor de Caio não considerava os estudantes com AHSD como público da EE, nem concebia a necessidade de atendimento educacional especializado para eles e ainda tinha concepções mitológicas acerca desses estudantes (As crianças que possuem uma habilidade excepcional em uma forma de arte ou esporte são talentosas, mas não superdotadas; o indivíduo já nasce superdotado; crianças superdotadas não precisam de atendimento educacional especializado; não é possível identificar o aluno superdotado sem o uso de testes de inteligência).

Esses dados, além de corroborar os fatos referentes às lacunas na formação inicial e continuada, também revelam desconhecimento de leis e políticas educacionais brasileiras, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), as Políticas Nacionais de Educação Especial (1994; 2008; 2020) e o Decreto 7.611, de 2011, o qual regimenta as práticas para o AEE (BRASIL, 2011). Mesmo com essas lacunas na formação, notou-se, entretanto, que o professor reconheceu que ele tinha estudantes, em sua classe, que apresentavam traços de AHSD.

No questionário Pós, em contrapartida, percebeu-se que o professor de Caio não só passou a reconhecer os alunos com AHSD como público da EE, mas também a entender a necessidade de atendimento educacional especializado para esses alunos. Além disso, ele não mais assinalou como verdadeiro mito algum, o que levou a inferir que o minicurso auxiliou o docente a identificar alguns mitos em torno da pessoa com AHSD.

Um resultado idêntico em ambos os questionários foi a concepção de que as pessoas com AHSD podem apresentar concomitantemente uma deficiência, um transtorno ou uma síndrome, o que, parecer indicar que ele, em sua prática pedagógica, não teria dificuldades em reconhecer estudantes com 2e.

Essa inferência, no entanto, não foi confirmada, pois, após a capacitação, o professor, ao responder à lista de indicadores de AHSD (LIVIAH/SD), de Pérez e Freitas (2016), indicou a colega A (mencionada 13 vezes) e não Caio, que foi mencionado apenas 5 vezes, nos seguintes itens:

- 13. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais;
- 15. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes;
- 17. Fica chateado quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe;
- 22. Sempre prefere atividades desafiadoras;
- 25. Aluno que mais se destaca em Matemática. (PÉREZ; FREITAS, 2016)

Considerando não somente que os problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade nos comportamentos de Caio podem mascarar os de AHSD (BAUM; SHADER; OWEN, 2017), mas também o fato de que dificilmente esses alunos e alunas sejam notado(a)s pela capacidade elevada devido às lacunas na formação docente sobre as AHSD (DE SOUZA; RANGNI, 2019; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO *et al.*, 2014; NEGRINE, 2019; RONDINI, 2019; WECHSLER; SUAREZ, 2016), foi aplicado o QIIAHSD-Pr, mesmo Caio tendo sido citado apenas cinco vezes na LIVIAH/SD.

No QIIAHSD-Pr, o professor afirmou que estava trabalhando com Caio desde o início do ano letivo de 2019 e que, para ele, Caio é um estudante que tem habilidades especiais e que se destaca dos demais colegas de classe. Segundo o professor, as notas e os conceitos de Caio são altas. Para esse docente, ele não é um aluno distraído. No entanto, ele é desatento, desinteressado e não é um dos melhores alunos da turma.

De acordo com o professor, Caio gosta de conversar e estudar sobre histórias, brincadeiras, jogos, curiosidades em geral e filmes e não costuma questionar explorando dimensões não percebidas, que expressam crítica e inquietude intelectual. No Quadro 32, verificam-se as respostas ao QIIAHSD-PR do professor atual de Caio.

Quadro 32- Respostas do professor no QIIAHSD-Pr em comparação com as respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da professora	Respostas mais comuns
02. Você considera que este aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais?	Sim	Sim
03. As notas ou conceitos do/a aluno/a na sua disciplina são	Altas	Altas, se for do tipo acadêmico

Continua

Continuação

04. As notas ou conceitos do/a aluno/a na escola são	Altas	Altas, se for do tipo acadêmico
05. É um aluno/a distraído e parece que está “no mundo da lua” nas aulas?	Não	Sim, se for do tipo criativo-produtivo.
06. É um aluno/a interessado/a e um dos melhores da turma?	Não	Sim se for do tipo acadêmico.
07. Sobre que assuntos ele/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	Histórias, brincadeiras e jogos, curiosidades e filmes.	Pouco comuns para faixa etária ou meio social.
08. Faz perguntas provocativas, difíceis? (exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica e inquietude intelectual).	Não	Freq./Sempre
09. Em quais áreas esse aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. Criatividade 2. Observação 3. Geografia 4. Matemática	Qualquer uma
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Frequentemente	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho?	Raramente	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Raramente	Freq./Sempre
13. É independente e faz as coisas sozinho?	Raramente	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Às vezes	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Às vezes	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Raramente	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Às vezes	Freq./Sempre
18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)?	Às vezes	Freq./Sempre
Habilidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Às vezes	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Às vezes	Freq./Sempre
21. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Às vezes	Freq./Sempre
22. Tenta coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Às vezes	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Às vezes	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Às vezes	Freq./Sempre
25. Tem um vocabulário muito extenso e rico para a sua idade	Raramente	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Às vezes	Freq./Sempre
27. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas de sua turma?	Às vezes	Freq./Sempre no acadêmico ou Raramente/Nunca no produtivo-criativo.
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Às vezes	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Às vezes	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Raramente	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Raramente	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Frequentemente	Freq./Sempre

Continua

Continuação

33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Às vezes	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Às vezes	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Às vezes	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Frequentemente	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Frequentemente	Freq./Sempre
38. É inconformista e não se importa sem ser diferente?	Às vezes	Freq./Sempre
39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Às vezes	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Frequentemente	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Às vezes	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Às vezes	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Às vezes	Nunca/ Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Raramente	Nunca/ Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Às vezes	Nunca/ Raramente
Comprometimento com a tarefa		
46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Às vezes	Freq./Sempre
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Às vezes	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Às vezes	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Raramente	Freq./Sempre
50. É muito seguro e, às vezes, teimosos em suas convicções?	Frequentemente	Freq./Sempre
51. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Frequentemente	Nunca/ Raramente
52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Às vezes	Freq./Sempre
55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Às vezes	Freq./Sempre
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Às vezes	Freq./Sempre
57. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Às vezes	Freq./Sempre
58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Às vezes	Freq./Sempre
Liderança		
59. É autossuficiente?	Raramente	Freq./Sempre
60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Raramente	Freq./Sempre
61. É cooperativo com os demais?	Às vezes	Freq./Sempre
62. Tende a organizar o grupo?	Às vezes	Freq./Sempre
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Às vezes	Freq./Sempre

Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído.

Nota-se, inicialmente, que, apesar de Caio não ter sido indicado na LIVIAH/SD, o professor, neste questionário individual, respondeu que, para ele, Caio é um aluno que tem habilidades especiais e que se destaca dos demais colegas. Interessante analisar aqui o aparente paradoxo entre as respostas do LIVIAH/SD e a concepção do professor no QIIAHSD-Pr. Esse

dado permite levantar a hipótese de 2e, tendo em vista que os sintomas do TDAH podem estar mascarando os comportamentos de AHSD, como advogam Baum, Shader e Owen (2017) e Reis, Baum e Burke (2014).

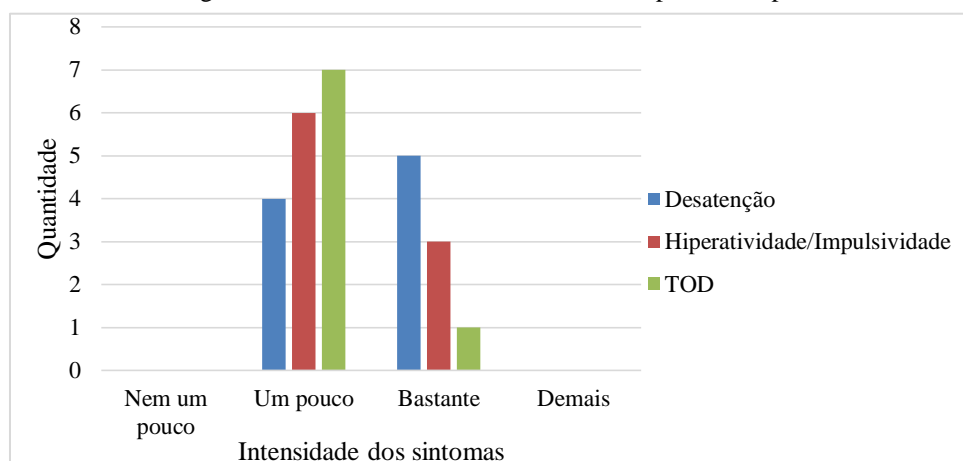
Outro dado que parece corroborar essa hipótese diz respeito à quantidade de itens assinalados como **às vezes** (n= 35), perfazendo uma porcentagem de 56,5% das respostas do professor, o que pode, de fato, estar indicando que os comportamentos inadequados de Caio comprometem a manifestação de seu potencial superior, impedindo-o de apresentar um desempenho condizente com seu potencial (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; MONTGOMERY, 2009; TRAIL, 2011). Além disso, verificou-se, ainda, confirmando o relatório escolar do ano anterior, que os problemas comportamentais de Caio são tão acentuados que ele é notado por aquilo que não consegue fazer e não por aquilo que ele é capaz de fazer nas áreas de interesses (BAUM; SHADER; OWEN, 2017). Ademais, esse percentual de itens marcados como **às vezes** não poderia estar sinalizando um padrão inconsistente no desempenho, que é tão característico de crianças com AHSD e o TDAH? (LOVECKY, 2004).

Vale mencionar também a quantidade de itens (n= 13) que são respostas semelhantes às esperadas no QIIAHSD-Pr, perfazendo 21%, ou seja, 21% das respostas do professor indicaram que Caio apresentava traços indicativos de AHSD, sendo, pois, possível inferir que Caio, no contexto escolar, demonstrava comportamentos característicos de AHSD, mesmo com as dificuldades comportamentais que ele vinha enfrentando. Esse dado parece reforçar também a hipótese de 2e.

O questionário MTA-SNAP-IV fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH. No critério desatenção, o professor assinalou 05 itens como **bastante** e 04 itens como **um pouco**, o que não corresponde a sintomas iniciais indicativos de déficit de atenção, embora seja interessante notar que, durante toda a coleta de dados, Caio esteve sob o uso de medicação controlada não só para melhorar os sintomas de TDAH, mas também para tratar as comorbidades associadas, como TAG, TOD, TDDH e TC.

Vale ressaltar ainda que, mesmo com a medicação, os cinco itens assinalados nesse critério (não presta atenção aos detalhes ou comete erros por falta de cuidado em trabalhos escolares e tarefas, tem dificuldades para organizar tarefas e atividades, perde coisas necessárias para suas atividades, é distraído por estímulos externos e é esquecido de atividades diárias) indicam alguns déficits que podem causar prejuízos no seu desempenho acadêmico no contexto escolar (FIGURA 56).

Figura 56 – Resultados da MTA-SNAP-IV aplicada ao professor



Fonte: Elaboração própria.

No critério hiperatividade/impulsividade, o docente apontou 03 itens como **bastante** e 06 como **um pouco**, isto é, dos itens 10 ao 18 desse critério, as respostas do professor sugerem que Caio não apresenta sintomas de hiperatividade/impulsividade no contexto escolar, o que contrasta com os relatórios produzidos pela própria escola e pelos médicos (2 neuropediatras e 1 psiquiatra) que atenderam Caio em consulta clínica.

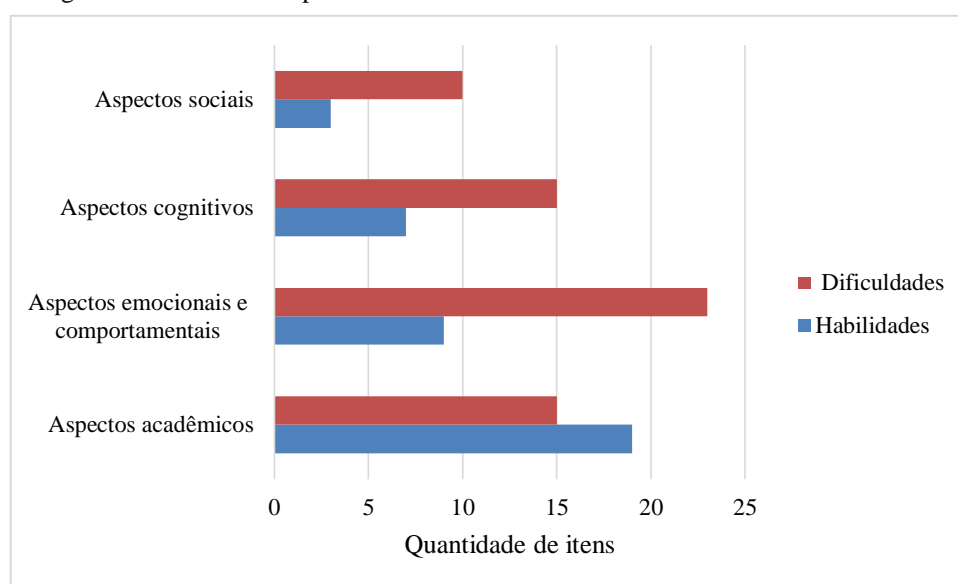
Segundo as respostas do professor aos itens de 19 ao 26, Caio não apresenta sinais de TOD (07 itens marcados como **um pouco** e apenas 01, como **bastante**), que é uma das comorbidades mais comuns associadas ao TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007). Os resultados desse questionário apontam, assim, que, para o professor da série atual, Caio não demonstra sintomas primários de TDAH, o que, mais uma vez, contradiz os relatórios escolar e médico. Pode-se deduzir, portanto, que essa aparente contradição possa ser explicada pelo uso da medicação, indicando efeitos benéficos nos aspectos comportamentais de Caio na sala de aula, os quais são efeitos esperados com o uso de psicoestimulantes tal como a lisdexanfetamina (BARKLEY, 2008; ESTANISLAU; MATTOS, 2014; GATTÁS *et al.*, 2010).

O próximo instrumento aplicado nessa dimensão foi o *Checklist* de 2e, o qual mapeia várias características encontradas na literatura em relação aos estudantes que apresentam indicadores concomitantes de AHSD e de TDAH. A partir das respostas do professor, foi possível identificar as áreas em que Caio demonstra dificuldades e aquelas em que ele revela suas habilidades.

Dos 103 itens do *Checklist*, o docente assinalou 64 itens em consonância com as respostas mais esperadas apontadas na literatura sobre a coexistência de AHSD e de TDAH, totalizando um percentual de 62,1% de traços indicativos dessa 2e. Na análise descritiva dos aspectos em que Caio tem demonstrado dificuldades, o professor ressaltou os problemas nos âmbitos comportamental, emocional e social.

Esse resultado corrobora tantos os estudos sobre a coexistência de AHSD e do TDAH, os quais evidenciam que os estudantes com esse tipo de 2e enfrentam prejuízos emocionais, comportamentais e sociais devido à assincronia acentuada, à rejeição dos pares e ao estresse familiar e escolar (LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; LOVECKY, 2004; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002), quanto os estudos sobre apenas o TDAH (CARREGAL; MOREIRA, 2011; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; SENA; SOUZA, 2010; TONELOTTO, 2002), que indicaram maiores problemas nas relações interpessoais, dificuldades de adaptação psicossocial, com maior risco de conflitos familiares, repetência na escola, baixo rendimento acadêmico e problemas de conduta (Figura 57).

Figura 57 – Gráfico comparativo entre as habilidades e as dificuldades de Caio

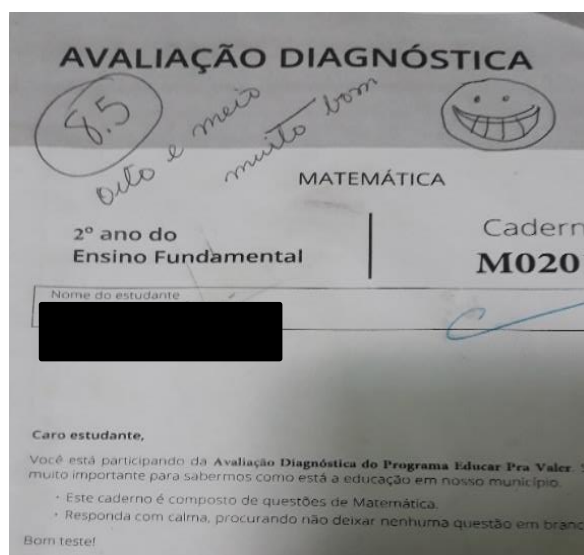


Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Quanto aos aspectos acadêmicos, nota-se, pela Figura 54, que Caio demonstra mais habilidades do que dificuldades no desempenho escolar, sugerindo que, apesar das dificuldades nos demais aspectos (cognitivos, sociais e emocionais/comportamentais), ele tem conseguido compensar essas dificuldades, o que pode ser um sinal de um potencial cognitivo elevado, um traço característico da coexistência de AHSD e do TDAH (CHAE; KIM; NOH, 2003; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000).

Outro resultado que parece corroborar essa hipótese são as elevadas notas de Caio nos testes avaliativos da escola. As notas dele variam entre A e B (Figura 57), o que pode ser interpretado como uma indicação de que ele não enfrenta dificuldades acentuadas de aprendizagem, um traço muito comum em estudantes com apenas TDAH (BROWN, 2007; ESTANISLAU; MATTOS, 2014; PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005), que estão em maior risco de expulsão, evasão e fracasso escolar ou também que a alta capacidade possa estar compensando os déficits de atenção (CHAE; KIM; NOH, 2003).

Figura 58- Nota de Caio em avaliação diagnóstica de Matemática na escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale salientar ainda, no que diz respeito aos aspectos cognitivos, há mais itens em que Caio demonstra dificuldades do que habilidades. Esse resultado parece indicar déficits em funções executivas, um traço característico tanto de TEV e constituída pela coexistência de AHSD e do TDAH (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; LOVECKY, 2004; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016), quanto de TDAH apenas (BROWN, 2007; DOYLE, 2006; PEREIRA *et al.*, 2020), sendo, inclusive, indicativos de disfunção executiva proveniente da presença desse transtorno. Essa interpretação é corroborada com a análise dos itens marcados como frequentes pelo professor no *Checklist*:

1. tem dificuldade para trabalhar de maneira independente;
2. precisa de constante apoio do professor;
3. tem dificuldade para se lembrar de coisas simples, do dia a dia;
4. tem dificuldade de tomar decisões;
5. tem dificuldade de planejar as ações;
6. tem dificuldade de seguir instruções;
7. tem dificuldade para sustentar a atenção,
8. reclama cansaço quando a tarefa lhe exige esforço mental prolongado;
9. tem dificuldade de organizar tarefas e atividades;
10. demonstra ritmo lento de trabalho;
11. demonstra menos atenção a detalhes;
12. tem dificuldade de adaptar-se a situações novas;
13. demonstra desorganização, especialmente no início das atividades;
14. apresenta problemas de concentração.

Observou-se ainda que esses dados também podem sugerir a exclusão de apenas AHSD, visto que indivíduos com apenas AHSD demonstram habilidades de organização, independência e autonomia na maneira de planejar e executar as atividades (GERMANI, 2006; PÉREZ; FREITAS, 2016), além de determinação para completar as tarefas, intensa concentração, elevada motivação interna e envolvimento com a tarefa nas áreas de interesse; além disso, não apresentam dificuldades para seguir instruções (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007; RENZULLI, 2014; WEBB *et al.*, 2016).

A partir da análise do gráfico, pode-se afirmar ainda que, na concepção do professor, Caio tem demonstrado mais dificuldades do que habilidades na escola. Esse dado sugere que esse estudante tem mais chance de enfrentar problemas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente se os comportamentos de AHSD não forem considerados ou ainda se não forem propostas atividades desafiadoras nas áreas de interesse, o que pode levar, em séries mais avançadas, ao baixo rendimento acadêmico, um traço indicativo de AHSD e de 2e, conhecida como condição *underachievement* em AHSD (MONTGOMERY, 2009; OUROFINO; FLEITH, 2011; REIS; MCCOACH, 2000; RIMM, 2008).

É importante mencionar ainda que esse resultado, exposto na Figura 54, reforça a invisibilidade das AHSD, já que os comportamentos apresentados por Caio dificilmente serão enxergados pelo prisma das AHSD (KOKOT, 2005; SILVERMAN, 1998) ou ainda porque haverá alta possibilidade desse estudante não ser indicado para participação em programas de enriquecimento (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; KOKOT, 2005).

Na análise dos itens marcados pelo professor, além disso, foi possível identificar vários traços característicos de 2e, como apontam os estudos sobre a coexistência de AHSD e do TDAH:

- a) aparenta ser mais inteligente do que as notas e os resultados indicam;
- b) necessita de mais tempo para completar as tarefas, quando comparado ao tempo utilizado por outros alunos;
- c) tem dificuldade para completar as tarefas;
- d) produz respostas criativas;
- e) aprecia conteúdos do espaço;
- f) aprecia conteúdo de ficção científica;
- g) aprecia projetos e experimentos científicos;
- h) precisa de apoios motivacionais de pais e professores;
- i) aprecia conteúdos de estudos sociais;
- j) mostra-se ansioso;

- k) costuma se impacientar com suas dificuldades;
- l) tem tendência a ser emocionalmente menos maduro do que seus colegas de classe;
- m) apresenta imaturidade emocional em contraponto com sua inteligência;
- n) demonstra ritmo lento de trabalho;
- o) faz piadas e trocadilhos em momentos inapropriados;
- p) tem dificuldades nos relacionamentos sociais;
- q) menos maduro socialmente frente aos seus pares.

Com base nesses resultados, pode-se inferir que Caio apresenta alguns indicadores específicos de 2e, constituída pela combinação de AHSD e do TDAH, tais como prejuízos nas funções executivas e assincronia acentuada entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; FLINT, 2001; LOVECKY, 2004; MOON *et al.*, 2001; WEBB *et al.*, 2016), além de dificuldades nos relacionamentos sociais ((FUGATE; GENTRY, 2016; GERMANI, 2006; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; OUROFINO, 2007).

Cumprе ressaltar que, exceto a assincronia acentuada entre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, os prejuízos em funções executivas e as dificuldades nas relações interpessoais também têm sido apontados como problemas decorrentes do TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; CARREGAL; MOREIRA, 2011; DOYLE, 2006; GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 2002; SENA; SOUZA, 2010; PEREIRA *et al.*, 2020; TONELOTTO, 2002).

Na análise de conteúdo da entrevista semiestruturada, foram elencadas cinco categorias: a) funções executivas, b) desempenho acadêmico, c) comunicação, d) interesses e e) características comportamentais.

Na categoria **funções executivas**, observou-se que o relato do professor coincide com a descrição de características de estudantes com 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; LOVECKY, 2004; OUROFINO, 2007; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016; ZENTAL *et al.*, 2001) e também com os estudos sobre o TDAH (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; PEREIRA *et al.*, 2020), os quais apontam prejuízos em funções executivas.

Na descrição fornecida pelo professor, durante a entrevista, foi possível perceber que Caio apresenta dificuldades de organização, de concentração, de atenção, sugerindo, assim, segundo Brown (2007), prejuízos mais diretos em quatro funções executivas (foco, ativação, esforço e ação).

[...] ele traz informações de algum contexto pra acrescentar em alguma coisa que ele está narrando lá na sala e às vezes ele mistura essas informações

P¹¹⁹: E fica desorganizado? Você percebe?

Sim. Sim. Ele começa bem né que ele traz uma informação pontual depois que [...] essa informação é apresentada, ele costuma já entrar em outras ((INFORMAÇÕES)).

P: É como se ele não conseguisse desenvolver a ideia que ele apresentou?

É. Ele não consegue [...] pelo menos ele não costuma apresentar um raciocínio em cima daquilo que ele coloca né, então ele pega outras informações pra tentar justificar a resposta[...]

P: Informações desconexas?

Desconexas é dentro da outra e junta todas ali em uma só e [...] que chega no meio do caminho, ele distorce tudo. (ENTREVISTA PROFESSOR).

P: Você percebe dificuldade de concentração?

Sempre, sempre. [...] ou ele tá envolvido com alguma coisa na sala como conversa ou brincando com algum colega ou provocando algum colega ou simplesmente ele debruça lá na carteira e não participa de nada, mas assim se eu chamar a atenção dele diretamente, se eu pedir, ele começa ali a fazer e depois para, não quer fazer, mas nunca fica reclamando ou argumentando que não tem interesse em fazer algo. (ENTREVISTA PROFESSOR).

O relato do professor sinaliza que Caio enfrenta dificuldades para explicar conceitos e ideias, um traço característico de estudantes com 2e (TRAIL, 2011). Além disso, observam-se problemas para organizar e recuperar as informações, demonstrando, assim, uma dificuldade na expressão oral que pode estar relacionada também aos problemas na memória de trabalho e de longo prazo, mais especificamente na memória declarativa semântica (lembrança de fatos, processos e coisas que rodeiam o indivíduo). Esse aspecto, segundo Baum, Shader e Owen (2017) e Lovecky (1993; 2004), é um traço característico de estudantes com esse tipo de 2e, pois é comum a esses estudantes apresentarem problemas na sua produção/expressão com desempenho inadequado ou incompleto, em razão das dificuldades que eles encontram no armazenamento e na organização da informação na memória de longo prazo.

Em contrapartida, deve-se destacar que os estudantes com apenas TDAH, no funcionamento cognitivo, vão também apresentar dificuldades para planejar, estabelecer metas e prioridades, organizar, monitorar o tempo e autorregular o comportamento com base nas demandas ambientais, denotando prejuízos nas funções executivas (BARKLEY, 2008; BROWN, 2007; MONTEIRO *et al.*, 2010; PEREIRA *et al.*, 2020).

É necessário ainda levar em consideração a vulnerabilidade socioeconômica¹²⁰ para essa dificuldade de expressão demonstrada por Caio, tendo em vista que a maior fonte de

¹¹⁹ Refere-se à pergunta realizada pela pesquisadora.

¹²⁰ A expressão vulnerabilidade socioeconômica está sendo utilizada como sinônimo de risco social, fragilização, precariedade. De acordo com De Souza e Tassinari (2018, p. 43), trata-se de um público “[...]aquém da sociedade, marcado, excluído e vulnerável, seja por uma situação social, seja por uma situação familiar à margem da sociedade”.

informação de Caio encontra-se na consulta à *internet*, que, segundo o professor, são inadequadas para a idade dele, como pode ser confirmado no trecho a seguir:

Percebo, desde cedo, com conversa com a mãe dele que ele é um MENINO que gosta muito de ficar acessando a internet, então assim TUDO que é vídeo que ele assiste, desenho, tudo ele fica reproduzindo, sempre as falas dele estão relacionadas a isso que ele costuma ver na *internet* ou um pouco de televisão, ele tem curiosidade, fica procurando algumas informações, vídeos, né que acha interessante [...] nesses acessos que acho que ele tem em casa [...] que eu já percebo que são inadequados para a idade dele, histórias de violência [...] (ENTREVISTA PROFESSOR).

Infere-se, desse excerto, que não há uma participação da família no sentido de organizar, limitar os tipos de informação a que Caio pode ter por meio do acesso à *internet*. Além disso, é possível também deduzir que Caio tem pouco acesso a livros, bibliotecas, museus, teatros, cinemas, já que todas as informações estão relacionadas aos vídeos que assiste na *internet*. Nesse sentido, notou-se que a pouca estimulação ambiental tende a ser um fator que pode comprometer os comportamentos indicativos de AHSD, tornando, neste caso, mais uma barreira a ser enfrentada por Caio além daquelas associadas às comorbidades do TDAH, o que, segundo Leroux e Levitt-Perlman (2000) podem causar os comportamentos disruptivos, sendo um dos traços de 2e (AHSD e TDAH).

Outra informação interessante é a afirmação de que Caio é uma criança curiosa e que busca por informações que lhe interessam com autonomia, o que pode ser indício de comportamentos de AHSD (GERMANI, 2006; GUENTHER, 2011; PÉREZ; FREITAS, 2016). Além do mais, um dado singular que apareceu, na fala do docente, diz respeito à motivação, que também é um aspecto relacionado à função executiva de regulação do esforço (BROWN, 2007). A partir do excerto abaixo, pode-se levantar uma hipótese mais relacionada à 2e do que apenas ao TDAH.

Só mesmo quando aparece algum tema que chama a atenção dele. Não é, não consideraria muito frequente não, por exemplo, a gente tem algumas atividades aqui já foram feitas em sala de Ciências, por exemplo, que é que é uma disciplina que tem por caráter assim de maior atenção. Essa questão da curiosidade né, porque é experimental alguma coisa da natureza e é vivenciar alguma coisa na natureza para ter alguma descoberta. Mesmo assim, em raros momentos em que a gente trabalhava com algum tema, é relacionado ao conteúdo de Ciência, ele mostrava envolvimento. (ENTREVISTA PROFESSOR).

Na análise do depoimento da fala do professor, pode-se inferir que há uma oscilação da atenção e do envolvimento com a tarefa, que estão relacionadas ao interesse de Caio por atividades práticas e experimentais de Ciências, um aspecto também sinalizado pelos estudiosos

da 2^e (FLINT, 2001; ZENTAL *et al.*, 2001). Pode-se deduzir que a motivação de Caio não é frequente, porque nem sempre a estratégia de ensino está relacionada a vivências e experiências que podem resultar em uma descoberta. Assim, pode-se concluir que Caio não depende de gratificações externas (elogios, recompensas) para se sentir motivado, o que seria um indício de apenas TDAH (BARKLEY; 2008; BROWN, 2007).

Essa hipótese pode ainda ser confirmada pela fala do professor, quando questionado se ele precisava de elogios para se sentir motivado a realizar as atividades: “assim qualquer coisa que ele faz, mesmo que seja mínima, ele mostra o resultado [...] só para mostrar que cumpriu a tarefa”. Desse modo, a motivação intrínseca de Caio está associada a uma tarefa desafiadora, que promove a descoberta, isto é, a uma estratégia de ensino que focaliza o concreto, a resolução de um problema, sendo, pois, um indício de que o estilo de aprendizagem pela descoberta, pela exploração o motiva e o ajuda a ter mais atenção. Pela fala do docente ainda se percebe que Caio consegue conter a hiperatividade e controlar a atenção diante de tarefas estimulantes, desafiadoras, motivadoras e inovadoras, sendo um traço característico da coexistência de AHSD e do TDAH (FLINT, 2001).

Esse dado pode levar a hipótese de que os déficits de atenção, impulsividade e hiperatividade tendem a ficar mais acentuados por falta de um currículo apropriado, desafiador, o qual serve como um gatilho para a emergência de comportamentos semelhantes àqueles sintomas do TDAH (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998), o que, sem dúvida, leva a duas questões: a medicação ministrada a Caio é a única e a primeira via para melhorar seus déficits atencionais, seus comportamentos agressivos? Será que os problemas comportamentais e as suspeitas de comorbidades não seriam por falta de um meio ambiente enriquecido, de um currículo apropriado e desafiador que respeite seus interesses, ritmos e estilos de aprendizagem?

Na categoria **desempenho acadêmico**, o depoimento do professor sinalizou várias características dos estudantes com 2^e, devido à coexistência de AHSD e do TDAH. O professor relatou que Caio tem facilidade para aprender, tem um elevado potencial, mas que não consegue se organizar para demonstrar todo o potencial que ele tem:

P: Tem facilidade ou dificuldade para aprender?

Eu acho que ele **tem facilidade até demais** né, porque assim eu percebi assim do início deste ano até agora um avanço muito considerável dele, principalmente na parte de leitura e escrita, mas a questão comportamental ainda é uma barreira pra que ele possa avançar mais, então eu acredito que a dificuldade dele tá mais relacionada a isso. Até agora assim, dificuldade, não. Porque isso aí eu já assim, porque, em muitas situações, em que sento junto com ele, já chamei ele à mesa, perguntei alguma questão do que estava acontecendo, eu pedi a opinião dele sobre algum tema do que estava sendo feito e ele deu resposta em cima do que era pra ser.

P: Você já percebeu se Caio apresenta um alto potencial, mas não consegue demonstrar esse potencial?

Oh! Eu percebo isso justamente. Nesses momento em que ele demonstra uma curiosidade, interesse sobre determinado tema, traz aquela informação, então mostra assim que ele viu, assistiu, leu algo sobre determinado tema é abriu nele uma curiosidade, mas que ele só o problema é que ele não consegue é organizar essas ideias, então é onde eu mais percebo isso dele ter é desafio de trabalho de produção de texto no grupo mesmo que ele ficava é dando muitas ideias, uma atrás da outras assim, incentivando os meninos a participar, a acolher aquelas ideias dele, assim tem muita motivação nesse sentido. Ele, uma vez estimulado, trabalhado de forma é coordenada né, de um meio direto, eu acredito que dá pra ele apresentar uma melhora nesse potencial que ele tem (ENTREVISTA PROFESSOR, grifo nosso).

Na análise dos depoimentos do professor, percebeu-se um comportamento paradoxal (facilidade para aprender X problema comportamental; elevado potencial, curiosidade, motivação, interesse por temas específicos X desorganização), pois, ao mesmo tempo em que Caio tem facilidade para aprender e um potencial elevado, ele encontra dificuldades para demonstrar o que aprendeu. De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), a 2e “[...] cria uma relação paradoxal, muitas vezes conflituosa, e ainda, às vezes, simbiótica dentro do indivíduo”, sendo, pois necessário identifica-la para determinar quais as necessidades educacionais do estudante 2e.

Na concepção do docente, as dificuldades de Caio estão principalmente relacionadas aos problemas comportamentais, que estão relacionadas à dificuldade concentração, de organização. Segundo Germani (2006), Lovecky (2004) e Zental *et al.* (2001), esse perfil coaduna com características de estudantes com AHSD e com o TDAH, visto que eles apresentam facilidade e ritmo rápido para aprender, mas os déficits de atenção geram prejuízos para demonstrar aquilo que aprendeu.

Nesse sentido, o argumento do professor de que ele só não consegue demonstrar todo o potencial devido aos problemas comportamentais corrobora ainda para um traço característico de estudantes com 2e, que é o padrão inconsistente no desempenho (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 1999; 2004). Percebe-se ainda uma discrepância entre o seu potencial e o desempenho acadêmico, indicando que Caio tem riscos de desenvolvimento da condição *underachievement* em AHSD (MONTGOMERY, 2009).

Outro dado singular que emerge da fala do professor diz respeito às atividades escolares. Como ele próprio afirma, Caio só realiza as atividades que lhe interessam, que atraem sua atenção, o que o leva a acentuar comportamentos disruptivos na sala de aula:

P: Você observou algum momento em que ele tenha evitado de fazer alguma tarefa escolar ou porque ele não tinha interesse no assunto ou porque ele tinha alguma dificuldade de concentração para fazer?

Não, é quase sempre é por conta do desinteresse. É se não é uma coisa que atrai atenção dele, ele simplesmente não faz nada, geralmente a ferramenta que ele usa é estar se envolvendo em algum conflito na sala, então ele não tem interesse naquela atividade e fica disperso do que acontece na sala e aí ele vai levantar, vai começar a mexer com o colega, vai começar a conversar alguma coisa que não tem nada a ver com as questões do que está acontecendo ((aula)).

P. Então você acha que a causa da falta de interesse é porque ele não consegue fazer, é porque ele tem dificuldade para fazer ou porque ele tem condição de fazer, mas ele não tem interesse em fazer?

Eu percebo eu percebo que é mais o desinteresse naquilo que está sendo trabalhado (ENTREVISTA PROFESSOR).

Infere-se da fala do docente que os problemas comportamentais de Caio se acentuam na sala de aula, quando estão associados à falta de interesse nas atividades apresentadas, no currículo inapropriado, no estilo de ensino que não lhe chama a atenção. De acordo com Flint (2001), é comum que estudantes com AHSD e o TDAH desistam de tarefas repetitivas, rotineiras, mesmo sabendo que haverá consequências desfavoráveis. Esses comportamentos de Caio, vale frisar ainda, também são compatíveis com as características de estudantes com apenas AHSD (SABATELLA, 2008).

Nota-se ainda que o contexto escolar de Caio parece não ter as apropriadas estratégias para lidar com as necessidades desse estudante em termos de tarefas estimulantes e desafiadoras. Observa-se, desse modo, que a intensificação dos problemas comportamentais é também devido a situações de ensino-aprendizagem, o que equivale a dizer que não são decorrentes apenas de uma desordem neuroquímica, o que configuraria com apenas um quadro de TDAH (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Dessa forma, os déficits de atenção de Caio podem ser melhorados com apropriado desafio intelectual, com mudanças no ambiente escolar, tais como adaptações curriculares, mudanças no estilo de ensino-aprendizagem (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; NEIHART, 2003), o que acaba sugerindo que Caio tem algo a mais além do TDAH, como pode ser observado pela fala do próprio docente:

P: Você observou algum momento em que ele tenha se envolvido, interesse em alguma matéria específica?

Oh, principalmente nos trabalhos de produção escrita de texto, né? Ele ainda tem dificuldade na produção escrita, mas ele consegue se envolver na hora de dar ideias, de criar alguma informação, assim ele não consegue fazer a produção completa, mas ele consegue compartilhar com os colegas e contribui com os colegas com alguma informação que ele dá e aí até aproveita isso na hora do trabalho de leitura, na contação de história na sala também ele mostra interesse e na área de matemática também né? Quando ele faz tabuada de cálculo, alguns desafios lógicos, de raciocínio lógico-matemático, ele já apresenta na sala, ele também ele mostra mais motivação em estar envolvido. Nas demais áreas, como Ciências, Geografia, só quando tem um contexto para ser trabalhado (ENTREVISTA PROFESSOR).

Na fala do docente, percebe-se que Caio tem **interesse** em linguagem escrita, mesmo ainda tendo algumas dificuldades, em Matemática, quando são propostos desafios lógicos, em Ciências e em Geografia, quando envolve o contexto, ou seja, o trabalho concreto/experimental, o que, para o professor, não estão atrelados ao uso de medicação, visto que Caio demonstrou esses interesses e envolvimento com as atividades, mesmo quando não estava medicado, como se verifica no excerto a seguir:

Oh! Eu não vou saber aqui situar ou comparar, por exemplo, o comportamento dele hoje, especificamente hoje, em que ele está mais tranquilo e participando da atividade e mostrando interesse com algum outro momento em que ele também ele estava agindo dessa mesma forma em relação a isso e a medicação, entendeu? então assim é em outro momento ele não estava usando medicação e agiu dessa mesma forma então assim não teve como eu comparar exatamente isso, mas sim é, muitas ocasiões ele consegue apresentar esse tipo de comportamento como ele está hoje especificamente hoje está menos é conversador, levantando menos, está participante da atividade está mostrando curiosidade sobre a atividade está querendo participar junto com os colegas é então está tendo pouco conflito na sala se isso é aí é uma relação direta à mudança da medicação aí eu não sei informar porque já aconteceu outras situações em que ele apresentou esse comportamento por mais que seja menos com uma frequência menor (ENTREVISTA PROFESSOR).

Infere-se do depoimento do professor que Caio, mesmo sem medicação, conseguiu manter níveis de atenção e envolvimento com a atividade, mostrando interesse, curiosidade, participação nas atividades propostas, o que, mais uma vez, sugere que as propostas de intervenção educacional devem ir além da prescrição de medicação controlada ou ainda não deve ser a única e primeira abordagem aos problemas de comportamento apresentados por Caio no contexto escolar (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; OLENCHAK, 2002), sendo possível pensar que a participação de Caio em programas para o desenvolvimento das AHSD possa significativamente melhorar os déficits de atenção e os problemas de hiperatividade e impulsividade (BAUM; RENZULLI; HÉBERT, 1995; BAUM, 1988; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM, SHADER; OWEN, 2017; BAUM; SHADER, 2018), o que levantaria a hipótese de 2e e não apenas de TDAH.

No que se refere à **comunicação**, não houve sinalização do professor de que Caio demonstrasse fala contínua, um traço indicativo tanto de TDAH quanto de 2e (AHSD e o TDAH) (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007). Na categoria **características comportamentais**, os relatos do professor apontaram que Caio experimenta rejeição dos colegas de classe, apresenta fortes reações emocionais, problemas de comportamento e ajuste emocional que impactam a relação com a família, a escola e os colegas, os quais têm sido apontados como características de AHSD e do TDAH (FOLEY-NICPON *et al.*, 2016; FLINT,

2001; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002), como pode ser observado nos trechos seguintes:

P: Observou alguma situação de teimosia, agressividade, fortes reações emocionais? Infelizmente isso é bem constante. Exemplo disso foi os eventos recentes, não é? Que nada absolutamente nada assim se fosse falado a ele, imposto ele aceitava e isso não partiu de uma situação em que tivesse detonado esse comportamento já aconteceu num alguns momento em que ele estava querendo fazer alguma coisa mesmo que fosse alguma coisa de rotina da sala e quando ele era repreendido porque não podia fazer aquilo não era o momento dele fazer aquilo ele detonava uma situação de agressividade e a partir desse momento ficava difícil de controlar que aí ele ficava agressivo ele chorava ele gritava com a pessoa ele debocha muito né da fala né seja de professor seja de funcionário seja de aluno.

P: Agride fisicamente?

ERA ATÉ mesmo fisicamente e verbalmente falando né palavras pesadas com até mesmo ameaça, então assim aí foram situações e que teve um elemento detonador de momento que ele estava relativamente tranquilo dentro da atividade proposta e alguma coisa que ele foi contrariado

PESQ. ELE explodiu assim emocionalmente?

PROF. Ele foi contrariado e assim é explodiu então assim um exemplo de uma situação que detonou algo agora tem dias em que não que ele já chega agitado ele já chega agressivo e mesmo quando ele é confrontado para parar ou na tentativa de contê-lo com medo dele fazer alguma coisa não tem como simplesmente de uma hora para outra conseguir controlá-lo, tipo tirar, isolar ele dos outros tirar, chegar é afastar ele das demais crianças e ele tem uma mudança de comportamento (ENTREVISTA PROFESSOR).

Percebe-se, pelo relato do docente, vários traços que têm sido apontados como características de estudantes que apresentam, ao mesmo tempo, as AHSD e o TDAH (FLINT, 2001; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002), pois Caio apresenta fortes reações emocionais, discorda dos outros com ar mandão e voz elevada, recusando-se a aceitar a autoridade, teimosia e inconformismo, além de agressões físicas e verbais na interação com os colegas de classe, com o pessoal da escola, o que, certamente, tem comprometido suas interações sociais, impactando negativamente no relacionamento com os colegas e os profissionais da escola, como pode ser comprovado no excerto da entrevista:

A dificuldade que ele tem é por conta do histórico dele que ele já tem aqui na ((escola)) de convivência com os colegas, então a maioria das crianças com quem ele convive já sabe que as brincadeiras dele são pesadas né de que costuma machucar muito é às vezes nas brincadeiras dele ficar e os meninos dizendo ele está me pirraçando ele está me provocando, então assim, por conta disso, as crianças apresentam uma certa reserva a convivência com ele, mas ao mesmo tempo quando ele está tem uma certa estabilidade no comportamento, ele demonstra uma relação assim de carisma com os meninos, então os meninos têm uma aproximação, muitas vezes, tem menino que até chama ele para brincar ou quer ele próximo do grupo, aconteceu várias vezes e isso muitas vezes tem é comum as pessoas que talvez por medo do que ele pode fazer ou intimidados por eles tentam atrai-lo para estar próximo (ENTREVISTA PROFESSOR).

Vale ressaltar que, mesmo sendo carismático com os colegas nos momentos de estabilidade comportamental, a fala do professor, na verdade, indicou que essa aproximação, muitas vezes, decorre do medo que os demais colegas têm de Caio, que tende a dominá-los pela agressividade verbal e física, pelas ameaças. Esse traço também tem sido apontado como um indicador de 2e (FLINT, 2001).

5.3.2.3 Percepção de si mesmo e concepção dos colegas sobre Caio

O Questionário de autonegação e nomeação por colegas – QIIAHS-D-A-1°-4° (PÉREZ; FREITAS, 2016) permite, como instrumento de triagem, um mapeamento das opiniões do próprio estudante em relação a si mesmo e dos colegas de classe onde ele estuda. No Quadro 33, verificam-se as respostas de Caio ao QIIAHS-D-A-1°-4° sobre as áreas em que ele se considera muito bom ou especial.

Quadro 33- Respostas de Caio ao QIIAHS-D-A-1°-4°

Matemática ()	Artes ()	Ginástica ()	Teatro ()
Ciências ()	Criar Histórias ()	Dança ()	Liderança ()
Ler (X)	Pesquisar ()	Esportes ()	Criatividade ()
Escrever ()	Música (X)	Amizade ()	Outra ()
Se marcou outra, qual? -----			
Por quê? -----			
O que você já fez nessa área? -----			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria.

Nas repostas ao QIIAHS-D-A-1°-4°, notou-se que Caio percebe-se como muito bom em apenas duas áreas: leitura e música. Infere-se, assim, que ele pode ter uma baixa autoestima ou ainda um autoconceito negativo, que podem estar relacionados ao fato de que crianças com TDAH mostram-se mais culpadas, imaginam que fazem mais coisas erradas, corroborando para piorar a autoestima, o que gera um impacto emocional negativo se não forem realizados os acompanhamentos psicológicos necessários (CAPELATTO *et al.*, 2014).

Em contrapartida, é muito comum em estudantes com TDAH mostrarem um viés ilusório positivo de si mesmos, no que se refere aos campos acadêmico, social e comportamental, os quais supervalorizam o sentimento de felicidade na percepção de suas próprias vidas (BARKLEY, 2008). No caso de Caio, parece que não há esse viés ilusório, o que talvez possa indicar uma percepção mais aguçada dos sintomas do transtorno, um traço característico de estudantes com as AHSD e o TDAH (OUROFINO, 2007). Além disso, sabe-se que estudantes com AHSD e o TDAH podem demonstrar autoconceito mais baixo e ter uma baixa autoestima, com menor senso de felicidade em comparação ao grupo de estudantes com apenas AHSD (FOLEY-NICPON *et al.*, 2012).

Na sala de Caio, vinte e quatro colegas responderam ao Questionário de Nomeação por Colegas (Quadro 34). Os resultados apontaram oito (n=8) indicações de Caio como o mais

engraçado e divertido, três (n=3), o melhor em saber dias, horas e os meses, três (n=3) pediriam ajuda de Caio em Artes, dois (n=2) o consideram o melhor em canto e um (n=1) pediria ajuda dele para criar uma história. Vale frisar que ele também se indicou em música, coincidindo com a opinião de mais dois colegas, o que pode servir para uma investigação mais detalhada de capacidade na inteligência musical (GARDNER, 1994; 2001).

Do ponto de vista quantitativo, notou-se, por esse resultado, que, para os colegas, Caio não apresentava traços de destaque que pudessem ser indicativos de AHSD. No entanto, mesmo com tantas barreiras associadas aos sintomas do TDAH, as suspeitas de comorbidades, a vulnerabilidade socioeconômica, os impactos dos problemas comportamentais nas relações sociais na escola com os colegas, Caio se destacou e foi indicado por alguns colegas, o que, pode estar relacionado a algum potencial, pois, segundo Becker (2014, p. 691), “Conseguir se sobressair positivamente em contextos desfavoráveis comprova que a pessoa possui um potencial a ser desenvolvido, enfrentando os inúmeros fatores negativos no seu cotidiano”, o que pode ser visualizado no Quadro 34.

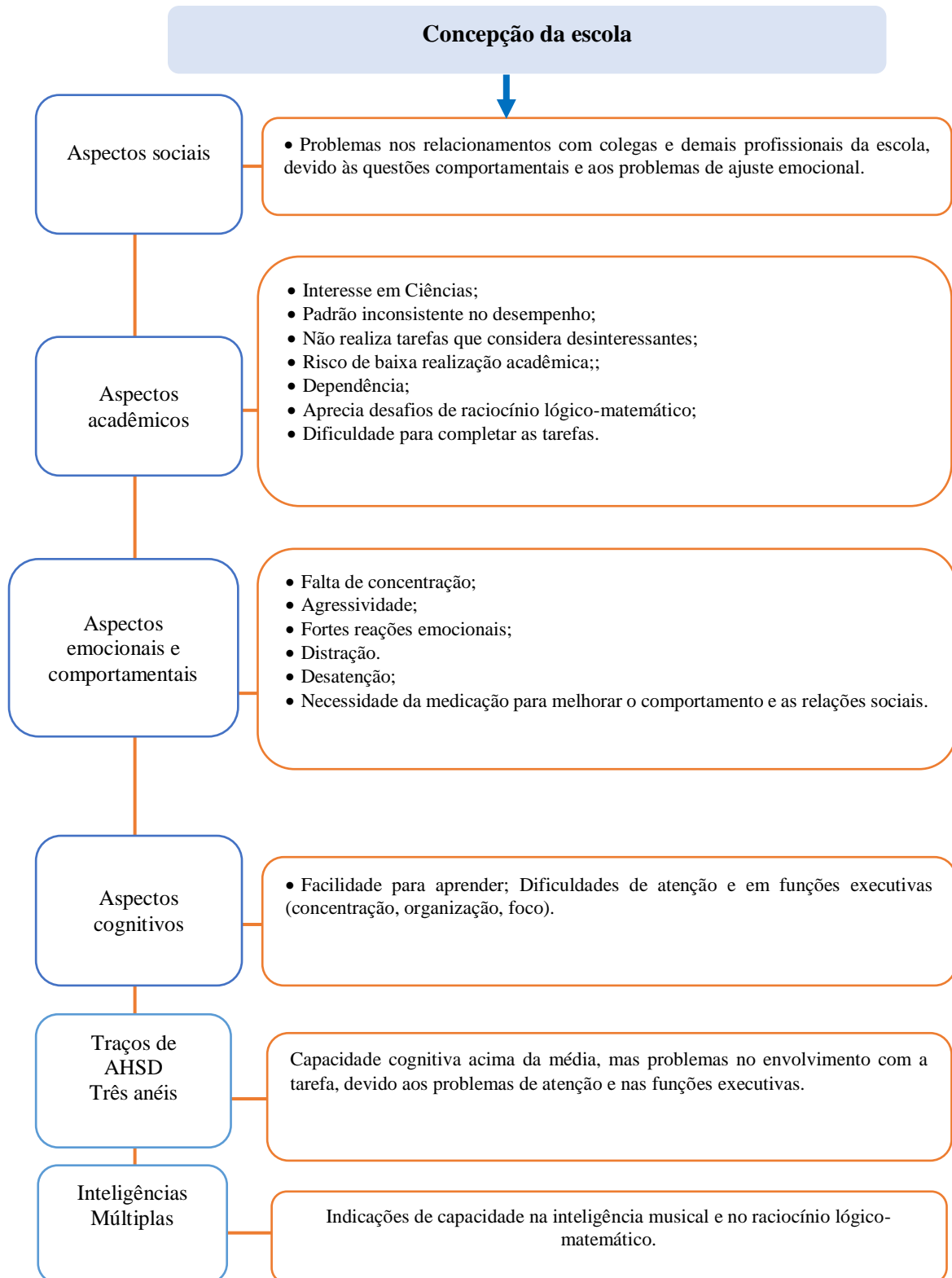
Quadro 34- Tabulação do Questionário de Nomeação por colegas (QIIAHS-D-A-1º - 4º)

Alunos	Nomeação por colegas																			
	Quem é o melhor...								Quem pediria ajuda em/para						Quem é o colega que					
	Aluno(a) da sala	Canto	Saber horas, dias da semana e os meses	Teatro	Futebol, vôlei ou em outro esporte	Dança	Amigo ou amiga de todos	Tocar instrumento	Matemática	Ciências	Guiar em um passeio	Fazer uma pesquisa	Criar uma história	Leitura e escrita	Artes	Organizar uma festa	Pensa em coisas que os outros não pensaram	É mais engraçado e divertido	Gostaria que fosse o líder	Ajuda mais os colegas
Colega 1																				
Colega 2																				
Colega 3																				
Colega 4																				
Colega 5		C																		
Colega 6																		C		
Colega 7			C														C			
Colega 8																				
Colega 9			C																	
Colega 10																		C		
Colega 11			C															C		
Colega 12																		C		
Colega 13																				
Colega 14												C		C				C		
Colega 15														C						
Colega 16																				
Colega 17																				
Colega 18																		C		
Colega 19																				
Colega 20																				
Colega 21																				
Colega 22																				
Colega 23		C												C				C		
Colega 24																				
Total	0	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	8	0	0	0

Fonte: Elaboração própria, com base nas orientações de Pérez e Freitas (2016)

Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 1 e foram encontradas as seguintes convergências em relação à concepção da escola (FIGURA 58).

Figura 58 – Convergência dos dados da Dimensão 1



Fonte: Elaboração própria.

5.3.3 Dimensão 2: Concepção da família

Segundo os resultados do questionário, a mãe de Caio informou que ele mora apenas com ela e o irmão mais novo, com três anos de idade, em uma casa alugada em um bairro bem violento na periferia da cidade. Nasceu de parto cesáreo com intercorrências, que tiveram por consequência a demora no nascimento do bebê, mas que não levaram a problemas de saúde nos primeiros anos de vida.

Em relação ao seu desempenho acadêmico, Caio costuma fazer as atividades de casa com a ajuda da mãe. Segundo ela, Caio, às vezes, a chama de “burra”, porque ela não sabe a resposta da questão e ele, em contrapartida, sabe respondê-la. Durante a realização das tarefas de casa, Caio costuma adiar e, quando começa, interrompe a realização da tarefa, levantando-se da cadeira ou pedindo coisa, o que demanda muito tempo para terminá-las. Para a mãe, Caio não gosta de responder às atividades porque as considera repetitivas.

De acordo com a mãe, ele se interessa por leitura, curiosidades e tem especial interesse por livros científicos e blocos de montar. Nas horas de lazer, joga *videogame*, vai ao cinema e realiza leituras. Nunca visitou teatros, museus e nem bibliotecas. De um modo geral, em comparação aos colegas de mesma faixa etária, Caio sempre foi considerado uma criança com muita facilidade para aprender. Para a família, ele se destaca em Ciências e Matemática e apresenta dificuldades em Português.

No relato da mãe, verificou-se que Caio pensa, futuramente, em se tornar um cientista e um músico. Caio relatou à mãe que gosta muito da escola, porque, particularmente nessa instituição atual, ele está aprendendo bastante. Segundo ela, ele nunca participou de concursos na escola, nunca recebeu qualquer premiação e os professores o consideram uma criança chata e costumam falar que ele é muito inteligente, mas muito inquieto também.

Nos relacionamentos sociais, a mãe relatou que ele fala sempre que ninguém gosta dele na escola. De acordo com ela, Caio não tem amigos e gosta muito de ficar sozinho. As relações sociais são marcadas por conflitos, agressões, desrespeito, desobediência, não cumprimento de regras básicas de convivência. Em casa também, com os próprios familiares, os conflitos são constantes por causa dos comportamentos inadequados de Caio.

A mãe relatou ainda que não consegue pessoa alguma que possa cuidar dos filhos enquanto ela trabalha, por causa dos comportamentos inadequados de Caio. Durante a coleta de dados dessa pesquisa, inclusive, ela chegou à escola desesperada, pois Caio havia trancado a casa toda e pegado uma faca para agredir a amiga dela que estava ajudando a cuidar do irmão mais novo. Segundo a mãe, Caio só não machucou a sua amiga, porque ela conseguiu fugir pela janela da cozinha.

No relato da mãe, Caio é descrito como uma criança “insuportável, agressiva, pirracenta, desobediente, que gosta de desafiar os pais, carinhosa e estudiosa”, o que denota que os problemas de comportamento de Caio estão impactando negativamente as relações familiares, um traço de estudantes com AHSD e o TDAH (FLINT, 2011; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002).

Outra informação relatada pela mãe refere-se à hipersensibilidade auditiva¹²¹. Segundo a mãe, ela não pode ligar dentro de casa nem o liquidificador e nem colocar o feijão para cozinhar em uma panela de pressão porque Caio fica extremamente nervoso e reage de forma muito agressiva. Ela relata que, certo dia, Caio desligou o liquidificador e cortou os fios para que ele não fosse mais ligado em casa. A mãe relatou ainda que ele, constantemente, entra em conflitos com os colegas, no transporte escolar, por conta do barulho, chegando ao ponto de bater no motorista enquanto ele estava dirigindo o carro de tão nervoso que ele costuma ficar quando o barulho o incomoda. Por essa narrativa, nota-se que Caio apresenta muita sensibilidade e reações emocionais exageradas, que é comum em estudantes com AHSD e o TDAH (FLINT, 2011; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002).

Em relação a essa hipersensibilidade auditiva descrita pela mãe, pode-se considerá-la como um traço de intensa sensibilidade sensorial, que pode ser um indicativo de sobre- excitabilidade sensorial, representando um traço indicativo do comportamento superdotado (ALENCAR, 2007; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017; PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984; SABATELLA, 2008). Segundo Sabatella (2008), essa intensa sensibilidade aos estímulos sensoriais, como sons, toques, sabores repercute em indivíduos com AHSD por meio de uma grande inquietude física, motora e ainda de uma resistência para dormir.

Outro aspecto que corrobora essa característica foi também relatado pela mãe. De acordo com ela, desde os três anos de idade, Caio era apaixonado por perfumes e sabonetes ao ponto de começar a guardar os vidros vazios de perfumes e os sabonetes no guarda-roupa para colecioná-los. Somado a isso, constatou-se também que Caio, desde bebê, teve sempre muita resistência para dormir, que pode estar relacionada à sensibilidade intensa (SABATELLA, 2008).

É necessário salientar ainda que, sem as lentes das AHSD (SILVERMAN, 1998), poder-se-ia cogitar para essa hipersensibilidade auditiva de Caio outro transtorno adicional

¹²¹ A hipersensibilidade auditiva consiste, de um modo geral, em uma menor tolerância aos sons ambientes. Em termos técnicos, é uma condição chamada de hiperacusia, na qual os sons habituais geram desconfortos severos.

também muito citado como comorbidade do TDAH – o Transtorno do Processamento Sensorial – o qual é definido “como a presença de uma alteração em detectar, modular, interpretar ou responder ao estímulo sensorial, anteriormente descrito na literatura como disfunção de integração sensorial” (SHIMIZU; MIRANDA, 2012, p. 259), o que seria criar mais um diagnóstico comórbido para essa criança, que, com os múltiplos rótulos diagnósticos, passaria a ser uma criança alfabética, cujas reais necessidades educacionais são ofuscadas pelas quantidades intermináveis de diagnósticos recebidos (BAUM; OLENCHAK, 2002).

Com base nesse relato da mãe, pode-se inferir condutas compatíveis com as três condições (AHSD, TDAH e 2e). A procrastinação, as interrupções frequentes no momento da tarefa indicam dificuldades nas funções executivas e comportamentos associados aos problemas de atenção e hiperatividade, assim como a necessidade de supervisão de um adulto para realização das atividades, traços condizentes com TDAH (BARKLEY, 2002; 2008; BROWN, 2007; GERMANI, 2006).

A facilidade para aprender, o interesse por assuntos ligados à ciência e o prazer por leituras livres, as dificuldades acentuadas nos relacionamentos sociais e nas funções executivas, os comportamentos disruptivos, dificuldades com a realização das tarefas de casa, rejeição pelos colegas de classe, o enfrentamento à autoridade dos pais, a pobre regulação afetiva e os problemas de comportamento e ajuste emocional que impactam o relacionamento com a família, a escola e os colegas têm sido apontadas como traços de estudantes com AHSD e o TDAH, isto é, com 2e (FLINT, 2011; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; ZENTAL *et al.*, 2001).

A sobre-excitabilidade sensorial, a facilidade para aprender, o gosto pela leitura e o não gostar de realizar as atividades da escola porque as considera repetitivas têm sido apontados como traços de indivíduos com AHSD (FLINT, 2001; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017; PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984; SILVERMAN, 2008; WEBB *et al.*, 2016).

No QIIAHSD-R, verificou-se que Caio apresenta vários indicadores de AHSD, conforme exposto no Quadro 35. Os itens marcados em cinza (n= 44) perfazem um total de 69,8% de respostas semelhantes àquelas estipuladas no QIIAHSD-R (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Quadro 35- Respostas da família no QIIAHSD- R em comparação às respostas mais esperadas

Características gerais	Respostas da família	Respostas mais comuns
05. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler (não só seu nome, mas frases)?	07 anos	Antes dos 6 anos.
06. Ele/a lê por interesse próprio, fora das exigências da escola? Quantas horas/semana?	Sim/05 horas	Mais de 07 horas/semana.

Continua

Continuação

07. Sobre que assuntos seu filho mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?	1. Matemática, 2. Montagem de Lego, 3. Curiosidades e experimentos e 4. Planetas	Pouco comuns para a faixa etária ou o meio social.
08. Que idade têm os/as melhores amigos/as dele/dela?	11 anos	Muito mais velhos ou mais novos do que ele.
09. Em quais áreas seu filho/a é um/uma dos/das melhores da sua turma?	1. Memória; 2. Pintura; 3. Montagem de Lego; 4. História.	Qualquer uma
10. Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Sempre	Freq./Sempre
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho(a)?	Sempre	Freq./Sempre
12. Prefere ler livros mais difíceis ou enciclopédias ou biografias ou atlas?	Frequentemente	Freq./Sempre
13. É independente e faz as coisas sozinho(a)?	Sempre	Freq./Sempre
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Sempre	Freq./Sempre
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Frequentemente	Freq./Sempre
16. É perfeccionista?	Sempre	Freq./Sempre
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não recebem?	Sempre	Freq./Sempre
18. Prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	Nunca	Freq./Sempre
Habilidade acima da média		
19. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
20. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Sempre	Freq./Sempre
21. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	Frequentemente	Freq./Sempre
22. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Frequentemente	Freq./Sempre
23. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Sempre	Freq./Sempre
24. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Sempre	Freq./Sempre
25. Normalmente aprende mais de uma história, um filme do que as outras crianças de sua idade?	Sempre	Freq./Sempre
26. Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
28. Aprende mais rápido que seus colegas?	Sempre	Freq./Sempre
29. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Raramente	Freq./Sempre
30. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Sempre	Freq./Sempre
Criatividade		
31. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Às vezes	Freq./Sempre
32. É muito curioso/a?	Sempre	Freq./Sempre
33. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Sempre	Freq./Sempre
34. Gosta de arriscar para conseguir algo que quer?	Sempre	Freq./Sempre
35. Gosta de enfrentar desafios?	Sempre	Freq./Sempre
36. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Sempre	Freq./Sempre
37. É sensível às coisas bonitas?	Sempre	Freq./Sempre
38. É inconformista e não se importa em ser diferente?	Às vezes	Freq./Sempre

Continua

Continuação

39. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Às vezes	Freq./Sempre
40. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Sempre	Freq./Sempre
41. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Sempre	Freq./Sempre
42. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Sempre	Freq./Sempre
43. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interessa?	Sempre	Nunca/ Raramente
44. Seus cadernos são completos e organizados?	Nunca	Nunca/ Raramente
45. Gosta de cumprir regras?	Nunca	Nunca/ Raramente
Comprometimento com a tarefa		
46. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Frequentemente	Freq./Sempre
47. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Sempre	Freq./Sempre
48. Insiste em buscar soluções para os problemas?	Sempre	Freq./Sempre
49. Tem sua própria organização?	Sempre	Freq./Sempre
50. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções?	Sempre	Freq./Sempre
51. Precisa-se de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Nunca	Nunca/ Raramente
52. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Sempre	Freq./Sempre
53. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Sempre	Freq./Sempre
54. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	Nunca	Freq./Sempre
55. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Nunca	Freq./Sempre
56. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Sempre	Freq./Sempre
57. É interessado e eficiente na organização das tarefas?	Às vezes	Freq./Sempre
58. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Nunca	Freq./Sempre
Liderança		
59. É autossuficiente?	Nunca	Freq./Sempre
60. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder?	Nunca	Freq./Sempre
61. É cooperativo com os demais?	Nunca	Freq./Sempre
62. Tende a organizar o grupo?	Nunca	Freq./Sempre
63. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Nunca	Freq./Sempre
Atividades artísticas e esportivas		
71. Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Não respondeu.	Participação e/ou premiação em quaisquer das áreas.
75. Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?	Desenho/Pintura	Qualquer uma.
76. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?	Não	Sim.
77. Ele/ela estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?	Não	Sim.
78. Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade?	Até 5 horas	De 10-20 horas/mais de 20horas

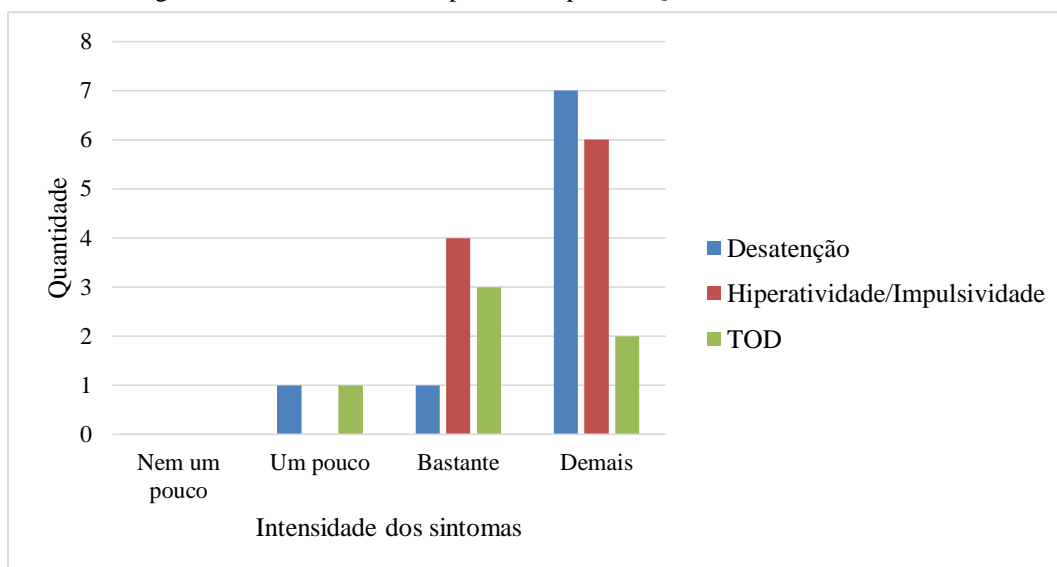
Fonte: Pérez e Freitas (2016).

Concluído.

No Questionário MTA-SNAP-IV, que fornece um levantamento de sintomas primários do TDAH, verificou-se que, para a mãe, Caio tem demonstrado, no contexto familiar,

alguns sinais de déficit de desatenção e comportamentos sugestivos de impulsividade e hiperatividade e de TOD (FIGURA 59).

Figura 59- Resultados das respostas dos pais ao Questionário MTA-SNAP-IV



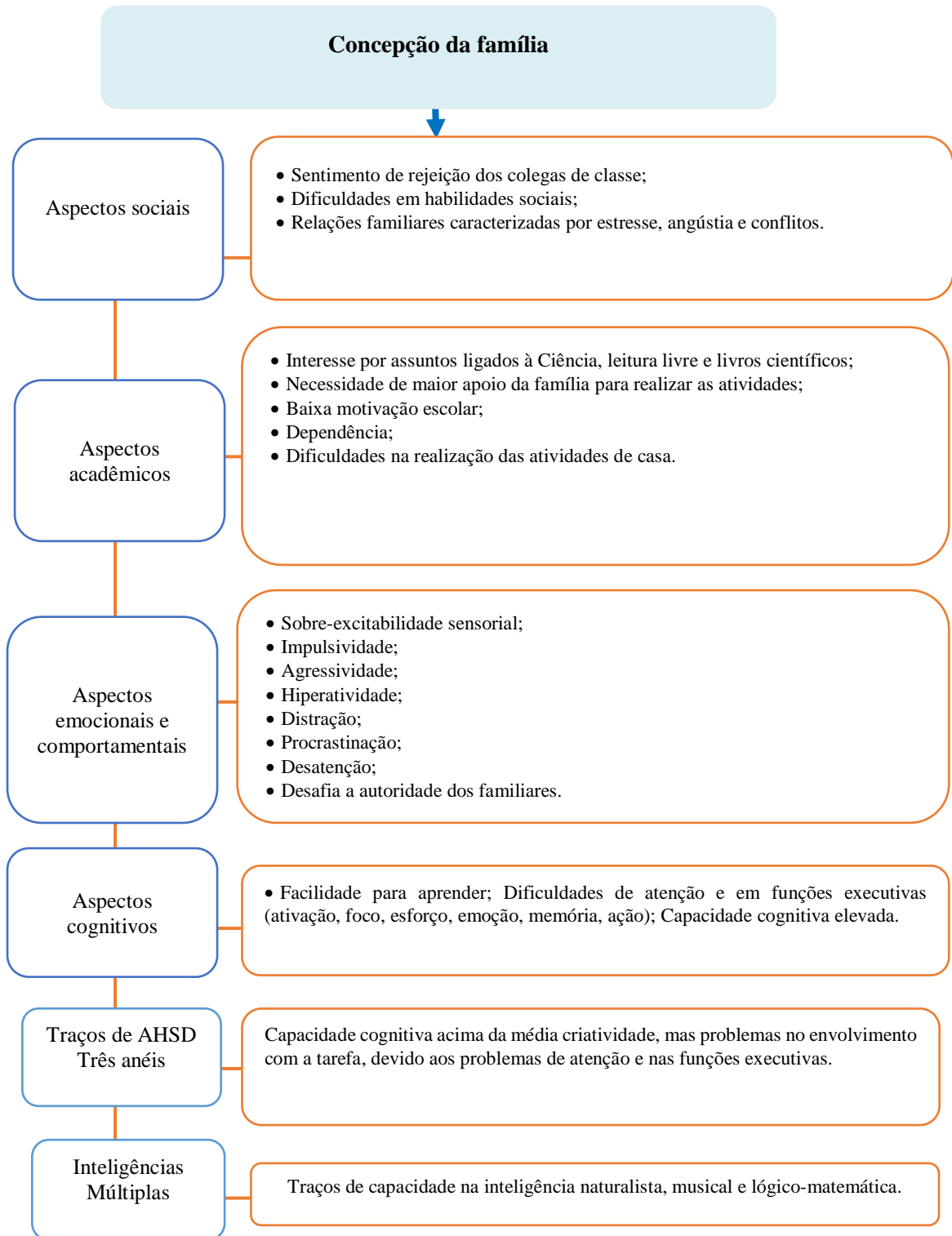
Fonte: Elaboração própria.

No contexto familiar, a partir da análise desse resultado, pode-se cogitar a hipótese de um TDAH do tipo combinado (TDAH-C), com comorbidade de TOD, visto que foram assinalados como **bastante** (n=1) e **demais** (n=7), totalizando oito itens para os critérios de desatenção e, para os sinais de hiperatividade/impulsividade, foram marcados como **bastante** (n=4) e **demais** (6), totalizando dez itens. Além disso, as respostas também indicaram a presença de sintomas relacionados ao TOD, que tem sido apontado como um dos transtornos mais comuns associados ao TDAH, com uma taxa de estimativa entre 20 a 67% (BARKLEY, 2008).

Na análise do conjunto dos três instrumentos utilizados nessa fase, percebeu-se também que, na concepção da família, os comportamentos de Caio tanto demonstravam indicadores de AHSD quanto de TDAH, sendo, pois, possível inferir uma hipótese de 2e. De acordo com Baum, Shader e Owen (2017), a mescla de duas excepcionalidades, além de promover uma relação paradoxal, conflituosa, forma também uma combinação simbiótica dentro do indivíduo, sendo necessário determinar as necessidades educacionais e emocionais resultantes dessa simbiose.

Na triangulação dos dados da Fase 2, em relação à concepção da família, foram encontradas as convergências que podem ser visualizadas na Figura 60.

Figura 60- Convergência de dados da Dimensão 2



Fonte: Elaboração própria.

5.3.4 Dimensão 3: Avaliação individual do estudante

Durante a aplicação de todos os testes e escalas, Caio mostrou interesse, envolvimento, curiosidade, dificuldades para concentrar, inquietação, dispersão, mesmo quando se mostrava interessado e empolgado com os testes. Durante a consecução das tarefas,

costumava fazer perguntas sobre a vida da pesquisadora, o que desviava seu foco de atenção, sendo, necessário, chamá-lo para se concentrar na atividade a ser feita.

5.3.4.1 Desempenho nos testes e escalas

A Tabela 12 sintetiza os resultados encontrados a partir da avaliação do desempenho escolar de Caio, com base nos dados extraídos do TDE II, correspondendo aos dados normativos do 2º ano do ensino fundamental de escola pública.

Tabela 12 – Resultados de Caio na avaliação do desempenho escolar no TDE II- 2º ano EFI

Subtestes	Escores	Tempo	Escores padronizados (Percentil)	Interpretação
Acurácia em				
Escrita	15	900s	50	Dentro do esperado
Aritmética	10	780s	30	Abaixo do esperado
Leitura	20	153s	30	Abaixo do esperado
Eficiência em				
Escrita	1		30	Abaixo do esperado
Aritmética	0,77		1	Déficit grave
Leitura	7,84		20	Abaixo do esperado
Palavras escritas por minuto	2,66		45	Dentro do esperado
Cálculos por segundo		780s	20	Abaixo do esperado
Palavras lidas por minuto	18		50	Dentro do esperado

Fonte: Elaboração própria.

Na avaliação do desempenho na escrita, verificou-se que Caio apresentou um desempenho dentro do esperado em relação à quantidade de acertos para estudantes de escola pública de mesma faixa etária e série escolar. Quando se analisou a eficiência de aprendizagem neste subteste, que mede a relação entre o tempo e a quantidade de acertos, o desempenho de Caio ficou abaixo do esperado, no entanto, em relação à velocidade geral de processamento da escrita, o desempenho de Caio ficou dentro do esperado em comparação à média das crianças de sua série escolar.

Na análise qualitativa do desempenho de escrita, em nível estrutural da palavra, foram constatados erros por omissão de um dos grafemas (completar- completa; descer-desce; benzer- bezer), por substituição de grafema surda/sonora (sapo-sabo; jardim- jartim), por substituição do grafema “r” pelo dígrafo “rr” e vice-versa (barriga-bariga), por substituição do dígrafo “ss” pelo grafema “s” (sossego- sosego, pessoa- pessoa), por substituição e-i/o-u em final de palavra e de sílaba (luxo-luxu, aumento-aometo), por substituição do grafema “x” com som de /s/ por outro grafema com som de /s/ (explicar- explicar), por substituição do grafema “g” pelo grafema “j” (antes de e ou i) e vice-versa (jipe-giper), por substituição do grafema “l” pelo grafema “u” em final de sílaba ou vice-versa (alfabeto-aufabeto, alvo, alvo), por omissão ou substituição da marca de nasalidade (benzer-bezer, aumento-aometo, samba-saba), por omissão de dígrafo (caminhar-camiar), por troca do grafema “n” pelo “m” (antiga-amtiga), por

acréscimo do grafema “r” em final de palavra (cabeça-cabeçar, jipe-giper, horta-ortar) e por omissão indevida do grafema “h” (horta-ortar).

Além desses erros, notaram-se também erros que indicam representações escritas sugestivas de fases¹²² do desenvolvimento anteriores à escrita alfabética e/ou ortográfica (secreto-certo, enrolado-eirola, guia-gisas), os quais indicam que Caio está em fase de transição da escrita silábico-alfabética para a alfabética/ortográfica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Houve ainda erros que, possivelmente, encontram explicação em déficits de atenção, tais como a repetição de grafemas (cinema-cinnema) ou a omissão (existir-esti, completar-completa), os quais são muito recorrentes em crianças com déficit de atenção e está relacionado à falta de concentração para a escrita (PEREIRA *et al.*, 2018; SILVA; CUNHA; CAPELLINI, 2011).

Esses dados podem tanto indicar que ele apresenta dificuldades de escrita no que se refere ao sistema ortográfico da língua portuguesa, quanto também revelar que Caio está em processo de alfabetização, o que é compatível com as metas educacionais do município¹²³, visto que não considera obrigatória a alfabetização da criança na série em que Caio está matriculado. Vale frisar ainda que ele não errou a escrita de algumas palavras que são consideradas irregularidades linguísticas (chinelo, quebrado, ervilha) e que têm um grau de complexidade maior para a aprendizagem, porque exige o domínio de relações variáveis e quantitativas entre letras e fonemas (ZORZI, 2003).

No subteste de aritmética, notou-se que Caio, no que se refere à acurácia das respostas, teve um desempenho abaixo do esperado em comparação às crianças da mesma série escolar, indicando possíveis dificuldades do conhecimento matemático. No que se refere à eficiência desse subteste, Caio também apresentou um desempenho bem abaixo do esperado, denotando déficits na aprendizagem aritmética e na velocidade de processamento, visto que o tempo de resposta e a sua acurácia foram inferiores às crianças de sua série escolar (STEIN; GIACOMINI; FONSECA, 2019).

Na análise qualitativa do subteste de aritmética, Caio acertou itens de processamento numérico, os quais envolve habilidades relacionadas à contagem, à linha numérica e à escrita arábica dos números, demonstrando competências conceituais de adição, no entanto, verificaram-se muitos erros procedurais por desatenção, como, por exemplo, fez a

¹²² A propósito, consultar Ferreiro e Teberosky (1999).

¹²³ Segundo informações fornecidas pela coordenação da escola, embora desejável que o aluno leia e escreva no 2º ano, não é uma condição obrigatória, uma vez que se reconhece que esse aluno ainda está em processo de alfabetização.

conta correta e, por desatenção, no quadro, anotou outra resposta. Além disso, observou-se que Caio desconhece as noções de dezena, centena, adição e subtração com empréstimo e transporte, além de não ter aprendido ainda multiplicação e divisão, o que significa déficits em sua aprendizagem aritmética (STEIN; GIACOMINI; FONSECA, 2019).

No subtteste de leitura, Caio leu corretamente todas as palavras, demonstrando um desempenho muito acima do esperado para sua série escolar. Quando se verificou o escore de eficiência em leitura, que mede a relação entre quantidade de acertos e o tempo, no entanto, o seu desempenho e a velocidade de processamento para ler palavras ficaram abaixo do esperado em comparação aos resultados das crianças de mesma série escolar, o que pode estar sugerindo que ele demora mais tempo que a média das crianças de sua série para executar a tarefa (STEIN; GIACOMONI; FONSECA, 2019).

As dificuldades em velocidade de processamento da informação têm sido relatadas como características de escolares com 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; LOVECKY, 2004; TRAIL, 2011) e como um fator promissor para déficit neuropsicológico do TDAH, pois sugerem déficits no processamento fonológico, um componente que atua no desenvolvimento da decodificação (leitura) e da codificação (escrita), os quais levam a alterações nas habilidades do processamento fonológico, tais como a consciência fonológica, o acesso ao léxico mental e à memória operacional (GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017; UVO; GERMANO; CAPELLINE, 2017), o que pode corroborar as alterações em fluência leitora e as dificuldades na compreensão da leitura, assim como na aquisição e desenvolvimento da escrita (BARKLEY, 2008; CRENITTE *et al.*, 2010; EL HAJJ *et al.*, 2014; GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017).

Notou-se ainda, durante a aplicação desse subtteste, que Caio cometeu muitos erros em leitura de palavras com encontros consonantais (**fraternal**), dígrafos (**escrivaninha**), encontros vocálicos (**saguão**), além de realizar a leitura das palavras silabando, indicando que ele utiliza exclusivamente a rota fonológica¹²⁴, o que sugere um processo inicial de alfabetização, tendo em vista que esse comportamento se deu, inclusive, com palavras frequentes (**mau**, **mesa**, **palavra**, **moeda**).

Outro dado refere-se aos tipos de erros durante a decodificação das palavras: a) falhas na correspondência grafema-fonema (**trazer- brazer**); b) falhas na sequencialização de grafema-fonema (**vela-leva**); c) erros por omissão e por substituição de grafemas e/ou palavras

¹²⁴ Por rota fonológica, deve-se entender como “o processo de conversão grafema- fonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras não-familiares e pseudopalavras (formadas por uma combinação de fonemas ou grafemas que não existem no léxico de uma língua) de uma forma serial, traduzindo letras ou grupos de letras em fonemas, através da aplicação de regras” (SALLES; PARENTE, 2002).

(pingado-pigado, tempestade-temde, perfume-pulou), os quais sugerem problemas de atenção e uso da memória de trabalho no gerenciamento das informações, que é indispensável ao processamento fonológico dos itens e à formação de representações ortográficas das palavras. Esses dados são muito comuns em escolares com TDAH (UVO; GERMANO; CAPELLINE, 2017).

Pode-se inferir, pelos resultados apresentados no TDE II, que o desempenho de Caio em leitura e aritmética está aquém do esperado em comparação às crianças de mesma série escolar, o que pode ser um indicativo de apenas TDAH, sendo, pois, neste caso, um aspecto a ser considerado no PEI, visto que crianças e adolescentes com TDAH e déficits em funções executivas apresentam alto risco de prejuízos significativos no funcionamento acadêmico. Esses resultados apóiam a triagem de crianças com TDAH e déficits em funções executivas na escola para evitar o fracasso escolar (BIEDERMAN *et al.*, 2004).

Convém ainda levantar mais uma hipótese neste caso: Será que esses déficits apresentados no desempenho em leitura e matemática não estão conseguindo mascarar os comportamentos de AHSD, que é um traço muito comum em casos de 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; BALDWING *et al.*, 2015; REIS; BAUM; BURKE, 2014; TRAIL, 2011)? Considerando essa problemática, foi aplicado o TAC. Este teste tanto pode oferecer dados sobre a atenção seletiva e a atenção sustentada na modalidade visual. Os resultados de Caio podem ser verificados na Tabela 13.

Tabela 13- Resultados de Caio na avaliação da atenção

	Nº total de acertos	Nº total de erros	Nº total de omissões	Pontuação bruta	Pontuação-padrão	Interpretação
Primeira parte	42	0	8	42	112	Média
Segunda parte	2	3	5	2	103	Média
Terceira parte	20	0	32	20	96	Média
Total	63			63	106	Média

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se pelos resultados no TAC que o desempenho de Caio está dentro do esperado para a sua idade em todas as etapas do teste, indicando que ele executa com relativa facilidade as tarefas mais simples como as propostas pelo TAC. O resultado total de Caio indica um desempenho dentro do esperado para a faixa etária, o que, à primeira vista, poderia ser interpretado como ausência de dificuldades em atenção seletiva e sustentada na modalidade visual, indicando que ele processa as informações relevantes de uma tarefa e ignora os elementos distratores sem prejuízos para o processamento de informações subsequentes (GODOY, 2012).

Em contrapartida, esse resultado pode ainda sugerir que Caio consegue, em determinadas tarefas, apresentar melhor estratégia de autocontrole e compensar os déficits de

atenção. Essa hipótese pode justamente indicar que a causa para o melhor desempenho nas tarefas citadas seria a elevada capacidade, o que tem sido considerado uma característica de estudantes com AHSD e o TDAH (CHAE; KIM; NOH, 2003). Além disso, conforme advertem Foley-Nicpon *et al.* (2016), é muito comum estudantes com AHSD e o TDAH apresentarem um desempenho dentro da média nas medidas usadas para diagnosticar o TDAH e isso pode até não indicar a presença do transtorno.

Um dado singular que pode ser observado durante a aplicação do TAC foi a estratégia de *scanning* visual na parte 1 desse teste. Caio marcou aleatoriamente o estímulo-alvo, sem seguir as regiões por sequência de linhas ou de colunas. Esse tipo de estratégia sugere um estilo de raciocínio que prefere buscar o todo, o global, tendo dificuldade de trabalhar por partes e sequências, como se notou durante a aplicação, o que constitui um traço indicador de AHSD e o TDAH. Segundo Lovecky (2004, p. 85), “devido à impulsividade, fazer as tarefas de maneira sequenciada pode ser difícil para crianças com TDAH mesmo quando elas conseguem fazê-las passo a passo, seguindo a ordem necessária”.

Dessa forma, essa autora assevera que as crianças com AHSD e TDAH apresentam um estilo de raciocínio visuoespacial e processam as informações de modo global, preferindo captar uma visão geral antes de apreender os detalhes e apresentam maiores dificuldades em habilidades básicas (soletração, ortografia, cálculo, caligrafia e produção escrita) e tarefas que exigem um processamento sequencial, diferentemente das crianças com apenas AHSD que podem não gostar de tarefas sequenciadas, mas que as desempenham com facilidade.

Na Tabela 14, verificam-se os resultados de Caio no Teste de Trilhas, que avalia, especificamente, a flexibilidade cognitiva. No entanto, também demanda “habilidades de percepção e atenção visual, velocidade e rastreamento visuomotor, atenção sustentada e velocidade de processamento” (STRAUSS *et al.*, 2006 *apud* DIAS; TORTELLA, 2012, p. 67).

Tabela 14- Resultados de Caio na avaliação das funções executivas

	Pontuação bruta	Pontuação- padrão	Classificação
Teste de Trilhas			
Parte A (sequência)	8	<70	Muito baixa
Parte B (sequência)	5	96	Alta
Interferência (B-A)	-3	149	Alta
Tarefa <i>Span Blocos-Corsi</i>¹²⁵			
Ordem direta	----	----	----

¹²⁵ Não foi possível coletar os dados desse teste, uma vez que a família de Caio não cumpriu o agendamento estabelecido com a pesquisadora. Vale salientar que foi combinado outro dia juntamente com a família para a realização deste teste, mas Caio não compareceu. A pesquisadora tentou contato por diversas vezes com a mãe e não obteve resposta. Por fim, solicitei à escola uma ligação para os pais de Caio que também não responderam ao convite da escola. Além dessas tentativas, contatei também a neuropsicóloga que o estava avaliando e ela me respondeu dizendo que a família havia desaparecido das consultas e não mais atendia aos telefonemas dela. Caio, dessa forma, não concluiu também a avaliação neuropsicológica.

Ordem inversa	-----	-----	-----
Tarefa <i>Span de Dígitos</i>¹²⁶			
Ordem direta	-----	-----	-----
Ordem inversa	-----	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que Caio, na parte A do Teste de Trilhas, apresentou um desempenho muito abaixo do esperado em relação às crianças de mesma faixa etária, sugerindo déficits na capacidade e velocidade de busca visual. Na parte B, entretanto, os resultados de Caio indicaram um desempenho acima do esperado quando comparado às crianças de mesma idade, indicando um elevado funcionamento executivo em atenção sustentada, velocidade de processamento e, sobretudo, flexibilidade cognitiva (DIAS; TORTELLA, 2012). Esse resultado paradoxal também já foi observado por estudiosos da 2e. Segundo Lovecky (1999), é muito comum crianças com AHSD e o TDAH acertarem as questões mais difíceis dos testes e errarem aquelas mais fáceis, sendo possível aventar a hipótese de 2e.

Além disso, deve-se ressaltar ainda que há uma acentuada sobreposição entre flexibilidade cognitiva e criatividade, um traço característico de pessoas com AHSD. A flexibilidade cognitiva inclui a capacidade de ver as coisas a partir de várias direções, mudando a perspectiva de vê-las, significa também pensar “fora da caixa”, ou seja, produzir pensamento divergente e ser flexível o suficiente para se ajustar às novas demandas ou às prioridades do meio (DIAMOND, 2013).

Na avaliação das estratégias de aprendizagem (Tabela 15), os resultados de Caio, na EAVAP-EF, revelaram que ele não recorre com frequência ao uso de estratégias de aprendizagem no momento do estudo, pois a sua média geral de pontos foi de 28, uma pontuação abaixo da média da amostra normativa (35,7).

O fato de ele ter obtido um percentil de 20% corrobora essa análise, tendo em vista que esse percentual indica que mais da metade da amostra normativa (80%) teve uma pontuação maior que a dele. E esse resultado é ainda considerado bem abaixo do desejável, visto que o desempenho de Caio ficou aquém 90% na comparação com as crianças de mesma faixa etária.

Tabela 15- Resultados de Caio na EAVAP-EF

Subescalas	Pontuação bruta	Percentil geral	Percentil faixa etária
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	17	50	30
Estratégias Cognitivas	3	5	10
Estratégias Metacognitivas	8	25	35
Total	28	20	10

Fonte: Elaboração própria.

¹²⁶ Cf. nota anterior.

No que se refere ao emprego das estratégias cognitivas, o desempenho de Caio ficou muito abaixo tanto da amostra normativa geral quanto pelo grupo etário, considerando que 95% dos sujeitos da amostra de padronização quanto das crianças de mesma faixa de idade (90%) obtiveram um resultado melhor do que o dele.

Esses dados sugerem que Caio tem dificuldades significativas que o impedem de usar estratégias cognitivas, tais como a de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros e mapas), sendo possível inferir que ele recorre muito pouco ao emprego dessas estratégias (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), o que pode ser explicado por déficits em funções executivas (BROWN, 2007; BARKLEY, 2008), tendo em vista que, em nível cognitivo, como asseveram Monteiro *et al.* (2010), são comuns queixas no planejamento, estabelecimento de metas e prioridades, organização para o trabalho em decorrência do TDAH.

Em relação ao uso das estratégias metacognitivas, nota-se que a pontuação obtida por Caio também ficou bem abaixo do esperado em comparação a amostra normativa geral e da amostra de mesma faixa etária, indicando, respectivamente, 25% e 35%, considerando que 75% dos sujeitos da amostra de padronização quanto da comparação por faixa etária (65%) obtiveram um resultado melhor do que o dele nessa subescala. Esse resultado indica que Caio não consegue monitorar e nem regular seu próprio processo de aprendizagem, o que pode ser um indicador de déficits em funções executivas (BROWN, 2007) e de dificuldades em inibição comportamental (BARKLEY, 2008), tendo em vista que a baixa pontuação no uso das estratégias metacognitivas revelam dificuldades de modular e monitorar o próprio comportamento diante das demandas ambientais.

Esse dado, dessa forma, sugere que Caio não consegue identificar quando não está conseguindo aprender os assuntos e nem modificar a estratégia utilizada, tendo em vista a uma melhor aprendizagem do conteúdo, sendo, pois, necessidade educacional que deve ser tratada na proposta de intervenção, uma vez que ele precisa aprender a monitorar melhor sua própria aprendizagem, a fim de regular e modificar a estratégia escolhida (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

Nesse aspecto, é possível inferir que Caio tem poucas habilidades básicas de aprendizagem e pouca capacidade de autoavaliação, o que pode excluir as AHSD apenas, uma vez que as pessoas com AHSD, devido à habilidade de processar as informações rapidamente, adquirem muito facilmente habilidades básicas de aprendizagem, como a monitoração e a autorregulação do próprio processo de aprendizagem (ALI, 2001; CHAGAS, 2007).

Os percentis 50% e 30%, na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, indicam que Caio, no momento do estudo, recorre a estratégias que prejudicam seu processo de aprendizagem. De acordo com Lovecky (2004), crianças com AHSD e o TDAH-C, comumente demonstram conhecimento sobre o uso de estratégias de aprendizagem, no entanto, têm dificuldades para executá-las, o que pode favorecer o uso das estratégias metacognitivas disfuncionais.

No que diz respeito especificamente ao uso de estratégias metacognitivas, esse resultado de Caio contrasta com outros achados de Lovecky (1999). Segundo essa autora, os estudantes com AHSD e o TDAH dispõem de mais recursos e maturidade para usar as estratégias metacognitivas, tais como: agrupamento por categoria, uso de recursos mnemônicos, uso de pistas para lembrar de alguma coisa, organização por padrão e características espaciais.

De um modo geral, o desempenho de Caio está abaixo da média na comparação com seu grupo etário, tanto no emprego das estratégias cognitivas quanto metacognitivas. Conforme ressaltam Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010, p.16), o uso das estratégias cognitivas está relacionado com o fato “[...] da pessoa perceber, de forma analítica, as partes para poder entender o todo [...] funcionando como forma do estudante organizar, armazenar e elaborar as informações”. Esses dados corroboram o estudo clínico e longitudinal realizado por Lovecky (2004). A referida autora afirma que os estudantes 2e (AHSD e o TDAH) mostram dificuldade acentuada em separar as partes para compreender o todo, preferindo o estilo de raciocínio visuoespacial, pois processam a informação de maneira global, isto é, veem o todo antes dos detalhes, das partes, das sequências.

Na avaliação da motivação escolar, os resultados de Caio, na EAME-IJ revelaram pontuação alta em motivação intrínseca (n=20), o que indica que ele se esforça muito para a realização das tarefas escolares e que tem vontade de aprender coisas novas. Na avaliação da motivação extrínseca, o escore de Caio foi médio (n= 14), sugerindo que ele estuda com algum interesse, visando ao recebimento de vantagens ou ao prestígio social em decorrência das atividades propostas pela escola (Tabela 16) (MARTINELLI; SISTO, 2011).

Tabela 16- Resultados de Caio na EAME-IJ

Medida de motivação	Intrínseca	Extrínseca	Geral
Perfil por escolaridade			
Pontuação	20	14	34
Classificação	Alta	Média	Alta
Perfil Geral			
Classificação	Alta	Alta	Alta

Fonte: Elaboração própria.

No perfil geral, observa-se, quanto à motivação escolar de Caio, um escore alto, o que indica que ele se esforça muito para a realização das atividades escolares ou de estudo, com

vontade de aprender coisas novas, principalmente quando está relacionado a recompensas materiais ou à realização de algo que possa leva-lo a algum prestígio social (MARTINELLI; SISTO, 2011).

Esse perfil coaduna com aqueles dados relatados em crianças com TDAH que dependem muito da motivação extrínseca e de recompensas externas imediatas (BROWN, 2007; GERMANI, 2006) para se sentirem motivadas, pois o adiamento de gratificações externas significa um problema para elas, já que optam por realizar pequenas tarefas em troca de recompensas menores e imediatas do que em trabalhar por mais tempo para receberem uma recompensa maior mais tardiamente (BARKLEY, 2002).

Em contrapartida, quando se analisa o perfil por escolaridade, a pontuação em motivação extrínseca é menor do que a pontuação em motivação intrínseca, que é alta, inclusive mais alta quando comparada com a de estudantes de sua série escolar. Nesse sentido, quando se analisa a motivação intrínseca alta de Enzo em comparação ao perfil geral, observa-se que é um dado contrastante daquele apontado na literatura do TDAH, podendo-se inferir que Caio se esforça muito para realizar as tarefas escolares e que tem vontade de aprender coisas novas, o que é descrito como características de estudantes com AHSD (ALI, 2001; CHAGAS, 2007; GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007).

Esse perfil contrastante de Caio parece sugerir um quadro de 2e, considerando-se que tais estudantes demonstram uma motivação intrínseca relacionada às áreas de interesse e à busca por conhecimentos novos (GERMANI, 2006), diferentemente dos estudantes com apenas TDAH, os quais dependem muito de “[...] aspectos mais recompensadores, divertidos e reforçativos em qualquer situação” (BARKLEY, 2002, p. 52).

Na análise geral do desempenho individual de Enzo nos testes e nas escalas, verificou-se que os resultados demonstraram um padrão inconsistente nas pontuações classificações, evidenciando potencialidades e déficits nas variáveis investigadas (desempenho acadêmico, atenção, funções executivas, estratégias de aprendizagem e motivação). A discrepância e a variabilidade nas pontuações de testes padronizados têm sido apontadas como indicadores de 2e (GILMAN; PETERS, 2018; TRAIL, 2011).

5.3.4.2 Observações na escola

Durante o período de observação, Caio estava tomando Sertralina (50mg, 1 comprimido ao meio dia), Lisdexanfetamina (30 mg, 1 comprimido pela manhã) e Risperidona (1 ml à noite). Dessa forma, vale salientar que as notas de campo foram realizadas durante o período de uso dessa medicação.

A escola é grande e oferta também o ensino fundamental 2. Mesmo assim, não houve espaço para abrigar duas turmas da educação infantil e duas, do ensino fundamental. Caio e os demais alunos estão assistindo às aulas em um módulo comunitário alugado pela prefeitura da cidade. O espaço não é adequado para as quatro turmas, as salas são pequenas e, além disso, não existe um espaço aberto livre onde as crianças possam brincar.

Todas as crianças ficam no salão fechado e com pouca ventilação durante o recreio. O único banheiro do espaço funciona precariamente para professores e alunos. A pia está quebrada, os vasos sanitários ficam a maior parte do tempo sujos e sem papel higiênico. Muitos alunos demonstravam que não tinham o hábito de usar o vaso sanitário e de lavar as mãos após o usá-lo, pois havia dejetos pelo chão. Os professores, em diversos dias, trouxeram papel higiênico de casa e o colocaram no armário na sala dos professores para poderem usá-lo.

De um modo geral, foram registrados, ao longo do período pesquisado, vários comportamentos de Caio que indicaram ora traços de 2e, ora de TDAH e ora de AHSD, conforme pode ser notado nas notas de campo a seguir algumas características comportamentais, tais como agitação, impulsividade, inquietude, distração, fala contínua, agressividade, recusa a responder às tarefas, criatividade, recusa a aceitar a autoridade, dificuldades de relacionamento com os colegas, dificuldade para manter a atenção em tarefas rotineiras, desempenho superior em leitura em comparação com vários colegas da classe.

Hoje a aula é ministrada por um professor itinerante do Programa Mais Alfabetizar. Essa aula ocorre uma vez por semana. A sala foi dividida em dois grupos: os que realizam a leitura de palavras, frases e textos e os que não leem. Caio está no grupo daqueles que leem. A professora está corrigindo a tarefa de casa, mas Caio não fez. Vários alunos não fizeram a tarefa e justificaram dizendo que não tinham revista e nem cola para fazer a tarefa de casa. Caio pede para realizar a leitura do texto. Lê silabando e a leitura ainda é muito lenta. Constantemente procura a professora para tirar as dúvidas de interpretação (NOTAS DE CAMPO/ 28/10/2019).

As crianças não puderam usar um dos banheiros hoje como regularmente usam, porque um deles ficou interditado com problemas na encanação. Por isso, havia uma fila e uma auxiliar de disciplina para controlar a entrada e a saída dos alunos e alunas. Caio foi levado ao banheiro com uma auxiliar de disciplina do lado dele. Perguntei o porquê disso. Ela me informou que Caio não pode ir sozinho ao banheiro, pois ele espera os colegas na saída e bate com muita força na cabeça deles e os espreme contra a parede. Ela me disse que, certa vez, Caio pegou o colega da sala, segurou a cabeça e bateu-a contra a parede diversas vezes até a criança passar mal. Eles tiveram que chamar os pais para leva-lo para casa, porque ele estava incontrolável. Segundo ela, ele nem se sentia culpado com o machucado do colega (NOTAS DE CAMPO/ 02.10.2019).

O professor está corrigindo a tarefa de Geografia no quadro. Caio fica brincando com o lápis e com a borracha e não anota as respostas das questões que o professor coloca no quadro. Ele conversa o tempo todo sem parar, a respiração chega ficar acelerada. O professor chama sua atenção e o questiona: por que não está fazendo a atividade como os demais? Caio parece nem ouvir o questionamento do professor e continua

brincando com o lápis e a borracha, remexendo-se continuamente na carteira (NOTAS DE CAMPO/ 28/10/2019).

Caio não fez a atividade de casa. Conversa muito e levanta constantemente da carteira para ir à carteira dos colegas. Os colegas reclamam e falam com o professor que ele está perturbando. Caio usa palavrões, agressões físicas (coloca o próprio lápis contra as pernas dos colegas empurrando- o com força). Remexe –se na carteira o tempo todo. Os colegas reclamam. Ele não fez a tarefa e disse para o professor que já tinha terminando. Levantou de novo com agressões verbais (palavrões) contra os colegas. Em seguida, começou a cuspir em direção aos colegas F. M. e I. (NOTAS DE CAMPO/ 16/10/2019).

Caio retornou do recreio muito inquieto, agitado, agressivo e com comportamentos desafiadores ao ponto de desafiar o professor com gestos irônicos, rechaçando a sua autoridade (NOTAS DE CAMPO/ 21.10/2019).

O professor solicitou aos alunos que lessem a atividade de casa que consistia em uma produção textual do aluno. Caio logo se levantou e disse: Eu fiz a atividade. Então o professor pediu para ele realizar a leitura do texto. Ele se levantou e foi para frente do quadro e começou a ler. O professor desconfiado pediu a ele para mostrar o caderno e viu que Caio não tinha feito uma linha sequer do texto. O professor disse a Caio: Você fez um texto invisível. Muito esperto, hein? Todos riram. Na verdade, Caio estava criando e inventando o texto oralmente naquele momento (NOTAS DE CAMPO/ 28/10/2019).

O currículo da escola concentra-se no processo de alfabetização. As estratégias de ensino são circunscritas à exposição oral do professor, à cópia de atividade, ao uso de livro didático, aos trabalhos em grupos. A preocupação maior dos professores e da coordenação é com os alunos que não aprendem e que apresentam dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, o currículo fica centrado nos conteúdos para alfabetizar aqueles que não estão conseguindo aprender, o que gera repetição constante de assuntos, que levavam a um ritmo lento de ensino, ao que pode ser chamado de uma vulnerabilidade acadêmica.

Em razão desses aspectos e considerando a advertência de Baum, Olenchak e Owen (1998) sobre as causas dos comportamentos hiperativos/impulsivos e os déficits de atenção, as observações das aulas de Caio e os seus comportamentos passaram também a ser avaliados para identificar se as causas dos déficits atencionais e os comportamentos hiperativos e impulsivos não teriam sua origem em situações de ensino-aprendizagem inapropriadas, tais como um currículo pouco estimulador e desafiador, assim como ritmo lento de ensino.

Caio está bastante agitado hoje. Respondendo às perguntas em voz alta, coloca as mãos nas orelhas tentando evitar o barulho que o incomoda bastante. Levantou-se, gritou, pediu silêncio, mas a sala está em atividade em grupo e, como é muito pequena, as falas dos colegas juntas levam a um barulho inevitável. O professor pede para ele sentar e fazer a atividade. Ele começou a provocar os colegas e está causando tumultos. A agitação e inquietude dele já incomoda os colegas. Caio começou a agredir verbalmente os colegas da classe. Está muito nervoso, os olhos arregalados, as faces ruborizadas, parecendo que vai explodir a qualquer momento. O professor notou o estado emocional alterado e me pediu para levá-lo ao salão para ele se acalmar. Chegando lá, perguntei a Caio se ele gostaria de responder a uns desafios de

matemática. Ele se animou e disse que sim. Voltamos à sala e ele pegou o caderno e eu escrevi três problemas de matemática para ele responder. Ele resolveu as situações-problema mentalmente e todos os cálculos foram feitos corretamente e de modo rápido. Depois que resolveu os três probleminhas, ele me disse: Tia, você pode me ensinar letra cursiva? Notei que ele está interessado em aprender letra cursiva e que os comportamentos disruptivos diminuíram à medida que ele se sentia desafiado, embora ficasse remexendo-se na carteira sem parar (NOTAS DE CAMPO/16/10/2019).

Alguns aspectos dessa nota de campo precisam ser ressaltados: a) a hipersensibilidade auditiva, o que pode ser um sinal de sobre-excitabilidade sensorial, que tem sido indicada como uma das características de pessoas com AHSD (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017; PIECHOWSKI, 1986; RINN; REYNOLDS, 2012; SILVERMAN, 2008b; WEBB *et al.*, 2016); b) os comportamentos disruptivos diminuíram com o apropriado desafio intelectual, o que também pode ser um indicativo de capacidade elevada, sendo possível inferir que problemas comportamentais relacionados à desatenção, hiperatividade e impulsividade são intensificados pela situação inapropriada de ensino-aprendizagem, o que, por consequência, sugere que a participação em programas para AHSD na áreas de interesse de Caio poderia ajudá-lo a melhorar os comportamentos agressivos (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998).

Além disso, Virgolim (2007, p. 25) argumenta que é “comum que os alunos mais capazes sintam-se desestimulados, desperdiçando suas potencialidades criativas em ambientes não desafiadores”. Dessa forma, esses dados são sugestivos de coexistência de AHSD e o TDAH, sendo, inclusive, corroborados pelas fortes reações emocionais, tal como apontam diversos estudiosos de 2e (FLINT, 2001; LEROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002). Além disso, nota-se, pela descrição, que Caio tem necessidade de atividades intelectuais estimulantes, o que pode ser comprovado não só pelos desafios de matemática, mas também pelo interesse para aprender a escrever em letra cursiva, o que, segundo o professor e a mãe, tem sido um pedido constante dele.

Vale destacar o interesse de Caio, diferentemente dos colegas, em aprender a letra cursiva. Como se sabe, a letra cursiva é essencial para ajudar o aluno a criar novas conexões sinápticas no cérebro, o que permite o desenvolvimento do pensamento crítico e conectado, além de imprimir maior velocidade à escrita e contribuir para o desenvolvimento cognitivo, sociocultural e psicomotor (LOUREIRO, c2021; SPOLIDORO, c2021).

Em síntese, a escrita cursiva permite que novas aprendizagens ocorram, ou seja, é um conhecimento a ser usado na vida, além da própria aula. Apesar de ser um conteúdo da alfabetização, Caio mostra-se interessado em letra cursiva diferentemente dos seus colegas, o

que pode estar relacionado ao nível de exigência mais elevado e a necessidade de aprofundamento, traços comuns em indivíduos com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Em relação ao desempenho acadêmico de Caio, observou-se que ele não apresenta dificuldades para aprender e nem para resolver as atividades escolares, embora tenha apresentado dificuldades na autorregulação dos comportamentos para iniciá-las e terminá-las, o que, frequentemente, era motivo de solicitações do professor para que ele pudesse acompanhar a turma e prestar atenção.

Caio não para de conversar. O professor chamou sua atenção mais uma vez, para que ele pudesse acompanhar copiar a atividade que estava no quadro. O professor disse várias vezes para Caio prestar atenção e parar de conversar e perturbar os colegas (NOTAS DE CAMPO/16.10.2019).

Caio não terminou de copiar a atividade do quadro. Levanta e vai a carteira dos colegas. Alguns reclamam que ele está atrapalhando porque está andando e conversando. O professor olha para ele e diz: “de novo, Caio? Quando é que você vai parar? Ele começou a responder e depois não deu continuidade. **Desde que comecei a realizar as observações, não vejo Caio concluir uma tarefa sequer** (NOTAS DE CAMPO/28.11.2019, grifo nosso).

Comecei a sentar-me mais próxima de Caio, para ver se ele tem dificuldade de aprender e entender os assuntos. O professor hoje começou a explicar a ideia da multiplicação. Ele colocou no quadro 3×4 e estava desenhando conjuntos para demonstrar o raciocínio lógico-matemático envolvido na multiplicação. Caio não copiava, começou a falar consigo mesmo, remexendo-se na carteira e começou a usar os dedos. Perguntei: O que foi? Ele disse-me “Estou fazendo as contas”. Perguntei novamente: mas você sabe multiplicar? Ele levantou rapidamente a mão e disse em voz alta para a sala: Professor, professor, eu já sei quanto é 3×4 , é 12, é 12. O professor olhou para Caio e disse: Calma, moço. Vou explicar ainda”. Ele então olhou para mim e perguntou: está certo: 3×4 é 12, não é? Eu disse: “Está certo, sim. Como você conseguiu fazer essa conta?”. Ele me respondeu: “Ué, é só somar o 3 quatro vezes ou então somar o 4 três vezes”. Eu balancei afirmativamente a cabeça e vi que, de fato, ele compreendia a ideia da multiplicação sem que o professor tivesse explicado o assunto (NOTAS DE CAMPO/28.10.2019).

Na análise dessas notas de campo, verificam-se dificuldades na autorregulação do comportamento (BARKLEY, 2008) diante das demandas ambientais, no entanto percebe-se que ele não enfrenta dificuldades para aprender, o que seria um indicativo de apenas TDAH, visto que, como assevera Flint (2001), a criança com somente TDAH apresenta dificuldades para aprender e regular o comportamento para realizar as tarefas. Nos excertos acima, notam-se ambas as condutas, permitindo levantar a hipótese de 2e.

Além disso, verifica-se ainda que Caio parece dispor de conhecimentos avançados além de recursos, que, de certo modo, o levaram a ter um controle maior sobre seus comportamentos ao ponto de resolver a conta de multiplicação quando se sentiu desafiado. Ele conseguiu, de forma independente, realizar correta e rapidamente a questão de Matemática colocada no quadro pelo professor.

Esse dado pode estar indicando a 2e, visto que Caio, apesar das dificuldades que enfrenta na autorregulação do comportamento, possui recursos/ estratégias que o permitem compensar esses déficits (CHAE; KIM; NOH, 2003), os quais podem estar relacionados ao potencial superior, sendo possível deduzir que a capacidade elevada pode estar influenciando nos bons resultados acadêmicos quanto na utilização de comportamentos que são apropriados às situações de ensino-aprendizagem (OUROFINO; FLEITH, 2005).

Essa hipótese parece ser corroborada por outro aspecto registrado no diário de campo, como pode ser lido no excerto abaixo, porque, de acordo com Lovecky (1999), geralmente, as crianças com AHSD e o TDAH erram nas questões mais fáceis dos testes e acertam as mais difíceis.

Hoje o professor está entregando os resultados da avaliação de matemática. Caio se remexe na carteira agitado e ansioso esperando receber a sua nota. Quando foi chamado pelo professor, saiu da carteira apressadamente para receber a sua nota. Os colegas perguntam quanto ele tirou e ele, todo feliz, falava meio que zombando dos colegas: "Tirei 8,5". Poucos foram os alunos que passaram na sala. Em seguida, foram para o salão brincar. Na sala da coordenadora, o professor de Caio aproximou-se e me perguntou: **Eu queria saber como é que Caio consegue acertar as questões mais difíceis da prova e errar as mais fáceis.** Isso tem explicação? (NOTAS DE CAMPO/13.11.2019, grifo nosso).

Além disso, Caio apresentou vários traços indicativos de 2e, associadas a coexistência de AHSD e o TDAH: preferência por tarefas estimulantes e interessantes, menos noção de tempo e com tendência à procrastinação, criatividade, resistência para seguir estrutura e direção, não correção dos erros quando solicitado, facilidade para aprender, desistência de tarefas repetitivas, mesmo sabendo das consequências desfavoráveis, dificuldades para concluir tarefas, rotinas e linhas de pensamento (GERMANI, 2006; LOVECKY, 2004; KOKOT, 2005; OUROFINO, 2007; MOON, 2002; ZENTAL *et al.*, 2001), revelando um padrão inconsistente no desempenho (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004), como se pode verificar nas notas de campo a seguir:

Caio chegou atrasado. Pediu para entrar na sala e sentou-se, abaixou a cabeça e estava bem desanimado. Relatou que estava com muito sono. O professor pede para abrir o caderno e copiar. Ele não diz nada e continua do mesmo jeito. Levantou a cabeça, olhou para o quadro. Não copiou a atividade. O professor entrega os livros de matemática e Caio vai pegar o seu. Ficou animado ao pegar o livro e começou a folheá-lo. O professor pede para formar duplas e fazer a tarefa da página 81. Durante a realização da tarefa em duplas, Caio começa a conversar com o colega sobre dinossauros, descrevendo suas características e criando histórias. Ele começa a imaginar o futuro com dinossauros e vai ficando todo empolgado com as ideias que vão surgindo, porém a tarefa de Matemática fica de lado e ele não a conclui (NOTAS DE CAMPO/ 17/11/2019).

Cheguei à classe hoje o professor não havia entrado ainda na sala. Caio estava próximo aos colegas M. e F. falando sobre música. Caio então começou a batucar o lápis na carteira e foi naturalmente cantando um *Hip Hop* que ele havia inventado. Os colegas estavam animados e batendo palmas enquanto ele cantava (NOTAS DE CAMPO/ 21/10/2019).

O professor dividiu a classe em grupos e passou atividades condizentes com o nível de aquisição da leitura. Caio ficou no grupo em que devia copiar frases do texto. Durante a cópia, Caio para diversas vezes, distraído-se com a fala dos colegas. Ele exclama para os colegas: “Essa tarefa é fácil, fácil”. (NOTAS DE CAMPO/ 05.12/2019).

Hoje é dia de avaliação. Caio pediu para ir ao banheiro antes de começar a prova de Matemática. O professor pediu que todos o esperassem para começar a responder à prova. Caio retornou e, rapidamente, respondeu toda a avaliação. O professor estava explicando uma questão para um colega que estava tendo dificuldades. Caio falou em voz alta: “Mas essa questão é muito fácil”. O professor começou a explicar como eles poderiam realizar o cálculo (usar os dedos, fazer pauzinhos). Caio interrompeu o professor e disse: “Eu não faço assim, professor. Primeiro eu somo $5 + 4$ e depois somo o 10, que é igual a (SUSPENSE). O professor interrompeu e disse você não pode falar na hora da prova, Caio. Notei que Caio usa uma estratégia de raciocínio lógico mais complexa e avançada de agrupamento de dezenas para resolver os cálculos, uma estratégia, pelo visto, não trabalhada ainda na classe (NOTAS DE CAMPO/ 08.12.2019).

Em relação à leitura, notou-se que, Caio usa apenas a rota fonológica mesmo quando as palavras são frequentes e familiares, lendo sílaba por sílaba e demorando para juntá-las, o que leva a uma lentidão na leitura e a dificuldades de interpretação e compreensão, que podem estar relacionados aos déficits em funções executivas. Segundo Uvo, Germano e Capelline (2017) e Gonçalves-Guedim *et al.* (2017), escolares com TDAH demonstram um desempenho inferior em habilidades de compreensão leitora, devido às dificuldades em excluir informações relevantes, em déficits na atenção sustentada e na memória de trabalho.

É preciso, no entanto, questionar também se essas dificuldades não estão relacionadas ao ritmo lento de apresentação dos conteúdos e ao currículo da escola, a uma vulnerabilidade acadêmica, pois notou-se, ao longo do período de observações, que Caio demonstra um potencial que é discrepante do desempenho dele tanto na aplicação do teste de desempenho acadêmico (TDE II) quanto na própria sala de aula, podendo ser caracterizado como um padrão inconsistente no desempenho tal qual se observa em estudantes com 2e (FLINT, 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 2004; TRAIL, 2011), como se verifica nos excertos a seguir:

Caio chegou à sala e procurou sentar-se próximo a mim. Pediu que eu fizesse mais tarefas para ele e que começasse a ensiná-lo letra cursiva. Estava totalmente distante do que a professora do Programa Mais Alfabetizar dizia à frente da sala. Demonstrava desinteresse. Eu, então, chamei a professora fora da sala e perguntei se podia fazer algumas tarefas para Caio no caderno. Ela me deu autorização. Caio ficou exultante e aproveitei para ensinar-lhe algumas letras cursivas que ele aprendeu rapidamente e

também fiz questões que utilizavam a adição e a subtração com reserva. Ele amou o conteúdo e aprendeu com muita facilidade. Resolvi testar mais questões de matemática, aí percebi que ele se inquietou de novo e me disse que estava cansado, que precisa refrescar a mente. A agitação piorou e ele ficou bem inquieto levantando e sentando umas três vezes (NOTAS DE CAMPO/ 19.11.2019).

Hoje foi um dia de produção de texto com ilustração. Caio ficou animado com a ideia de criar um texto. Começou em voz alta falar sobre o que iria escrever. Começou a atividade, mas depois de um tempo, a deixou sem terminar e foi conversar com o colega sobre montagem de Lego (NOTAS DE CAMPO/18/11/2019).

Caio não presta atenção na leitura oral do texto. Durante a leitura oral, Caio veio até a minha carteira e perguntou: “Tia, a multiplicação pode ser feita quantas vezes eu quiser? Eu posso multiplicar, tipo o 2, $2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \times 2 \dots$? Notei que Caio não prestava atenção na leitura porque estava pensando sobre a multiplicação, um assunto que havia sido explicado no final do mês de outubro (NOTAS DE CAMPO, 13.11.2019).

A aula hoje começou com uma leitura de texto. Cada aluno que já lia com certa autonomia era chamado para ler em voz alta um trecho do texto. O colega começou a ler e Caio logo levantou a mão e foi dizendo em voz alta para os todos da classe “não deve esquecer o acento na leitura”, corrigindo a leitura da palavra **está**, que o colega leu como **/esta/** (NOTAS DE CAMPO/ 09/12/2019).

Caio está fazendo teste de leitura na sala da coordenação. O propósito dessa avaliação é realizar uma sondagem e averiguar em que nível de aquisição da leitura os alunos se encontram. Dentro os colegas, Caio está no grupo daqueles que já leem com certa autonomia. Somente mais três alunos estão nessa condição. Caio lê silabando e, quando a palavra é extensa, a leitura fica bem lenta. Omitiu sílabas também, como em **cachorrinho/carinho**, e a leitura fica sem pontuação. Após a leitura, a coordenadora faz perguntas para ele sobre o texto. Ele não consegue respondê-las, demonstrando pouca compreensão do que leu, esquecendo as informações. A coordenadora comentou comigo que Caio já lê, mas não com fluência e, por isso, não interpreta o que lê (NOTAS DE CAMPO/ 21. 10. 2019).

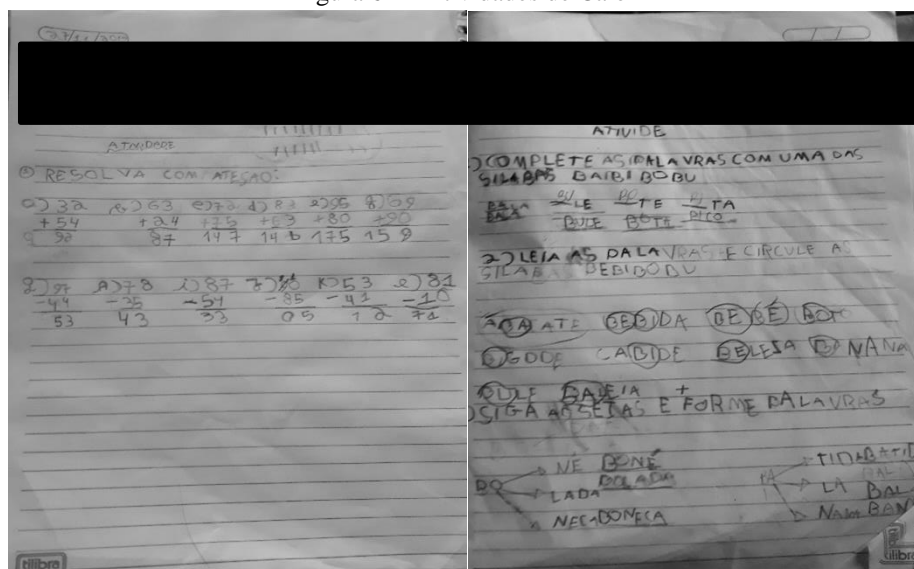
De acordo com Baldwing, Omdal e Pereles (2015), os estudantes 2e podem demonstrar problemas com a leitura e eles serem evidentes logo no início do processo de escolarização, necessitando de estratégias de intervenção em consciência fonológica, articulação e produção dos sons linguísticos e fluência.

Deve-se, no entanto, questionar se Caio apresentaria essas dificuldades caso tivesse acesso a oportunidades apropriadas de desafio intelectual, estratégias diferenciadas de ensino, com ritmo mais acelerado na apresentação dos assuntos e adequação curricular. Esses dados também sugerem que é bem mais difícil e complexo, em casos de vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica, determinar as necessidades educacionais (áreas de elevado potencial e áreas de fraqueza), o que cria barreiras para a identificação de comportamentos de AHSD e, conseqüentemente, da 2e.

Essa inferência parece encontrar ressonância em outros achados do diário de campo. Em relação ao desempenho na escrita, não foi possível determinar se Caio tem dificuldades no processo de aprendizagem da escrita, tais como, a caligrafia, a coordenação

motora, ao registro das anotações do quadro no caderno, a ortografia, visto que a escola não havia ainda trabalhado com a escrita cursiva e que a alfabetização estava em processo como estipulava as metas da educação do município. Dessa forma, a lentidão, por exemplo, na cópia das atividades no quadro, deve-se ainda ao uso da letra bastão (Cf. FIGURA 61) e não a dificuldades de caligrafia e/ou de coordenação motora.

Figura 61 – Atividades de Caio



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Assim, em relação às dificuldades de escrita relatadas na literatura tanto de escolares com TDAH, associadas ou não a comorbidade de transtorno de aprendizagem (TA) (CRENITTE *et al.*, 2010; GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017; GUIOMAR; ALBUQUERQUE, 2003; MEJÍA Z.; VARELA CIFUENTES, 2015), quanto de estudantes 2e (LOVECKY, 2004; MONTGOMERY, 2009, SERGEANT *et al.*, 1999 *apud* KAUFMAN; KALBFLEISH; CASTELLANOS, 2000; TRAIL, 2011), não puderam ser avaliadas em razão da vulnerabilidade acadêmica na qual Caio se encontra.

Esse aspecto, sem dúvida, tende a corroborar o baixo desempenho acadêmico nos resultados alcançados no TDE II, o que aumenta os riscos de baixo rendimento acadêmico, relatados tanto na literatura sobre o TDAH (GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M., 1994; PASTURA; MATTOS, ARAÚJO, 2005) quanto na literatura da área de AHSD e da 2e (FLINT, 2001; OUROFINO; FLEITH, 2005; MONTGOMERY, 2009; TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016; TRAIL, 2011; ZENTAL *et al.*, 2001).

Vale mencionar ainda que Caio, em alguns momentos, mostrou-se bem imaturo em relação à sua idade cronológica, como pode ser notada nas notas de campo abaixo:

Cheguei à sala e todos os alunos vieram me abraçar, inclusive Caio. Brigavam entre si para que eu pudesse sentar próxima a eles. Solicitei ao professor que determinasse onde deveria sentar. Caio não gostou, queria que eu ficasse perto dele. Resmungou e sentou-se a carteira e começou a chupar o dedo como se fosse um bebê. Os colegas comentavam, mas ele nem ligava. Continuou por alguns minutos chupando o dedo, parecendo uma criança de colo (NOTAS DE CAMPO/ 11/11/2019).

Último dia de observação. Fiz um bolo e levei uns refrigerantes para os alunos. Levei brinquedos que arrecadei na comunidade. Queria que tivessem uma manhã alegre, diferente que pudesse dar um pouco de conforto pelo menos para a barriga. Foram dias difíceis para mim: presenciei muitas crianças pedindo para comer o lanche da escola porque só haviam comido no dia anterior na própria escola, os vi queixando de dores no estômago por causa da falta de alimentação. Vi, ao longo desse tempo, que todas as crianças precisavam de tantas coisas básicas que faltavam (remédio, médico, alimento, família, afeto, instrução adequada, sala de aula com espaço suficiente, quadro de giz, caderno, lápis, farda, higiene, atenção, disciplina, cuidados...). Caio estava contente e triste também. Todos eles me pediram para ficar. O professor disponibilizou a aula para que pudesse fazer brincadeiras e jogos com todos eles. Aí começaram os sorteios para a distribuição de bonecas e carrinhos *hot wheels*. Caio não gostou do carrinho e começou a reclamar, brigar com o colega M. Queria por queria o carrinho que o colega havia ganhado. Ele partiu para cima do colega agressivo. Bruscamente, deitou-se no chão e começou a chorar soluçando, parecendo um menino de 2 anos de idade quando faz birra porque não teve o que queria. Os colegas disseram: “Tia, não liga com Caio, porque ele é assim, igualzinho uma criancinha pequena” (NOTAS DE CAMPO/15.12.2019).

Os dois excertos acima mostram uma imaturidade de Caio para lidar com as frustrações, que podem levá-lo a comportar-se agressivamente, revelando, ainda, prejuízos em habilidades sociais. Conforme relatado por vários estudiosos, tanto os prejuízos em habilidades sociais quanto a assincronia acentuada são comuns em crianças com AHSD e o TDAH, que podem demonstrar uma defasagem na idade de dois a três anos em imaturidade emocional e social quando comparadas com as crianças de mesma faixa etária (FLINT, 2001; LOVECKY, 1999; 2004; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; NEIHART, 2003).

No que se refere à interação com o professor, notaram-se poucas intervenções de apoio individualizado, porque Caio, geralmente, não costumava concluir suas tarefas ou ainda recusava fazê-las sem se importar com as consequências, demonstrando falta interesse nas atividades escolares, traços muito comuns em estudantes com AHSD e o TDAH (FLINT, 2001; KOKOT, 2005):

O professor chamou Caio para se sentar próximo a ele para prestar atenção individualizada. Caio sentou-se, começou a fazer a tarefa e o professor foi atender outros alunos nas carteiras deles. Caio parou de responder e não pegou mais no caderno (NOTAS DE CAMPO/21. 11.2019).

Caio não termina as atividades de classe mesmo sendo chamado à atenção pelo professor (NOTAS DE CAMPO/ 16. 10.2019).

Além disso, em diversas ocasiões, observou-se que Caio desafiava a autoridade do professor da sala regular, das professoras do Programa mais alfabetizar e do Projeto Criarte, da coordenação, dos funcionários da limpeza e segurança, chegando ao ponto de ser agressivo verbal e fisicamente:

Mais um dia de aula com a professor do Programa Mais Alfabetizar. Ela relatou que já fica ansiosa e preocupada porque sabe o quanto o comportamento inadequado de Caio afeta o andamento da aula. Caio olha para a professora com desdém. Ele fica caminhando pela sala e cantarolando. Ela chama sua atenção e ele começa a dar risadas, repetindo o que ela falava, ironizando. Ela me olhou com um gesto de socorro. Falou em tirá-lo da classe, mas ele nem dá a mínima (NOTAS DE CAMPO/ 28.10.2019).

Mal fechei a porta do carro e adentrei a escola e lá estava a coordenadora aflita me perguntando por que não tinha ido ontem para a escola. Eu a respondi dizendo que não era dia de coleta de dados. Perguntei o que havia ocorrido. Ela me disse que Caio estava incontrolável, bateu e empurrou o porteiro da escola que se machucou e caiu. Gritava o tempo todo e falava palavrões com todos eles. Me perguntou o que fazer? Eu então disse a ela: Se fosse outro aluno, o que você faria? Ela me respondeu: Chamaria os pais e daria uma advertência. Por que você não fez isso ontem? - perguntei. Ela me disse que estava esperando minha orientação. Noto que a escola está querendo passar toda a responsabilidade para mim e vou precisar esclarecer o meu papel de novo na escola (NOTAS DE CAMPO/25.11.2019).

Na análise dos trechos extraídos do diário de campo, nota-se que Caio apresenta problemas comportamentais e de ajuste emocional que impactam negativamente os relacionamentos sociais, o que também foi comum com os colegas de classe, os quais, em diversas situações, rejeitavam Caio:

O professor pediu para formar grupos e vários colegas disseram que não queriam Caio no grupo porque ele era muito chato e sempre os incomodava. O professor o colocou em grupo e os colegas se entreolharam chateados com a presença dele. Ele começou a mandar nos colegas dizendo o que era para fazer. Os colegas não gostaram da atitude dele e contra argumentaram dizendo que tinha que ouvir as ideias de todos. Ele se irritou e começou a chutar as partes íntimas do colega F. que começou a chorar. O professor o retirou do grupo e disse que ele iria fazer sozinho. Ele jogou a mochila no chão e saiu da sala chorando (NOTAS DE CAMPO/ 19.11/2019).

No recreio, Caio está muito agitado, inquieto e perturba as colegas e os colegas da sala e de outras séries. A fiscal de disciplina me disse que tinha de ficar de olho nele. Ele faz gestos obscenos para as meninas e não respeita a auxiliar que pede para ele parar (NOTAS DE CAMPO/ 30.10/2019).

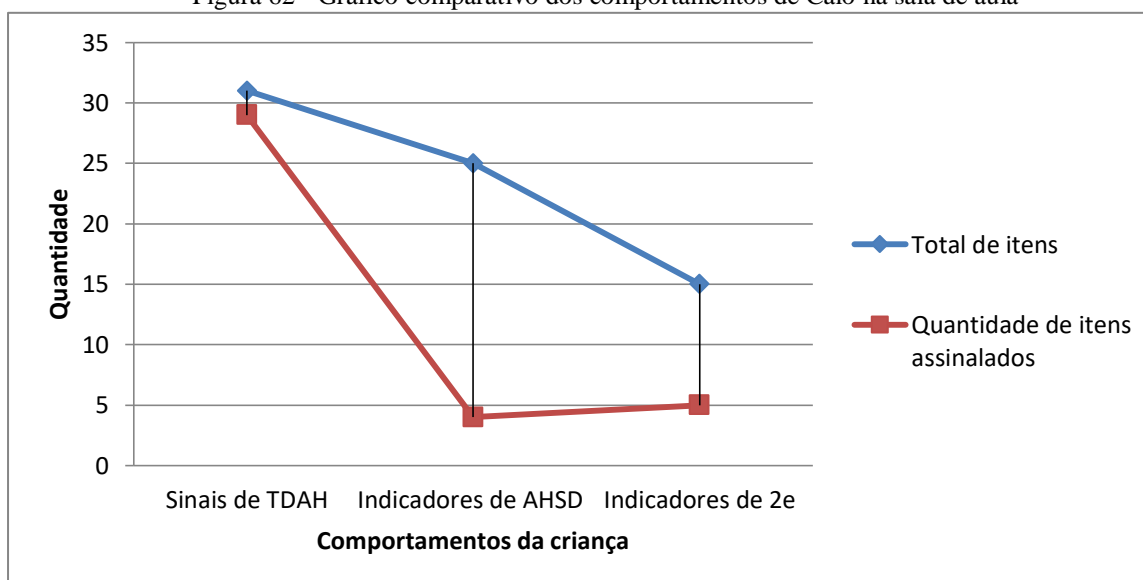
Hoje a escola está comemorando o dia das crianças e as atividades foram transferidas para a quadra de esportes da comunidade. Foram preparados lanches diferentes (cachorros-quentes, gelatinas, picolés) e brincadeiras. Caio fica isolado. Ninguém se manifesta para aceitá-lo nas atividades que as professoras propõem. Ele procura alguns colegas e eles se afastam de Caio. Ele não brinca de nada e fica sozinho passando pelos grupos que se formaram. Ele começou a fazer coisas que incomodavam os colegas (puxar o cabelo das meninas, empurrar, xingar, discutir, quebrar o brinquedo para o colega não brincar). Ele realmente é rejeitado pelos colegas e isso o torna ainda mais agressivo e isolado (NOTAS DE CAMPO/ 05.10/2019).

Na relação com os colegas classe, notaram-se conflitos muito acentuados nos relacionamentos sociais e problemas de ajuste emocional, marcados por agressões físicas e verbais. Esses dados corroboram tantos os achados de pesquisas sobre a coexistência de AHSD e o TDAH quanto com apenas TDAH, tendo em vista que esses subgrupos de escolares tendem a ter mais conflitos nos relacionamentos, dificuldades interpessoais e poucos amigos (FLINT, 2001; GERMANI, 2006; GOLDESTEIN, M; GOLDESTEIN, S., 1994; LEUROUX; LEVITT-PERLMAN, 2000; MOON *et al.*, 2001; MOON, 2002; SENA; SOUZA, 2010; SENA; SOUZA, 2013).

De acordo com Moon *et al.* (2001), a relação de crianças com AHSD e o TDAH com os colegas de classe é marcada por agressividade, dificuldade de cumprir as responsabilidades nos trabalhos em grupo, frustração, pobre regulação afetiva, imaturidade, fácil irritabilidade, sensação de solidão, aspectos que contribuem para a rejeição social, a qual foi constantemente observada na escola.

Ao longo do período de observação, na Ficha de Observação, os itens mais identificados nos comportamentos de Caio foram os comportamentos que sinalizavam como sintomas primários de TDAH, como pode ser observado na Figura 62.

Figura 62 - Gráfico comparativo dos comportamentos de Caio na sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Na comparação entre os itens da Ficha de Observação e aqueles que foram assinalados durante as observações, verificou-se que os comportamentos, na escola, sugerem apenas o TDAH. A exploração dos sintomas primários de TDAH, das características de AHSD e de 2e levam a inferir, além das hipóteses cogitadas nos casos 1 e 2, que:

1) As vulnerabilidades socioeconômica e acadêmica constituem barreiras que podem contribuir para mascarar os comportamentos de AHSD e de 2e;

2) As comorbidades associadas ao TDAH também criam barreiras para a identificação de comportamentos de AHSD e de 2e;

3) Infere-se, assim, que tanto as vulnerabilidades socioeconômica/ acadêmica quanto as comorbidades associadas ao TDAH podem constituir em barreiras para a identificação da 2e. Nessas situações, o processo de identificação da coexistência de AHSD e do TDAH torna-se ainda mais complexa, sendo, pois, imprescindível a criação de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de comportamentos de AHSD, tais como os enriquecimentos dos tipos I, II e III (RENZULLI; REIS, 2014) ou de 2e, como o plano educacional centrado no talento (BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

5.3.4.3 Interesses, percepção de si mesmo e da escola e o relacionamento social

Na entrevista semiestruturada, Caio afirmou que gosta de brincar de *hot wheels* e de Lego. Na escola, ele gosta de brincar, de aprender Matemática e Ciências e de lanchar, como pode ser verificado no excerto abaixo:

P. Caio, do que que você mais gosta de fazer na sua vida?
 C. Uhum, brincar, BRINCAR
 P. De quê, Caio? De que brincadeira que você mais gosta?
 C. De *hot wheels*, só que eu não tenho carrinho
 P. E o que mais, Caio? Você só gosta de brincar de *Hot wheels*? Você não gosta de brincar de outra coisa?
 C. De montar casa.
 P. Ah! ÉHHH de montar casas com o quê?
 C. Com peça
 P. Que peças? Qual o nome dessas peças?
 C. Lego.
 P. Ahh, então você também gosta de montar Legos. Você já montou o quê?
 C. Um carro da polícia e estou montando éhhh é um carro de construção
 P. Um carro de construção? Você gosta de sua escola?
 C. Sim.
 P: Do que você mais gosta assim de sua escola? É, quais são as coisas de que você mais gosta em sua escola?
 C. De ((PAUSA)) DE BRINCAR, DE APRENDER, lanchar
 P. ÉHHH de aprender? Aprender o quê?
 C. Tipo Matemática, Ciências.
 (ENTREVISTA CAIO).

Nota-se, a partir do excerto acima, que Caio afirma gostar de disciplinas de Matemática e Ciências, indicando, possivelmente, uma capacidade nas inteligências naturalista e lógico-matemática (GARDNER, 1994). O interesse por Ciências, inclusive, tem sido apontado como uma característica de estudantes com AHSD e o TDAH (ZENTAL *et al.*, 2001). Chama a atenção também o interesse por montagem de blocos de construção, como o Lego, o

qual pode ser uma repercussão de capacidade de observação muito elevada, a qual é considerada um indicador de pessoas com AHSD (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Outro aspecto que deve ser ressaltado é a motivação para aprender. A motivação pode ser interpretada ainda como um traço de AHSD (GERMANI, 2006; OUROFINO, 2007; RENZULLI, 2002; 2018; RENZULLI; REIS, 2014). Segundo Caio, ele gosta da escola, porque o permite aprender coisas e ficar inteligente:

- P. Caio, você gosta das suas aulas?
 C. Sim.
 P. Por quê?
 C. Porque é boa
 P. Porque é boa, só isso?
 C. Ahhhamm
 P. Que mais?
 C. Porque aprende coisa para ((ficar)) inteligente
 P. De qual aula você mais gosta, Caio?
 C. De matemática
 P. Por quê?
 C. Porque é bom.
 P. Você gosta, você gosta de fazer cálculos de matemática?
 C. Ahhhh
 P. Caio, então a matéria que você mais gosta é matemática, só matemática ou tem outra?
 C. Tem Ciências. (ENTREVISTA CAIO).

Na análise desse trecho, percebe-se também a ênfase em aprender conteúdos relacionados a Ciências. Esse dado tem sido apontado como indicador de 2e (BALDWING; OMDAL; PERELES, 2015) e relatado em pesquisas com estudantes com AHSD e o TDAH (ZENTAL *et al.*, 2001).

Em relação à percepção de si mesmo, observou-se que Caio, apesar de não expressar explicitamente que se vê de forma diferente devido às diversas coisas que sabe fazer, ele se considera diferente dos colegas, porque consegue fazer coisas que os colegas, na visão dele, não sabem fazer:

- P. Você sabe o que é ser diferente?
 C. Sei. Sei. Diferente como assim?
 P. Todos nós somos diferentes, uns são mais éee
 C. Brincalhões/
 P. Espertos, inteligentes, brincalhões outros são mais quietos, outros sabem jogar bastante futebol, outros sabem jogar bastante videogame, outros sabe é ler muito, então você se acha diferente de algum colega seu por alguma coisa que você faz bem?
 C. Ahamm
 P. O quê?
 C. ÉHHH porque eu jogo videogame o dia inteiro, fico no celular o dia inteiro, eu monto coisa, eu faço um bocado de coisas que nem hoje é meu aniversário eu vou comprar carrinho de *hot wheels* e uma pista
 P. E seus amigos não sabem fazer o Lego que vc faz, não?
 C. É ué acho que eles nem têm

- P. Ahhh.. o Lego, não têm Lego?
 C. Ahammm
 P. Mas eles você acha que então não sabem montar, não é?
 C. Ahamm. (ENTREVISTA CAIO).

Esse fato é corroborado também pela mãe e parece confirmar a atividade intensa de Caio no ambiente doméstico: “Caio, guarda mil coisas para usar depois. Lá em casa parece aqueles laboratórios de filmes de tanta coisa que ele quer inventar e fazer”. Outro dado que merece destaque na entrevista com Caio e confirma outros achados das dimensões anteriores foi a hipersensibilidade auditiva, que pode estar indicando uma sobre-excitabilidade sensorial (ALENCAR, 2007; OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017; PIECHOWSKI; COLANGELO, 1984; SABATELLA, 2008), como pode ser avaliado no trecho que se segue:

- P. Caio, do que você menos gosta em sua escola?
 C. De conversar
 P. De conversar?
 C. Ahamm
 P. Como assim? Me explica como é esse conversar.
 C. Não tipo assim, uma pessoa tá falando, eu não escuto o professor aí eu não gosto, barulho demais
 P. UHUMM entendi, você não gosta que seus colegas fiquem conversando na hora da aula porque o barulho incomoda?
 C. ÉEEE.. Uhuum. Fico nervoso. (ENTREVISTA CAIO).

Um dado singular diz respeito à afirmação de Caio sobre a escrita. Segundo Montgomery (2009), o não gostar de escrever é uma característica comum do estudante 2e. Deve-se também salientar que o não gostar de escrever pode estar associado ainda a dificuldades de escrita relatadas em escolares com apenas TDAH (CRENITTE *et al.*, 2010; GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017; GUIOMAR; ALBUQUERQUE, 2003; MEJÍA Z.; VARELA CIFUENTES, 2015).

- P: E qual é que você não gosta? Menos gosta? Você MENOS GOSTA dela?
 C. ÉHHH ((PAUSA)). Eu não sei qual é a que tem mais ((PAUSA LONGA))
 P. Português, leitura, escrita, Geografia, História
 C. Escrita, eu não gosto não.
 P. Você não gosta?
 C. E de todas as outras eu gosto.

Pode-se cogitar, no entanto, que o não gostar de escrever esteja associado ao fato de que Caio ainda não se encontra alfabetizado e esteja também usando a letra bastão, o que dificulta a conexão entre pensamento-produção escrita (LOUREIRO, 2021; SPOLIDORO, 2021). A hipótese da vulnerabilidade acadêmica mais uma vez pode constituir em uma barreira

para a identificação das causas da dificuldade com a escrita e, por consequência, da identificação dos indicadores de 2e e do próprio TDAH.

No que se refere aos relacionamentos sociais, apesar de Caio afirmar que gostava de trabalhar em grupo, durante as observações realizadas na escola, notaram-se conflitos recorrentes que, explicitamente, demonstravam a rejeição dos colegas em relação a ele.

P. Você prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinho?

C. Em grupo.

P. Por quê?

C. Porque é bom ter um colega sempre perto de você

P. Porque é bom ter um colega perto de você?

C. ((ilegível)) Pra ficar conversando. É pra a gente, quando eu não sei uma coisa, aí ele me ensina (ENTREVISTA CAIO).

O gosto por trabalhar em grupo não tem sido apontado como um traço característico de pessoas com AHSD, já que, em função de fatores internos e externos, elas preferem trabalhar e estudar sozinhos devido aos interesses diferenciados e ao ritmo de aprendizagem mais rápido (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Em contrapartida, o trecho da entrevista sugere que Caio gosta de trabalhar em grupo porque aprende com os colegas e ainda pode indicar que ele não percebe a rejeição dos colegas. Os conflitos gerados pelas divergências de opiniões ou pelas imposições de Caio levavam até a agressões físicas e verbais, revelando os prejuízos em habilidades sociais, tais como déficits nas habilidades de asserção, autocontrole, empatia, cooperação e responsabilidade, encontrados em crianças com apenas TDAH (ABRAHÃO; ELIAS, 2021). Além disso, as relações sociais eram marcadas frequentemente por conflitos, um traço também indicativo de apenas TDAH (GERMANI, 2006), mesmo Caio dizendo que preferia o trabalho em grupo e que brincava com alguns amigos:

P. Em sua classe, com quais colegas você costuma brincar?

C. É H. M. e F.

P. Do que mais gosta em seus colegas de classe? Do que você mais gosta neles?

C. Porque eu não sei

P. Como é H.? Como é M.? Do que você mais gosta em M.?

C. Porque ele fala coisas interessante.

P. Uhummm Tipo, como assim? Você poderia me dar um exemplo?

C. Ele fala coisas interessantes assim

P. Curiosidades?

C. Éhh!!! Curiosidades

P. Você aprendeu alguma curiosidade com M.?

C. Ahhamm....

P. Qual foi a curiosidade?

C. Ele disse que o megalodonte tem cinco fileiras assim de dente.

P. Cinco fileiras de dentes? E o que mais? Só isso? Sobre o Megalodonte? Ele não falou mais nada?

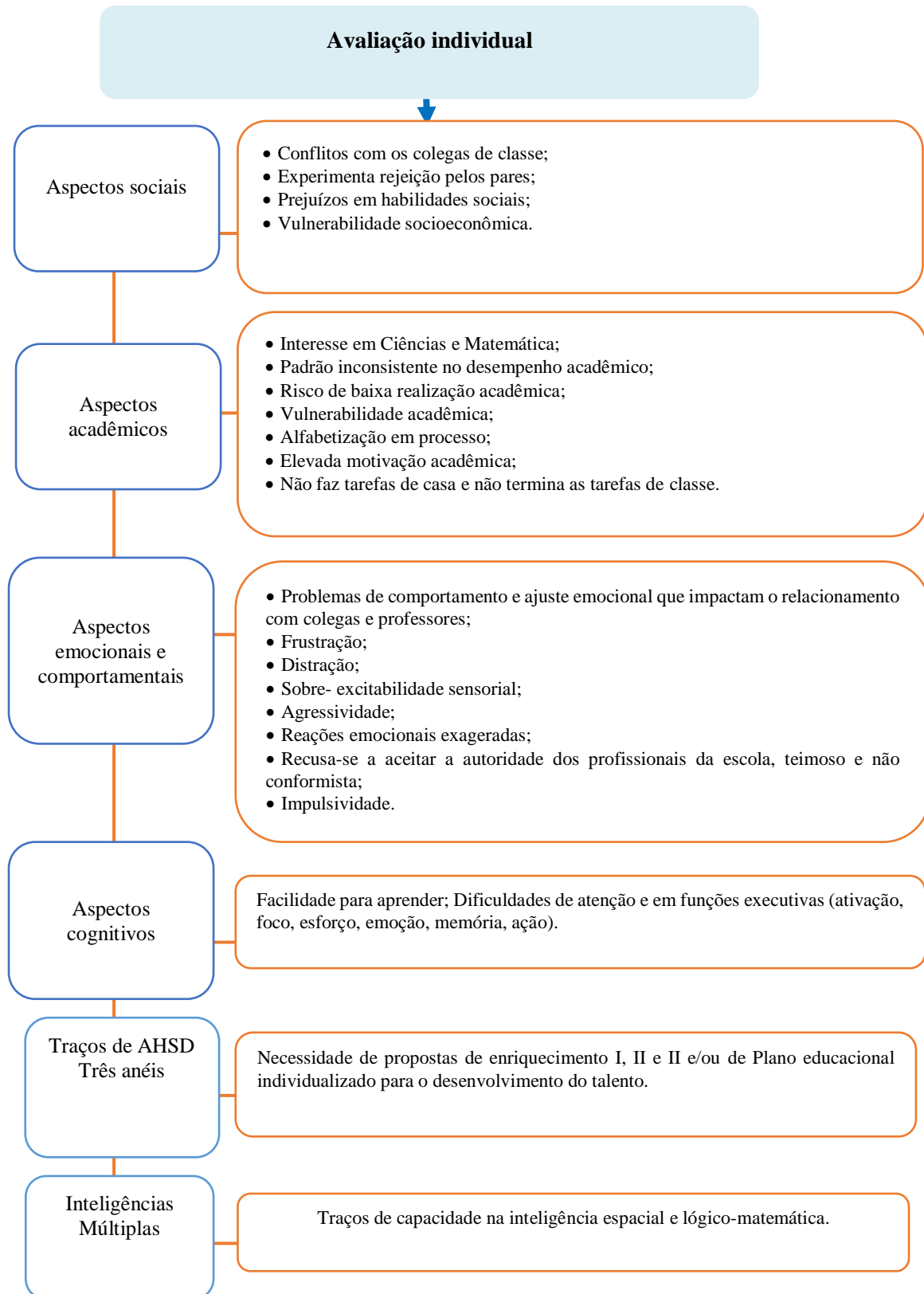
- C. Falou, mas eu não me lembro não.
 P. Falou mais coisas e você não lembra, é isso?
 C. ÉHHH
 P. Então você gosta desses seus amigos porque eles falam coisas interessantes, é isso?
 C. Ahhhhammm
 P. É só isso, Caio?
 C. Não.
 P. Que mais?
 C. Eu não sei, só sei disso.
 P. Você gosta de M. porque ele traz informações novas para você.
 C. Ahhhhammm
 P. E de H.?
 C. H., porque ele é bom
 P. E o outro, é quem? É S.?
 C. É S... S. também, F. também.
 P: É tem alguma coisa em seus colegas que você não gosta? Que você acha ruim?
 C. Nada, nada. (ENTREVISTA CAIO).

Na análise desse trecho, nota-se que os vínculos de relações sociais positivas para Caio são resultantes de benefícios com o seu aprendizado, porque esses amigos, principalmente M., proporciona a ele aquisição de conhecimentos novos, o que desperta seu interesse na amizade. De acordo com Moon *et al.* (2001), crianças com TDAH e AHSD podem estabelecer vínculos de amizade quando compartilham os mesmos interesses, especialmente fora da escola.

Vale frisar a aguçada percepção de Caio para ver o colega como uma fonte de informações novas, o que parece estimular o vínculo social e que pode estar ligado às vulnerabilidades acadêmica e socioeconômica, uma vez que Caio, aos 08 anos de idade, ainda não está alfabetizado e, portanto, não consegue, de forma autônoma, usar a leitura como fonte de conhecimentos.

Após a análise desses resultados, realizou-se a triangulação dos dados da dimensão 3 e foram encontradas as seguintes convergências em relação à avaliação individual do estudante (Cf. FIGURA 63).

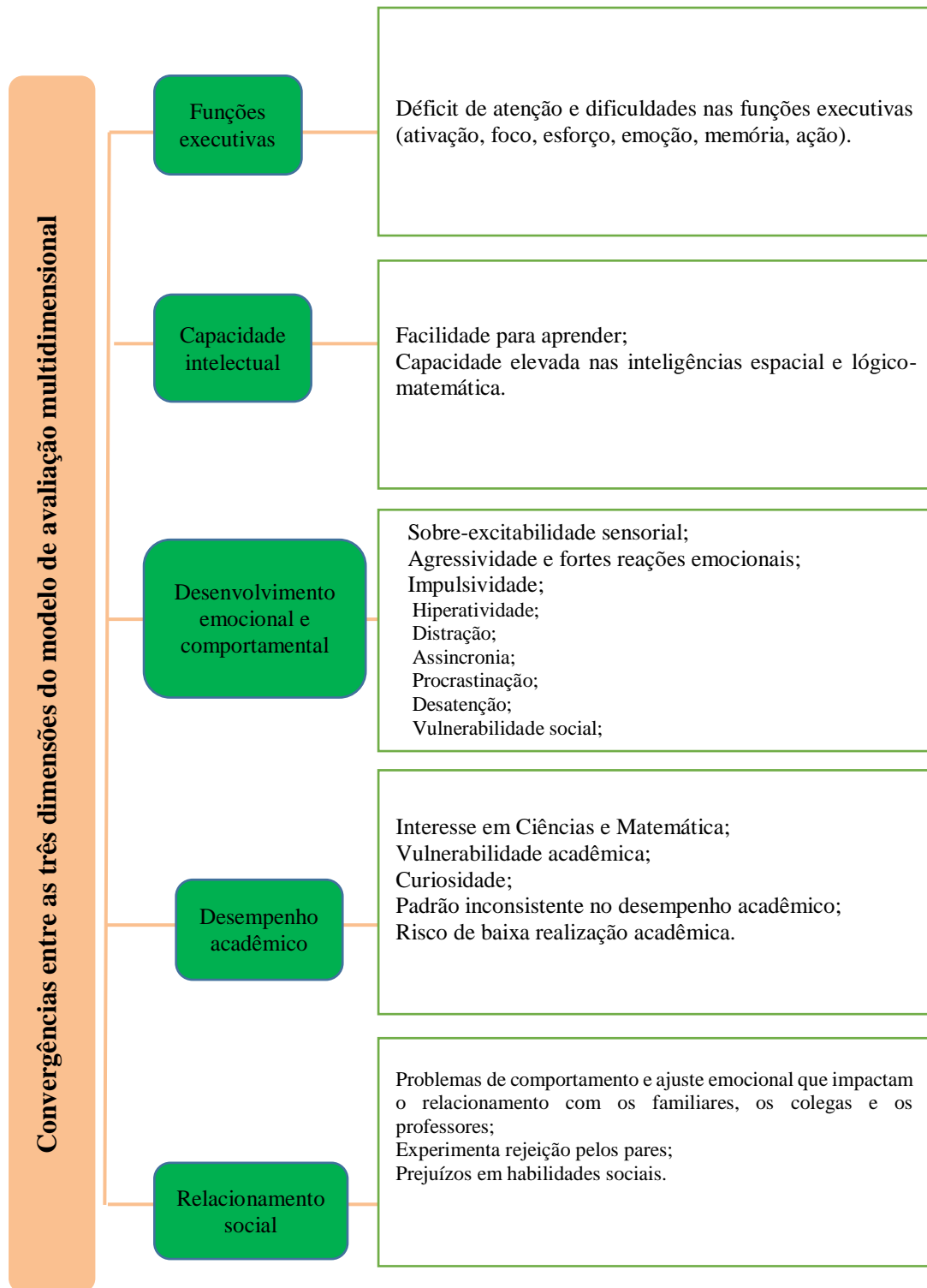
Figura 63- Convergência de dados da Dimensão 3



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 64, verifica-se, com base na triangulação das três dimensões, o resultado de convergências da avaliação multidimensional.

Figura 64- Convergências entre as dimensões



Fonte: Elaboração própria.

A hipótese inicial médica para Caio é de TDAH com comorbidades (TC, TDDH, TOD, TA), o que tem feito alguns estudiosos questionarem os múltiplos diagnósticos que acabam rotulando a criança com variados tipos de transtornos mentais, principalmente devido

à falta de conhecimentos sobre as características das pessoas com AHSD (BAUM; OLENCHAK, 2002; BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; WEBB *et al.*, 2016).

Com base na proposta de Silverman (2008), na qual as lentes da superdotação precisam ser usadas para avaliação da criança, e de Baum e Olenchak (2002), segundo a qual o surgimento da criança alfabética é consequência de uma avaliação diagnóstica inicial inadequada, que leva a criação de vários rótulos diagnósticos para a criança ao longo do tempo, o caso de Caio foi, então, avaliado.

Na análise das três dimensões do modelo de avaliação proposto, identificou-se que Caio apresenta vários traços indicativos de 2e, os quais precisam ser considerados no atendimento de suas necessidades educacionais. Foi preponderante, em todas as dimensões da avaliação, um padrão inconsistente no desempenho, o qual tem sido apontado como indicadores de coexistência de AHSD e do TDAH (FLINT; 2001; HUA; SHORE; MAKAROVA, 2012; LOVECKY, 1999; 2004) caracterizado por vários paradoxos (notas altas na escola X notas baixas no desempenho nos testes; déficits atencionais na sala de aula X ausência de déficits nos testes utilizados de atenção, a pontuação foi média, não sinalizando déficits; indicado como um aluno com AHSD pelo professor X não indicado na lista de características de AHSD pelo próprio professor etc.).

Mesmo o desempenho acadêmico nos testes ter sido abaixo do esperado em comparação às crianças de mesma idade e ano escolar, sabe-se que pesquisas recentes têm indicado que muitos estudantes 2e podem apresentar baixo desempenho acadêmico (REIS; MCCOACH, 2000), principalmente na escola, o que ainda não é o caso de Caio, visto que ele é considerado um dos melhores alunos em termos de desempenho acadêmico da turma. Esse aspecto, no entanto, aumenta, consideravelmente, o risco de baixo desempenho acadêmico em séries mais avançadas, principalmente em virtude das vulnerabilidades socioeconômica e acadêmica, e, especialmente, das comorbidades associadas ao TDAH, pois constituem fatores intervenientes que podem levá-lo ao fracasso escolar, à expulsão e/ou à evasão (PASTURA; MATTOS; ARAÚJO, 2005; GOLDESTEIN, M.; GOLDESTEIN, S., 1994).

Um dado singular durante a avaliação de Caio foi o fato de melhorarem os comportamentos disruptivos em situações de ensino que o desafiavam intelectualmente, o que corrobora a tese de 2e, uma vez que Caio consegue regular seu comportamento e responder às demandas ambientais satisfatoriamente toda vez que lhe foi apresentado situações-problemas, currículo estimulador e assuntos focados nos seus interesses (BAUM; OLENCHAK, 2002; BAUM; OLENCHAK, 1998; BAUM; SHADER; OWEN, 2017).

Como se observou, Caio demonstra dificuldades para usar as estratégias cognitivas, tais como as de ensaio (anotar na íntegra ou copiar o material, sublinhar, perguntar, responder e repetir), as de elaboração (parafrasear, resumir e criar analogias) e as de organização (selecionar ideias, fazer roteiros e mapas) (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010), o que pode estar associado aos problemas nas funções executivas e aos déficits de atenção, sendo, pois, recomendável que, no PEI, promova ações que possam ajudá-lo a utilizar essas estratégias durante o estudo.

Além do mais, houve, no aspecto social, convergência unânime entre as três dimensões da avaliação: prejuízos em habilidades sociais e acentuados problemas nos relacionamentos sociais, principalmente fatores estressantes na família devido aos comportamentos disruptivos de Caio (a agressividade, a irritabilidade, fortes reações emocionais, a imaturidade acentuada). Esse também é um fator a ser levado em conta tanto nas intervenções com a família, com a equipe escolar e com o próprio Caio, visto que esses problemas comportamentais o colocam em risco para o seu bem-estar emocional e o convívio social sadio.

Os resultados da EAME-IJ não indicaram baixa motivação escolar. Deve-se salientar, entretanto, que, quando o potencial superior e os interesses do estudante com AHSD não são considerados nas propostas pedagógicas da escola, aumentam-se os riscos e problemas no desenvolvimento socioemocional, tais como frustração, desinteresse, instabilidade, isolamento, desatenção, enfado, agressividade, sentimento de rejeição e de exclusão, de incapacidade ou inferioridade, quando não atingem as metas pessoais ou ficam descontentes com o resultado de seu trabalho (SABATELLA, 2008), os quais podem ser agravados dada a hipótese de dupla excepcionalidade.

Por fim, cogita-se, a partir da análise de dados das três dimensões, que as vulnerabilidades socioeconômica/acadêmica também atuam camuflando os indicadores de AHSD e, como asseveram Lupart e Pyryt (1996), em populações especiais de estudantes com AHSD, as AHSD ficam escondidas, o que torna ainda mais complexa a identificação da 2e nesses contextos da realidade brasileira. A seguir, o leitor encontrará as convergências encontradas nos três casos aqui estudados.

5.4 Comparação entre os casos: indicadores de convergências das AHSD e do TDAH

A partir da análise desses resultados, verificou-se que a avaliação multidimensional, além de identificar vários indicadores de 2e resultantes da coexistência de AHSD com o TDAH nos casos investigados, também demonstra traços de características comportamentais de AHSD e do TDAH.

Os três casos comparados apresentaram algumas convergências que podem indicar os traços indicativos da coexistência de AHSD com o TDAH e que também coadunaram com outras investigações sobre este tipo de 2e (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; CHAE; KIM; NOH, 2003; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; KOKOT, 2005; LOVECKY, 1999; 2004; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MONTGOMERY, 2009; NEIHART, 2003; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016; WHITAKER *et al.*, 2015; ZENTAL *et al.*, 2001):

1. No que diz respeito às **funções executivas**, em todos os casos, foram encontrados déficits de atenção e prejuízos em funções executivas, tais como: ativação, foco, esforço, emoção, memória e ação;

2. No que se refere à **capacidade intelectual**, observou-se que os três estudantes apresentaram uma capacidade cognitiva elevada, principalmente quando se considerou a Teoria das Inteligências Múltiplas; além disso, em todos os casos, os estudantes demonstraram rapidez e facilidade para aprender;

3. Em relação ao **desenvolvimento emocional e comportamental**, notaram-se a assincronia mais acentuada e os problemas de ajuste emocional como as fortes reações emocionais em todos os três casos;

4. No **desempenho acadêmico**, foi perceptível o padrão inconsistente no desempenho em sala de aula, nas atividades de casa e nos resultados dos testes. Em todos os casos, foram destacados a curiosidade e o interesse por Ciências. Existe o risco de desenvolvimento da condição *underachievement* na trajetória escolar dos três alunos.

5. No que diz respeito ao **relacionamento social**, notaram-se dificuldades principalmente na interação com os colegas de classe em todos os casos. Ademais, notaram-se ainda problemas de ajuste emocional e comportamental que afetam os relacionamentos familiares, especificamente nos casos 2 e 3. No caso 2, devido aos fatores da própria personalidade (perfeccionismo, baixa autoestima, frustração) e dos sintomas comportamentais relacionados ao subtipo do TDAH (procrastinação, hiperfoco, problemas na autorregulação comportamental); no caso 3, problemas relacionados às vulnerabilidades socioeconômica e acadêmica, aos sintomas do TDAH e das comorbidades associadas (TC e TOD).

Vale mencionar ainda que, nos casos 1 e 2, houve convergências em relação às dificuldades com a escrita, principalmente a caligrafia, a cópia de atividades do quadro, o que, de fato, compromete o desempenho acadêmico na escola e favorece a concepção dos professores quanto à invisibilidade dos comportamentos de AHSD desses estudantes, corroborando o estudo de Kokot (2005). Segundo essa autora (2005), os problemas de

aprendizagem que esses alunos demonstram, relativos ao fato de não completarem as tarefas, não se concentrarem, manterem um ritmo lento de trabalho e apresentarem caligrafia ilegível levam os professores a não enxergarem esses estudantes como uma criança com AHSD.

Além desses indicadores convergentes, foi possível também identificar em todos os casos as seguintes características relatadas nos estudos que investigaram a 2ª constituída pela coexistência de AHSD e o TDAH (BAUM; SHADER; OWEN, 2017; CHAE; KIM; NOH, 2003; FLINT, 2001; FOLEY-NICPON *et al.*, 2012; FUGATE; ZENTALL; GENTRY, 2013; KAUFMANN; KALBFLEISCH; CASTELLANOS, 2000; KOKOT, 2005; LOVECKY, 1999; 2004; MENDAGLIO, 1995; MOON *et al.*, 2001; MONTGOMERY, 2009; NEIHART, 2003; TRAIL, 2011; WEBB *et al.*, 2016; WHITAKER *et al.*, 2015; ZENTAL *et al.*, 2001):

1. Tem interesse por conteúdos do espaço, ficção científica, projetos e experimentos de ciências e estudos sociais;
2. Mostra ansiedade;
3. Tem necessidade de mais tempo para completar as tarefas em comparação ao tempo utilizados pelos colegas da classe, evidenciando ritmo lento de trabalho e dificuldades para concluir as tarefas propostas;
4. Revela assincronia;
5. Demonstra curiosidade e criatividade;
6. Tem impaciência com as suas dificuldades;
7. Apresenta dificuldades em funções executivas (ativação, foco, esforço, emoção e ação), que se manifestam em dificuldades para autoregular o comportamento diante das atividades propostas em classe;
8. Aparece ser mais inteligente do que as notas e o resultados indicam;
9. Precisa de apoios dos pais e professores;
10. Mostra-se muito sensível, apresentando reações emocionais exageradas;
11. Risco de desenvolvimento da condição *underachievement*;
12. Problemas nos relacionamentos com os colegas de classe.

Dessa forma, em relação à questão central que norteou o desenvolvimento desta pesquisa (um modelo de avaliação multidimensional, envolvendo os professores, a família e os próprios estudantes pode contribuir para a identificação de indicadores de dupla excepcionalidade (as AHSD e o TDAH) em estudantes do ensino fundamental I?), pode-se afirmar que o modelo proposto fornece ao avaliador de escolares do ensino fundamental 1, tanto em escola particular quanto pública, vários indicadores da coexistência de AHSD e do TDAH,

e pode ser útil na escola para avaliar os estudantes com diagnóstico de TDAH ou com AHSD que estejam apresentando problemas de atenção. Assim, pode auxiliar o educador especial em parceria com o professor da sala regular e a equipe de coordenação da escola na elaboração do PEI, porque também fornece um quadro das áreas de potencial e de dificuldades dos estudantes aqui avaliados.

5.5 Implicações, hipóteses e limites deste estudo

A partir da realização deste estudo, foi possível identificar algumas implicações e hipóteses que podem ser sugestões para a realização de futuras investigações sobre a identificação de estudantes com 2e (coexistências de AHSD com o TDAH):

1. Dada a complexidade de identificação da 2e (AMEND, 2018), a falta de pesquisas empíricas que evidenciem as melhores práticas de avaliação (NEIHART, 2008) e ainda as semelhanças entre os comportamentos de AHSD com os sinais de TDAH (BAUM; OWEN; OLENCHAK, 1998; CRAMMOND, 1995; LOVECKY, 1999; 2004; MOON, 2002; WEBB *et al.*, 2016) é imprescindível que a avaliação de estudantes não só considere vários informantes como também múltiplos instrumentos, além de observações na escola e entrevistas;

2. A avaliação dos estudantes com suspeita de 2e deve envolver as famílias, porque elas oferecem *insights* sobre as atividades que a criança realiza fora da escola e ainda porque, em casa ou fora da escola, os comportamentos podem ser drasticamente diferentes daqueles relatados pelos professores, visto que há uma tendência desses alunos continuarem falhando em demonstrar todo o potencial que possuem no contexto escolar (RIVERA; MURDOCKY; SEXTON, 1995). Tal fato pode ainda explicar as respostas conflitantes entre a família e a escola;

3. A falta de formação na área de AHSD de profissionais da escola e da saúde constituem barreiras para a identificação de estudantes 2e e também pode levar a três consequências que prejudicam a identificação das necessidades educacionais: a) erros de diagnóstico pelos profissionais da saúde; b) encaminhamentos de crianças com AHSD apenas para avaliação de suspeita de TDAH pelos profissionais da escola e c) falta de identificação e atendimento aos estudantes com apenas AHSD e/ou com 2e;

4. Devem ser trabalhados conhecimentos sobre a área de AHSD e sobre as populações especiais de estudantes com AHSD, neste caso, com 2e, na formação inicial do professor da educação regular e especial, tanto para evitar que crianças com AHSD sejam encaminhadas erroneamente aos serviços de saúde devido à suspeita de TDAH, quanto para realizar uma avaliação pedagógica na escola de crianças diagnosticadas com TDAH para

verificar se não houve erros de avaliação diagnóstica ou se elas não apresentam, de forma concomitante ao TDAH, os comportamentos de AHSD;

5. A variabilidade, nos comportamentos de Enzo, Davi e Caio, nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e acadêmicos, que ora pareciam traços indicativos de AHSD ora traços de TDAH e ora de 2e, levaram a elaboração da hipótese de 2e;

6. Dificilmente os professores indicarão esses alunos nos instrumentos de identificação de comportamentos de AHSD, tais como os questionários e as listas de características de AHSD, no contexto escolar; suspeita-se, inclusive, que, no caso 2, a professora tenha indicado Davi devido à influência de relatório da neuropsicóloga e da psiquiatra, já que, na sala de aula, os comportamentos dele não sinalizavam claramente as AHSD;

7. Exceto no caso 2, no QIIAHSD-Pr, o índice de respostas **às vezes** foi maior do que o índice de respostas **frequentemente/sempre**. Esse dado pode estar indicando a 2e se levarmos em conta que os sintomas do TDAH possam estar mascarando os comportamentos de AHSD ou ainda que os dois estejam marcarando-se reciprocamente (BALDWING *et al.*, 2015; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; REIS; BAUM; BURKE, 2014);

8. Outro dado resultante deste estudo, observado nos três casos, diz respeito à Teoria dos Três Anéis proposta por Joseph Reznulli (1986; 2005; 2016; 2018). Nos três estudos, notou-se que os comportamentos indicativos de **envolvimento com a tarefa** não aparecem de forma frequente, o que pode estar indicando tanto a não identificação das AHSD pela escola quanto o traço de comportamento de AHSD mais prejudicado pelos sinais de desatenção, hiperatividade e impulsividade;

9. Mesmo com o uso da medicação, observou-se, nos casos 2 e 3, que os comportamentos indicativos do TDAH mantiveram-se constantes, o que pode estar sinalizando, do ponto de vista educacional, que somente a intervenção medicamentosa para o TDAH não é o suficiente e nem deve ser a primeira abordagem de intervenção para os problemas de autorregulação demonstrados por Davi e por Caio, sendo, pois, imprescindível considerar, nas áreas de interesse de cada estudante, um programa de enriquecimento ou um plano educacional individualizado que leve em conta o desenvolvimento do talento (BAUM; OLENCHAK; OWEN, 1998; BAUM; SHADER; HÉBERT, 2014; BAUM; SHADER; OWEN, 2017; BAUM; SHADER, 2018);

10. Com base nos dados obtidos durante essa avaliação, reconhece-se que a avaliação de estudantes com problemas de atenção e hiperatividade na escola deve ser feita, levando-se em conta, prioritariamente, as lentes das AHSD (BAUM; OLENCHAK; OWEN,

1998; SILVERMAN, 1998). Dessa forma, é imprescindível a atuação do educador especial com conhecimentos da área de AHSD realizar, em conjunto com os demais profissionais da escola, uma avaliação pedagógica de estudantes diagnosticados com TDAH ou de estudantes identificados com AHSD e estejam apresentando sinais de dificuldades na autorregulação do comportamento diante das demandas ambientais;

11. Em casos de vulnerabilidade socioeconômica e acadêmica, como o apresentado no caso 3, verifica-se ainda a necessidade de inserção do estudante em atividades de enriquecimento ou programas para o desenvolvimento de seus potenciais durante a avaliação pedagógica;

12. As suspeitas de comorbidades relacionadas ao TDAH, que levam aos múltiplos diagnósticos/rótulos e ao surgimento da criança alfabética podem estar sinalizando uma 2e (BAUM; OLENCHAK, 2002);

13. Algumas divergências encontradas entre os casos podem ser decorrentes de fatores externos (contexto socioeconômico, tipo de escola, dinâmica familiar) e internos (características pessoais, subtipos de manifestação do TDAH, áreas de interesse e de capacidade nas múltiplas inteligências, questões emocionais, comorbidades do TDAH);

14. Em todos os casos, foram observados indícios de vulnerabilidade emocional e social que impactam as relações familiares e a convivência com os colegas e professores na escola, sendo, pois, recomendável que as intervenções psicoeducativas focalizem essas áreas deficitárias.

Alguns limites deste estudo devem ser expostos:

1. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória de apenas três estudos de caso;

2. Não houve sujeitos-participantes do gênero feminino, o que poderia levar a resultados bem discrepantes dos aqui apresentados, considerando-se não só as diferenças de manifestação dos comportamentos de AHSD em mulheres (REIS, 1987), assim como das questões que envolvem cada subtipo do TDAH (BARKLEY, 2008);

3. A falta de testes de avaliação do intelecto que são restritos ao uso de psicólogos porque poderiam complementar os instrumentos aplicados;

4. Não foi possível inserir atividades de enriquecimento ou ainda a participação dos estudantes em programas para o desenvolvimento das AHSD, o que, de certa maneira, poderia corroborar ou não os achados deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação multidimensional, a partir dos resultados dos três casos, demonstrou que diferenciar as condições de AHSD e do TDAH constitui uma tarefa complexa, porque, na análise dos dados, notou-se que há, de fato, semelhanças entre as duas condições e que essas semelhanças podem levar a uma confusão entre esses quadros, podendo gerar equívocos nos serviços educacionais a serem planejados para o atendimento das necessidades educacionais dos três estudantes participantes desta investigação.

Além disso, percebeu-se também uma variabilidade, nos comportamentos de Enzo, Davi e Caio, nos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e acadêmicos, que ora pareciam traços indicativos de AHSD ora traços de TDAH e ora de 2e, o que, realmente, tornou um aspecto central para a elaboração da hipótese de 2e.

Verificou-se ainda que tanto a ausência de formação dos profissionais da saúde e da educação sobre a área de AHSD, quanto o fato de não considerar a possibilidade da 2e, na avaliação de uma criança que esteja apresentando sinais de déficit de atenção e hiperatividade, aumentam a probabilidade de erros diagnósticos, visto que nem os professores e nem os profissionais da saúde, não levaram em conta os indicadores de AHSD que todos os estudantes apresentavam.

Notaram-se também divergências entre as concepções da escola e da família, principalmente em relação à percepção dos comportamentos de AHSD, os quais aparecem, de forma mais nítida, no ambiente doméstico, devido ao apoio da família e à abertura que eles têm de fazer aquilo que lhes interessa (ler os livros e escolhê-los em livrarias, construir objetos com sucatas, observar o espaço utilizando um telescópio profissional, escrever as histórias que imagina, construir objetos com peças de encaixe, fazer experiências).

A partir dos resultados encontrados no caso 3, percebeu-se que, em situações de vulnerabilidades socioeconômica e acadêmica, é necessário que a avaliação multidimensional utilize atividades de enriquecimento nas áreas de interesse dos estudantes, para que sejam melhor visualizados os comportamentos de AHSD.

Além disso, há indicativos de vulnerabilidade emocional devido à ansiedade, à assincronia e aos conflitos com os colegas, que podem gerar dificuldades no ajustamento emocional, impactando as relações familiares e a convivência com os colegas e professores na escola, sendo, pois, necessário acompanhamento psicológico, para, inclusive, avaliar o grau de ansiedade (uma comorbidade ou não do TDAH?) e de estresse escolar por que passam Enzo, Davi e Caio.

Deve-se salientar ainda que os resultados desta investigação levaram a inferir o alto risco para o baixo desempenho acadêmico em série mais avançadas de todos os estudantes participantes deste estudo, sendo, pois, necessário que a escola forneça os serviços que foquem no desenvolvimento das AHSD, ao invés de ressaltar, no plano educacional, as dificuldades de aprendizagem, visto que, para os estudantes que apresentam indicadores de 2e, vários estudos vêm demonstrando efeitos positivos desse tipo de abordagem tanto no desenvolvimento socioemocional quanto no sucesso acadêmico desses alunos.

Durante a avaliação multidimensional, alguns aspectos tornaram-se relevantes para se aventar a hipótese da 2e:

- a) Dificuldades nas funções executivas demonstradas pelos três estudantes;
- b) A acentuada assincronia;
- c) O padrão inconsistente no desempenho acadêmico seja nas atividades escolares seja nos resultados dos testes consiste em um forte indicador de coexistência das AHSD e do TDAH;
- d) A facilidade para aprender;
- e) Risco de desenvolvimento da condição *underachievement*;
- f) A criatividade e a curiosidade.

A partir da avaliação multidimensional realizada, dessa forma, pode-se afirmar que é imprescindível, na escola, a atuação do educador especial com conhecimentos da área de AHSD, para realizar, em conjunto com os demais profissionais da escola, uma avaliação pedagógica de estudantes diagnosticados com TDAH, mesmo não sendo reconhecido o atendimento educacional especializado aos estudantes diagnosticados com esse transtorno nas políticas públicas da educação especial brasileira.

Essa avaliação, como se notou nos resultados dessa investigação, pode evitar que estudantes com AHSD sejam encaminhados equivocadamente aos serviços de saúde com suspeita de TDAH e ainda pode ser útil na identificação da 2e, o que, conseqüentemente, tende a levar a oferta dos serviços de educação apropriados para cada condição.

Dessa forma, é fundamental o investimento na formação de professores e profissionais da saúde sobre a área de AHSD, a fim de minimizar não só o número de encaminhamentos de crianças para avaliação diagnóstica de TDAH, como também o número de diagnósticos de TDAH entre os escolares brasileiros com apenas AHSD. Além disso, percebe-se também a necessidade de realização de mais investigações em relação a esse tipo de dupla excepcionalidade no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, A. L. B.; ELIAS, L. C. S. Habilidades sociais em crianças com TDAH: uma revisão da literatura, **Contextos Clínicos**, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 680-705, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/20743/60748766>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ABUJADI, C.; MORAES, C. Instrumentos estruturados de avaliação do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *In*: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO, C. A. (Orgs.). **TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2010, p. 141-149.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E.M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2001, 190p.
- ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, p. 3061-3068, July 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 Jan. 2020.
- ALFANO, A.; SCARPATO, B. S.; ESTANISLAU, G. M. Manejo do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade em sala de aula. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 165-176.
- ALI, A. S. Issues Involved in the Evaluation of Gifted Programmes. **Gifted Education International**, v.16, n.1, p.79–91, 2001. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177%2F026142940101600111>. Acesso em: 13 out. 2021.
- AMEND, E. R. Finding hidden potential: toward best practices in identifying gifted students with disabilities. *In*: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. USA: Oxford University Press, 2018, p. 66-82.
- AMEND, E. R.; BELJAN, P. The antecedents of misdiagnosis: when normal behaviors of gifted children are misinterpreted as pathological, **Gifted Educational International**, v. 25, n. 2, p. 131-143, 2009. Disponível em: <https://sci-hub.tw/10.1177/026142940902500204>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- ANDRADE, O. V. C. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, A. A. **Modelo de Resposta à Intervenção- RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2014, 317p.
- ANTUNES, A. M.; JÚLIO-COSTA, A. Paradigmas de avaliação de memória de trabalho: instrumentos clássicos de avaliação. *In*: DIAS, N. M.; MECCA, P. C. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: memória de trabalho**. São Paulo: Mennon, 2019, p. 27-31.

ARAÚJO, A. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais – o DSM-5, **Rev. Bras. Ter. Comport. Cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2020.

ASHBAR, F. R.; COSTA, C. Z. G.; MORIKAWA, M. Quadro clínico e diagnóstico: criança e adolescente. In: LOUZÃ NETO, M. R. e cols. **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 146-160.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALDWIN, L. *et al.* Twice-exceptional learners: the journey toward a shared vision. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 4, p. 206-214, 2015. Disponível em: <http://sagepub.com/journalsPermissions.nav>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BALDWIN, L.; OMDAL, S. N.; PERELES, D. Beyond stereotypes: understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. **TEACHING Exceptional Children**, v. 47, p. 216-225, 2015. Disponível em: <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0040059915569361>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016, 279p.

BARKLEY, R. A. (Org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, 784p.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais da saúde**. Tradução Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002, 328p.

BARNARD-BRAK, L. *et al.* The incidence of potentially gifted students within a special education population. **Roeper Review**, v. 37, n. 2, p. 74–83, 2015. Disponível em: <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661#>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BAUM, S. Introduction to twice-exceptional and special populations of gifted students. In: BAUM, S. (org.). **Twice- Exceptional and special populations of gifted students**. United States of America: Corwin Press, 2004.

BAUM, S. M.; OLENCHAK, F. R. The alphabet: GT, ADHD and more. **Exceptionality: A Special Education Journal**, v. 10, n. 2, p. 1077-1091, 2002. Disponível em: https://scihub.st/https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_3. Acesso em: 12 mar. 2019.

BAUM, S. M.; RENZULLI, J. S.; HÉBERT, T. **The prism metaphor: a new paradigm for reversing underachieving**. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, 1995, 73p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402711.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BAUM, S. M; SCHADER, R. M.; HÉBERT, T. P. Through a different lens: reflecting on strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 4, p. 311-327, 2014. Disponível em: <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1177/0016986214547632>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BAUM, S. **Twice-exceptional and special populations of gifted students**. USA: National Association for Gifted Children, 2004, 145p.

BAUM, S.; OLENCHAK, F; OWEN, S. Gifted children with attention déficits: fact or fiction? Or we can see the Forest for the trees? **Gifted Child Quaterly**, v. 42, p. 96-104, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241642695_Gifted_Students_with_Attention_Deficits_Fact_andor_Fiction_Or_Can_We_See_the_Forest_for_the_Trees/link/0deec532dcbeca47c7000000/download. Acesso em: 30 nov. 2018.

BAUM, S.; SCHADER, R.; OWEN, S. **To be gifted and learning disabled: strenght-based strategies for helping twice- exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more**. 3.ed. USA: Waco, TX: Prufrock Press, 2017.

BAUM, S.; SHADER, R. Using a positive lens: engaging twice exceptional learners. *In*: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties**. USA: Oxford University Press, 2018, p. 48- 65.

BECKER, M. É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais?, **Revista Educação Especial (UFSM)**, v. 27, n. 50, 689-698, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14321/pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.
BENCZIK, E. B. P. e cols. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. 4. Ed. São Paulo: casa do Psicólogo, 2014, 110p.

BENCZIK, E. B. P.; BROMBERG, M. C. Intervenções na escola. *In*: RODHE; L. A.; MATTOS, P. (Orgs.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 199-218.

BETTS, G. T.; NEIHART, M. Profiles of the gifted and talented. **Gifted Child Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 248-253, 1988. Disponível em: <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1177%2F001698628803200202>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BIEDERMAN, J. *et al.* Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatric Clinic, **Am. J. Psychiatry**, v. 1, n. 159, p. 36-42, 2002. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.159.1.36>. Acesso em: 25 maio 2020.

BIEDERMAN, J.; NEWCORN, J.; SPRICH, S. Comorbidity of attention déficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety and other disorders. **Am. J Psychiatry**, v. 5, n. 148, p. 564-576, 1991. Disponível em: <https://scihub.tw/https://doi.org/10.1176/ajp.148.5.564>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei n 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impessos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf. Acesso em: 08 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/s. **Documento Orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.6_-_decreto_ndeg_7.611-11_-_acessib.pdf . Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Lei 12.796/13, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr., 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em 15 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 14254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 nov. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em 15 jan. 2021.

BROWN, T. E. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: a mente desfocada em crianças e adultos. Tradução de Hélio Magri Filho. Porto Alegre: Artmed, 2007, 232p.

BROWN, T. E., REICHEL, P. C.; QUINLAN, D. M. Executive function impairments in high IQ children and adolescents with ADHD. **Open Journal of Psychiatry**, v.1, n.2, p. 56-65, 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/864c/e712e89bcf2f27ab2eb3f4f960eb2300ede3.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CALIMAN, L. V. A constituição sócio-médica do "fato TDAH". **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 135-144, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/16.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, jul./set. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAPELATTO, I. V. *et al.* Cognitive Functions, Self-Esteem and Self-Concept of Children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder, **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 27, n. 02, p. 331-340, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/StHzwC79tmSzfb5qW6c6T7D/?lang=en>. Acesso em: 28 set. 2021.

CARREGAL, D. C; MOREIRA, S. R. G. Aspectos psicológicos de crianças portadoras de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Mental**, Barbacena, v. 9, n. 17, p. 643-650, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2021.

CASELLA, E. B. Etiopatogenia e fisiopatologia: neuroquímica. In: LOUZÃ NETO, M. R. e cols. **TDAH ao longo da vida**: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 98-115. (*E-Book*).

CHAE, P. K.; KIM, J.; NOH, K.S. Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance. **Gifted Child Quarterly**. v. 47, n. 3, p. 192- 201, 2003. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F001698620304700303>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. *In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades***: orientações a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-23.

CIASCA, S. M. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. *In: CIASCA, S. M. (Org.). **Distúrbios de Aprendizagem***: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.19-31.

COLEMAN, M. R.; GALLAGHER, S. Meeting the needs of students with 2e: it takes a team. **Gifted Child Today**, v. 38, n. 4, p. 252-254, 2015. Disponível em: <https://sci-hub.st/https://doi.org/10.1177%2F1076217515597274>. Acesso em: 23 mar. 2020.

COLEMAN, M. R.; HARRADINE, C.; KING, E. W. Meeting the needs of students Who are twice exceptional. **Teaching Exceptional Children**, v. 38, n. 1, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/0OTmLv>. Acesso em: 25 abr. 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO & GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE QUEIXA ESCOLAR (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes***: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 79-126.

CONEREJOS- SOLAR, M. L. *et al.* Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. **Revista Educación**, vol. 42, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139016>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011, 151p.

CORREIA FILHO, A. G.; PASTURA, G. As medicações estimulantes. *In: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade***. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.161-174.

CRAMOND, B. **The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity** (RBDM 9508). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, 1995. Disponível em: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rbmd9508.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CROSS, T.; MENDAGLIO, S. Children who are Gifted/ADHD. **Gifted Child Today**, v. 18, n. 4 ,p. 37-40, 1995. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177%2F107621759501800413>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CRUICKSHANK, W. M. (1977). Myths and Realities in Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 10, n. 1, p. 51–58, 1977. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F002221947701000112>. Acesso em: 22 set. 2019.

DAËBROWSKI, K. **Positive disintegration**. Maurice Basset, 2016, 96p.

DE SOUZA, A. R.; RANGNI, R. A. Formação em Pedagogia para a atuação com alunos dotados e talentosos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 958-972, set. 2019. ISSN

2175-795X. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54531>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DE SOUZA, A. R.; TASSINARI, A. M. Altas Habilidades/Superdotação em grupos de vulnerabilidade social, **Educação**, Batatais, v. 8, n. 1, p. 39-55, jan./ jun., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/605b392e83fe107cbc975876.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DELOU, C. **Lista Base de Indicadores de Superdotação**: parâmetros para observação de alunos em sala de aula, 2001. Disponível em: <file:///C://lista-base-de-indicadores-de-ahs-cristina-delou.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DELOU, C. M. C. *et al.* As altas habilidades ou superdotação no ensino superior: possibilidades e avanços no Brasil. *In*: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018, p. 287- 305.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annu. Rev. Psychol**, v.64, p. 135-168. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 14 set. 2020.

DIAS, N. M. *et al.* Dados normativos do Teste de Atenção por Cancelamento. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. São Paulo: Memnon, 2012, p. 50-56.

DIAS, N. M. *et al.* Tarefa Span de Blocos- Corsi e Tarefa Span de Dígitos: dados normativos. *In*: DIAS, N. M.; MECCA, P. C. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: memória de trabalho. São Paulo: Memnon, 2019, p. 105-113.

DIAS, N. M.; MECCA, P. C. Estudos psicométricos: tarefa span de Blocos-Corsi (TSB-C) e tarefa span de dígitos (TSD). *In*: DIAS, N. M.; MECCA, P. C. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: memória de trabalho. São Paulo: Memnon, 2019, p. 62-104.

DIAS, N. M.; TORTELLA, G. Evidências de validade do Teste de Trilhas: Partes A e B. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. São Paulo: Memnon, 2012, p. 67-74.

DIAS, N. M.; TREVISAN, B. T.; SEABRA, A. G. Dados normativos do Teste de Trilhas: partes A e B. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.(org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. São Paulo: Memnon, 2012, p. 75- 78.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007, 96p.

DOWDALL, C. B.; COLANGELO, N. Underachieving gifted students: review and implications. **Gifted Child Quarterly**, v. 26, n. 4, p.179-184, 1982. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F001698628202600406>. Acesso em: 05 mar. 2020.

EL HAJJ, S. A. *et al.* Avaliação da velocidade de processamento em uma amostra de crianças de 7 a 10 anos com e sem hipótese diagnóstica de TDAH. **Psicol. hosp. (São Paulo)**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 69-85, jan. 2014. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092014000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

ESTANISLAU, G. M.; MATTOS, P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 153-164.

FARAONE, S. V.; BIEDERMAN, J. Neurobiology of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, **BIOL PSYCHIATRY**, v. 44, p. 951–958, 1998. Disponível em: [https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(98\)00240-6](https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1016/s0006-3223(98)00240-6). Acesso em: 23 maio 2020.

FARAONE, S. V.; LARSSON, H. Genetics of attention deficit hyperactivity disorder, **Molecular Psychiatry**, v. 24, p. 562–575, 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41380-018-0070-0.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 335-350.

FAYYAD, J. *et al.* Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder, **British Journal of Psychiatry**, v. 190, n. 5, 402 - 409, 2007. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.034389>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIGUEIRAL, A. S. Psicopedagogia. *In*: LOUZÃ NETO, M. R. *et al.* **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 336-353.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FLINT, L. J. Challenges of identifying and serving gifted children with ADHD. **TEACHING exceptional children**, v. 33, n. 4, p. 62-69, 2001. Disponível em: <http://iag-online.org/resources/ADHD/Professional/Discussion-on-Diagnosis-and-Educational-Concerns.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FOLEY-NICPON, M. *et al.* Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 35, n. 3, p. 220-240, 2012. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0162353212451735>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FOLEY-NICPON, M. *et al.* Empirical Investigation of Twice-Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going?, **Gifted Child Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 3–17, 2011. Disponível em: <http://gcq.sagepub.com>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FOLEY-NICPON, M. The social and emotional development of twice-exceptional children. *In*: NEIHART, M.; PFEIFFER, S. I.; CROSS, T. L. (Orgs.). **The social and emotional**

developmente of gifted children: what do we know? Texas: Prufrock Press Inc Waco, 2016, p. 103-118.

FOLEY-NICPON, M.; ASSOULINE, S. G.; COLANGELO, N.. Twice-exceptional learners: who needs to know what?, **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 3, p. 169-180, 2013. Disponível em: <http://gcp.sagepub.com/content/57/3/169>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7.ed. Petrópolis, RJ: 2015, 183p.

FONTANA, R. S. *et al.* Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo , v. 65, n. 1, p. 134-137, Mar. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2007000100027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Maio 2020.

FRASIER, M. M.; PASSOW, A. H. **Towards a new paradigm for identifying talent potential**. 1994. Monografia. Storrs: University of Connecticut: The National Research Center of Gifted and Talented, Connecticut, 1994. Disponível em: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm94112.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000, 183p.

FREIRE, A. C. C.; PONDE, M. P. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade do Salvador, Bahia, Brasil. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo , v. 63, n. 2b, p. 474-478, Jun., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2005000300020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Maio 2020.

FUGATE, C. M.; GENTRY, M. Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. **High Ability Studies**. v. 27, n. 1, p. 83–109, 2016. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FUGATE, C. M.; ZENTALL, S.S.; GENTRY, M. Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of Attention Déficit Hyperactive Disorder: lifting the mask. **Gifted Child Quarterly**. v. 57, n. 4, p. 234-246, 2013. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0016986213500069> . Acesso em: 10 jun. 2019.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions, **Gifted Child Quarterly**, v. 29, n.3, p.103-112, 1985. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254092876_Giftedness_and_Talent_Reexamining_a_Reexamination_of_the_Definitions. Acesso em: 10 jun. 2019.

GALLEGO-MARTINEZ, A.; GARCIA-SEVILLA, J.; FENOLLAR-CORTES, J. Implication of Visuospatial and Phonological Working Memory in the Clinical Heterogeneity of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). **Anal. Psicol.**, Murcia , v. 34, n. 1, p. 16-22, 2018 . Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282018000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

GAMA, Maria Clara Sodré S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tadução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, 347p.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W.K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GATTÁS, I. G. *et al.* Tratamento farmacológico: criança e adolescente. *In*: LOUZÃ NETO, M. R. *et al.* (Org.). **TDAH ao longo da vida**: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 275-292. (*E-Book*).

GERMANI, L. M. B. Características de altas habilidades/ superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade: uma contribuição à família e à escola. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 178f, 2006. Disponível em http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1209411199DISSERTACAO_DE_MESTRADO_LARICE_BONATO_GERMANI.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

GILMAN, B. J. *et al.* Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: the twice-exceptional. **SAGE Open**, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013505855>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GILMAN, B. J.; PETERS, D. Finding and serving twice exceptional students: using triaged comprehensive assessment and protections of the law. *In*: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional**: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. USA: Oxford University Press, 2018, p. 19-47.

GODOY, S. Evidências de validade do Teste de Atenção por Cancelamento. *In*: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: atenção e funções executivas. São Paulo: Memnon, 2012, p. 42-49.

GOLDESTEIN, S.; GOLDESTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Trad. Maria Celeste Marcondes. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
GOLFETO, J. H.; BARBOSA, G. A. Epidemiologia. *In*: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 15-33.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 72-95.

GOMEZ ARIZAGA, M. P. *et al.* Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. **Revista de Psicología**, Lima, v. 34, n. 1, p. 5-37, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2018.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico, **Revista Educação especial**, v. 22, n. 35, set./dez., 2009, p. 281-298. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/810/554>. Acesso em: 10 set. 2020.

GUENTHER, Z. C. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. UFLA, 2011, 219p.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V.T.A.T. Estratégias de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação: secretária de Educação Especial, 2007, p. 41-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HARTNETT, D. N., NELSON, J. M.; RINN, A. N. Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis, **Roepers Review: A Journal on Gifted Education**, v. 26, n.2, p.73-76, 2004. Disponível em: <https://sci-hub.se/10.1080/02783190409554245>. Acesso em: 19 jan. 2019.

HUA, O. L.; SHORE, B. M.; MAKAROVA, E. Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted-ADHD college students. **Gifted Education International**. v. 30, n.1, p. 74-86, 2012. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0261429412447709>. Acesso em: 10 jul. 2019.

JACINI, M, I. C. R. M.; JACINI, W. F. S. Psicofarmacologia do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO, C. A. (Orgs.). **TDHA**: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Rio de Janeiro: Revinter, 2010, p. 151- 162.

JOHNSON, S. K. National challenges in providing services to gifted students, **Gifted Child Today**, v. 36, n. 1, p. 506, 2012. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177%2F1076217512468415>. Acesso em 05 out. 2020.

JOSEPHSON, J.; WOLFGANG, C.; MEHRENBURG, R. Strategies for supporting students who are twice-exceptional. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, v. 7, n. 2, s/p, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185416.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

KAUFMAN. S. B.. Introduction. In: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional**: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. United States of America: Oxford University Press, 2018, p. 1-16.

KAUFMANN, F.; KALBFLEISCH, M. LAYNE; CASTELLANOS, F. X. **Attention deficit disorders and gifted students**: what do we really know? Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 2000. Disponível em: <https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rm00146.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

KIRK, S. A. **Educating exceptional children**. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1962. Disponível em: <https://archive.org/details/educatingexcepti00kirk/page/262>. Acesso em: 20 set. 2019.

KNAPP, P. *et al.* Terapia cognitivo-comportamental no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 183-197.

KNAPP, P.; BICCA, C.; GREVET, E. H.. Terapia cognitivo-comportamental. In: LOUZÃ NETO, M. R. *et al.* **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 305- 335.

KOKOT, S. J. A neurodevelopmental approach for helping gifted learners with diagnosed dyslexia and attention déficit/hyperactivity disoreder (AD/HD), **Africa Education Review**, v. 2, n. 1, p. 130-146, 2005. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/18146620508566296>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LARROCA, L. M.; DOMINGOS, N. M. TDAH- Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 113-123, jun. 2012 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2020.

LEE, C. W.; RITCHOTTE, J. A case study evaluation of the implementation of twice-exceptional professional development in Colorado. **Journal for the Education of the Gifted**, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177%2F0162353219874440>. Acesso em 15 maio 2021.

LEITE, H. A. *et al.* A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: BARROCO, S. M; LEONARDO-TESSARO, N. S.; SILVA, T. S. (Orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 139-166.

LEROUX, J. A.; LEVITT-PERLMAN, M. The gifted child with attention déficit disorder: an identification and intervention challenge. **Roepfer Review**, v. 22, n. 3, p. 171-176, 2000. Disponível em: <https://sci-hub.tw/http://dx.doi.org/10.1080/02783190009554028>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LIMA, R. F. de; TRAVAINI, P. P.; CIASCA, S. M. Amostra de desempenho de estudantes do ensino fundamental em testes de atenção e funções executivas. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 26, n. 80, p. 188-199, 2009 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

LIMA, R. F.; TABAQUIM, M. L. M.; CIASCA, S. M. Sistema atencional e funções executivas na infância. In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO, C. A. (Orgs.). **TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2010, p. 1-22. LOUREIRO, M. **A importância da letra cursiva na alfabetização**. Disponível em: <https://ensinotec.com/a-importancia-da-letra-cursiva-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 13 out. 2021.

LOUZÃ NETO, M. R. *et al.* **TDHA ao longo da vida**: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOVECKY, D. **Gifted children with ADHD**, Gifted Resource New England, 1999, p. 1-10. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439555.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LOVECKY, D. V. **Different minds**: gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004, 525p.

LOVECKY, D. V. Misconceptions about giftedness and diagnosis of ADHD and other mental health disorders. *In*: KAUFMAN, S. B. (Org.). **Twice exceptional**: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. United States of America: Oxford University Press, 2018, p. 83- 103.

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J. Gifted students with learning disabilities: who are they?. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 6, 2006, p. 515-527. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/6633598_Gifted_Students_With_Learning_Disabilities_Who_Are_They. Acesso em: 12 set. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015, 112p.

LUPART, J. L.; PYRYT, M. C. “Hidden gifted” students: underachiever prevalence and profile. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 20, n. 1, p. 36-53, 1996. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1018.7398&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: atenção e memória. Tradução de Paulo Bezerra, v. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 101p.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, Abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2020.

MANZINI, E. J. **Análise de entrevista**. Marília, SP: ABPEE, 2020, 284p.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997, 94p.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**: report to the congresso f the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U. S. Office of Education. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office, 1972, v. 2. Disponível em: <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Escala para avaliação da motivação escolar infantojuvenil (EAME-IJ)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, 79p.

MARTINS, S.; TRAMONTINA, S.; RODHE, L. A. Integrando o processo diagnóstico. *In*: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 151-160.

MASSUDA, M. B. **Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. 142f. (Dissertação). Mestrado em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7923/DissMBM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MASSUDA, M. B.; RANGNI, R.A. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In*: RANGNI, R.A.; MASSUDA, M.B.; COSTA, M.P.R. (Orgs.). **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: temas para pesquisa e discussão**. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 89-125.

MATTOS, Paulo *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 290-297, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2020.

MCCOACH, D. B.; SIEGLE, D.; RUBENSTEIN, L. D. Pay Attention to Inattention: Exploring ADHD Symptoms in a Sample of Underachieving Gifted Students, **Gifted Child Quarterly**, v. 64, p. 100-116, 2020. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F0016986219901320#>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MEJÍA Z., C.; VARELA CIFUENTES, V. Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH, **Psicología desde el Caribe**, v. 32, n. 1, jan.-abril, p. 121-143, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21337152005.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

MELLO, C. B. Pensamento, inteligência e funções executivas. *In*: PANTANO, T.; ZORZI, J. L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 81-104.

MESSINA, L. de F.; TIEDEMANN, K. B. Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 209-228, Junho, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C., S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 9-28.

MONTEIRO, L. C. *et al.* Neuropsicologia. *In*: LOUZÃ NETO, M. R. *et al.* **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 61-81.

MONTGOMERY, D. **Gifted & talented children with special educational needs: double exceptionality**. USA: David Fulton Publishers, 2003, 211p.

MONTGOMERY, D. Gifted and talented children with special educational needs: underachievement in dual and multiple exceptionality. *In: MONTGOMERY, D. (Org.) **Able, gifted and talented underachievers***. 2.ed. UK: Wiley-Blackwell, 2009, p. 265-302.

MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de Atenção por Cancelamento. *In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas***. São Paulo: Memnon, 2012a, p. 57-66.

MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Teste de Trilhas: Partes A e B. *In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas***. São Paulo: Memnon, 2012b, p. 79- 85.

MOON, S. M. Gifted children with Attention-Deficit/hyperactivity Disorder. *In: NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children: what do we know?*** Washigton: The National Association for Gifted Children, Sourcebooks, p. 193-202, 2002 (*E-Book*).

MOON, S.M *et al.* Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: a comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 24, n. 3, p. 207-247, 2001. Disponível em: <http://www.iun.edu/~edujag/01EmotionalMoon.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MORAES, C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: quadro clínico e comorbidades psiquiátricas. *In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO, C. A. (Orgs.). **TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade***. Rio de Janeiro: Revinter, 2010, p. 37-53.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: E.P.U, 2014, 247p.

MULLET, D. R.; RINN, A. N. Giftedness and ADHD: identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roepert Review*, v. 37, p. 195-207, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283283213_Giftedness_and_ADHD_Identification_Misdiagnosis_and_Dual_Diagnosis. Acesso em: 09 jan. 2019.

NAKAMURA, L.; REVELES; R.T.G.; ANDRADE, E. R. de. Comorbidades e diagnóstico diferencial: criança e adolescente. *In: LOUZÃ NETO, M. R. e cols. **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade***. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 173-183.

NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN. **Ensuring gifted children with disabilities receive appropriate services: call for comprehensive assessment**. Washigton, DC, 2013. Disponível em: <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Ensuring%20Gifted%20Children%20with%20Disabilities%20Receive%20Appropriate%20Services.pdf>. Acesso em:10 abr. 2020.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 273-284, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 15 jan. 2019.

- NEIHART, M. Gifted children with Attention Déficit Hiperactivity Disorder. **Eric Digest #E649**, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254641575_Gifted_Children_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_ADHD. Acesso em: 03 jan. 2019.
- NEIHART, M. Identifying and providing services to twice exceptional children. *In*: PFEIFFER, S. **Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices**. Florida State University, USA: Springer, 2008, p. 115-137.
- NELSON, J.M.; RINN, A.N.; HARTNETT, D.N. The possibility of misdiagnosis of giftedness and ADHD still exists: a response to Mika. **Roeper Review**, v. 28, n. 4, p. 243-248, 2006. Disponível em: <https://positivedisintegration.com/Nelson2006.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- NIELSEN, M. E. Gifted students with learning disabilities: recommendations for identification and programming. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 93-111, 2002. Disponível em: https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4. Acesso em: 10 abr. 2020.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OGEDA, C. M. M. **Superdotação e transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais**. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-Marília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191638/ogeda_cmm_me_mar.pdf?sequencia=5&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2020.
- OHLWEILER, L. Introdução. *In*: ROTTA, N.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. (Orgs.) **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 127-130.
- OLIVEIRA, D. B. de *et al.* Prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em uma Escola Pública da cidade de Salvador, Bahia, **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v. 15, n. 3, p. 354-358, set./dez. 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/18215/13486>. Acesso em: 25 maio 2020.
- OLIVEIRA, J. C. DE; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, p. 1-9, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100302&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF): manual**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2010.58p.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. *In:* FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. de S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 dez. 2019.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n3/v13n3a16.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

PALMER, E. D.; FINGER, S. An early description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr Alexander Crichton and “mental restlessness” (1798). **Child Psychology and Psychiatry Review**, v. 6, n. 2, 2001, p. 66-73. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1017/S1360641701002507>. Acesso em: 16 maio 2020.

PANTANO, T.; ASSENCIO-FERREIRA, V. J. Atenção e memória. *In:* PANTANO, T.; ZORZI, J. L. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 23-35.

PASTURA, G. M. C.; MATTOS, P.; ARAUJO, A. P. Q. C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. psiquiatr. clín.** São Paulo, v. 32, n. 6, p. 324-329, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010160832005000600003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2018.

PASTURA, G.; MATTOS, P.; ARAUJO, A. P. Q. C. Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 65, n. 4a, p. 1078-1083, Dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2007000600033&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2020.

PEREIRA, C. S. dos. *et al.* Desempenho ortográfico de estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, **Rev. CEFAC**, v. 20, n. 4, p. 409-421, Jul-Ago, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v20n4/pt_1982-0216-rcefac-20-04-409.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

PEREIRA, E. E. L. D. *et al.* Funções Executivas em Crianças com TDAH e/ou Dificuldade de Leitura, **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 36, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/7bV86WLMCDf36KQSTHsqkYq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

PEREIRA, J. D. S. Avaliação da aprendizagem e educação especial: algumas reflexões e proposições na efetivação da inclusão escolar. *In:* DENARI, F. E. (Org.). **Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 145-168.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. A. Características cognitivas, acadêmicas e socioemocionais de estudantes com altas habilidades e TDAH: uma revisão sistemática. SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES: formação, atendimento e políticas públicas, 3., 2019, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, p. 60-72, 2019. ISSN 2594-830X. Disponível em: https://91bde2b-42a1-4a2c-9e16988a1df6633a.filesusr.com/ugd/84184b_6043e86575e64fa5bebaf5aeb30a1000.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.15104. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 29 out. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 627-640, set. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 307-332.

PÉREZ; S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016, 121p.

PFEIFFER, Steven I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 717-727, dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400717&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019.

PIECHOWSKI, M. M. The concept of developmental potential, **Roeper Review**, v. 8, n. 3, p. 190-197, 1986. Disponível em: <https://sci-hub.tw/10.1080/02783198609552971>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PIECHOWSKI, M. M.; COLANGELO, N. Developmental potential of the gifted, **Gifted Child Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 80-88, 1984. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F001698628402800207>. Acesso em: 12 jun. 2020.

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 150-155, Set. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2020.

POLANCZYK, G. *et al.* ADHD in a representative sample of the Brazilian population: estimated prevalence and comparative adequacy of criteria between adolescents and adults according to the item response theory, **Int. J. Methods Psychiatr. Res.**, v. 19, n. 3, p. 177–

184, 2010. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1002/mpr.319>. Acesso em: 9 jul. 2020.

PRIMI, Ricardo. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 67-77, jun. 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

PRIOR, S. Transition and students with twice excepcionality. **Australian Journal of Special Education**, v. 37, n. 1, p. 19-27, 2013. Disponível em: http://epubs.scu.edu.au/CGI/viewcontent.cgi?article=1131&context=c-cyp_pubs. Acesso em: 17 abr. 2018.

RAMALHO, J. V. de A. *et al.* A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, Junho 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação no contexto das políticas nacionais de educação especial (1994 e 2008): pontos e contrapontos. **Revista Veras**, v.1, n.1, p. 35-46, 2011b. ISSN 2236-5729. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/4/3>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 467-482, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056/2828>. Acesso em: 28 set. 2019.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 03 fev. 2020.

REIS, S. M. We can't change what we don't recognize: understanding the special needs of gifted females, **Gifted Child Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 83-89, 1987. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1177/001698628703100208>. Acesso em: 12 maio 2020.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An Operational Definition of Twice- Exceptional Learners: Implications and Applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, 2014, p. 217–230. Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0016986214534976>. Acesso em: 15 abr. 2018.

REIS, S. M.; MCCOACH, B. D. The underachievement of gifted students: what do you know and where do you go?, **Gifted Child Quarterly**, v. 44, n. 3, p. 152-170, 2000. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F001698620004400302>. Acesso em: 05 fev. 2020.

REIS, S. M.; MCCOACH, B. D. Underachievement in gifted and talented students with special needs. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 113-125, 2002. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/ReisMcCoach2002.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011, 144p.

RENZULLI, J. S. Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. **Exceptionality: A Special Education Journal**, v. 10, n. 2, 2002a, p. 67-75. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240519360>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Tradução de Lucila Adan e Maria Clara Connolly. Curitiba: Juruá, 2018, p. 19-42.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. **Conceptions of giftedness**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2005, p. 246-279.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p. 219-264.

RENZULLI, J. S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. **Roeper Review**, v. 11, n. 1, 1988, p. 18-25. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247527780>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RENZULLI, J. S. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. **Phi Delta Kappan**, v. 84, n. 1, p. 33-40, 57-58, 2002b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275514351_Expanding_the_Conception_of_Giftedness_to_include_cocognitive_Traits_and_To_Promote_Social_Capital/link/586eb93a08ae329d6214c5e0/download. Acesso em: 15 dez. 2019.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS S. **The triad reader**. Mansfield Center (CT): Creative Learning Press, 1986, p. 53 – 92. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity. Acesso 26 jun. 2018.

RENZULLI, J. S. What is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 23, n. 1, p. 3–54, 1999. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177%2F016235329902300102>. Acesso em: 14 out. 2019.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Kappan Classic**, v. 92, n. 8, 2011[1978], p. 81-88. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234665343>. Acesso em: 30 mar. 2019.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how to guide for talent development**. 3.ed. USA: Prufrock Academic Press, 2014, 426p.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The three-ring conception of giftedness: a developmental approach for promoting creative productivity in young people. *In: PFIEFFER, S. I.; SHAUNESSY-DEDRICK, E.; FOLEY-NICPON, M. **APA Handbook of giftedness and talent***. American Psychological Association, 2018, p. 185-199.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative-productivity. *In: REIS, S. M. (Org.). **Reflections on gifted education: critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues***. Waco, TX, US: Prufrock Press, 2016, p. 55-90. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711>. Acesso em: 30 mar. 2019.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. *In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão***. São Carlos: EdUFSCar, 2017, p. 67-85.

RIMM, S. Underachievement syndrome: a psychological defensive pattern. *In: PFEIFER, S. I. (Org.). **Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices***. USA: Springer, 2008, p. 139-160.

RINN, A. N.; REYNOLDS, M. J. Overexcitability and ADHD in the gifted: na examination. **Roeper Review**, v. 34, n. 1, p. 34-45, 2012. Disponível em: <https://www.positivedisintegration.com/Rinn&Reynolds2012.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RIVERA, D. B.; MURDOCK, J.; SEXTON, D. Serving the gifted/learning disabled, **Gifted Child Today**, v. 18, n. 6, p. 34–37, 1995. Disponível em: <https://scihub.se/https://doi.org/10.1177/107621759501800611>. Acesso em: 12 set. 2020.

RIZZA, M. G.; MORRISON, W. F. Identifying Twice Exceptional students: a toolkit for success. **TEACHING Exceptional Children Plus**, v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967126.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ROCHA, M. M; COSTA, M.P.R. Conduas típicas na educação especial: histórico, conceituação vigente e TDAH. *In: COSTA, M.P.R (Org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes***. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 63-82.

RODHE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Rev BRas Psiquiatr**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 07-11, Dec. 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Jun. 2020.

RODHE, L. A.; HALPERN, R. Recent advances on attention déficit/hyperactivity disorder, **J Pediatr**, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/en_v80n2sa08.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

ROHDE, L. A. Is there a need to reformulate attention deficit hyperactivity disorder criteria in future nosologic classifications? **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 17, n. 2, 2008, p. 405–420. Disponível em: <https://sci-hub.tw/10.1016/j.chc.2007.11.007>. Acesso em: 21 maio 2020.

ROMAN, T. *et al.* Etiologia. In: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35-52.

RONKSLEY-PAVIA, M.A. Model of Twice-Exceptionality: Explaining and Defining the Apparent Paradoxical Combination of Disability and Giftedness in Childhood. **Journal for the Education of the Gifted**.v.38, n. 3, p. 318-340, 2015.Disponível em: <http://journals.sagepub.com.ez31.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0162353215592499>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ROWLAND, A. S. *et al.* Studying the epidemiology of attention-deficit hyperactivity disorder: screening method and pilot results. **Can. J. Psychiatry**, v. 46, n. 10, p. 931-940, 2001. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1177/070674370104601005>. Acesso em: 25 maio 2020.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 15, n. 2, p.321-331, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxqfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.

SENA, S. da S.; SOUZA, L. K. de. Amizade, infância e TDAH. **Contextos Clínic**, São Leopoldo , v. 3, n. 1, p. 18-28, jun. 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822010000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020.

SHAW, M. C.; MCCUEN, J. T. The onset of academic underachievement in bright children. **Journal of Educational Psychology**, v.51, n.3, p. 103–108, 1960. Disponível em: <https://sci-hub.tw/10.1037/h0043137>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas (TDAH): desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, 271p.

SILVA, C. da; CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Desempenho cognitivo-linguístico e em leitura de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.**, São Paulo , v. 21, n. 3, p. 849-858, 2011 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVA, F. B. N.; RODHE, L. A. As outras medicações. In: RODHE; L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.175-182.

SILVA, I. DA; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional, **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1, n. 2,

p. 216-234, dez. 2010 . Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/8664/7261>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous Development. *In: NEIHART, M. et al. (Orgs.). The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. Washington, DC: Prufrock Press, Inc, 2002, p. 31- 38 (*E-book*).

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development, **Peabody Journal of Education**, v. 72, n.3-4, p. 36-58, 1997. Disponível em:

<https://www.positivedisintegration.com/Silverman1997.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

SILVERMAN, L. K. The Theory of Positive Desintegration in the field of Gifted Education. *In: MENDAGLIO, S. (Org.). Dąbrowski's Theory of Positive Disintegration*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008, p. 157-173.

SILVERMAN, L. K. Through the lens of giftedness, **Roeper Review**, v. 20, n. 3, p. 204-210, 1998. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/02783199809553892>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SILVERMAN, L.K; GILMAN, B. J.; MAXWELL, E. Parent/Teacher/Counselor Checklist for Recognizing Twice Exceptional Children. *In: KAUFMAN, S. B. Twice exceptional: supporting and education bright and creative students with learning difficulties*. USA: Oxford University Press, 2018, p. 39-44.

SIMÃO, A. N. P.; TOLEDO, M. M.; CIASCA, S. M. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *In: CIASCA, S. M.; RODRIGUES, S. D.; SALGADO, C. A. TDAH: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2010, p.23-36.

SHIMIZU, V. T.; MIRANDA, M. C. Processamento sensorial na criança com TDAH: uma revisão da literatura, **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 89, p. 256-268, 2012. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/136/products-list.html>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, I. G. S. de *et al.* Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. **J. bras. psiquiatr.**, Rio de Janeiro , v. 56, supl. 1, p. 14-18, 2007 . Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 out. 2019.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (GRUPO INTERSTITUCIONAL “QUEIXA ESCOLAR”). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças nos indivíduos*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015, p. 63-76.

SPOLIDORO, J. **Por que ensinar letra cursiva na era da tecnologia?** Disponível em:

<https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/12909-por-que-ensina-letra-cursiva-na-era-da-tecnologia>. Acesso em: 13 out. 2021.

SPRICH, S. *et al.* Adoptive and Biological Families of Children and Adolescents With ADHD, **Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry**, v. 39, p. 1432-1437, 2000. Disponível em: <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1097/00004583-200011000-00018>. Acesso em: 23 maio 2020.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **TDE II**: livro de instruções. São Paulo: Vetor, 2019.

STERNBERG, R. Identifying the gifted through IQ: Why a little bit of knowledge is a dangerous thing. **Roepfer Review**, v. 8, n. 3, p. 143-147, 1986. Disponível em: <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/02783198609552958>. Acesso em: 13 mar. 2020.

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

STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. (Org.). **What is intelligence?** Contemporary viewpoints on its nature and definition. 3.ed. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993 [1986], 173p.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia cognitiva**. Tradução Noveritis do Brasil. 2.ed. São Paulo: Cengage learning, 2017, 600p.

TAUCEI, J. R.; STOLTZ, T. Dupla excepcionalidade, potencialidades e dificuldades: uma discussão a partir de estudos de caso. *In*: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 239-259.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100010. Acesso em: 05 abr. 2020.

TONELOTTO, J. M. F. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 141-148, Dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020. 2020.

TRAIL, B. A. **Twice-exceptional gifted children**: understanding, teaching and counseling gifted students. USA: Prufrock Academic Press, 2011, 194p.

VASCONCELOS, M. M. *et al.* Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 67-73, Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2003000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Maio 2020.

VASCONCELOS, M. M. *et al.* Contribuição dos fatores de risco psicossociais para o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, **Arq. Neuro-Psiquiatr.** [online], v. 63, n. 1, p. 68-74, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2005000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003, 107p.

VILARINHO-REZENDE, D.; FLEITH, D. S. ALENCAR, E. M. L. S. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. Disponível em http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472016000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2007. 70 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

WEBB, J. *et al.* **Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults**: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders. 2.ed. Tucson, AZ: Great Potential Press, Inc, 2016, 392p.

WEBB, J.; LATIMER, D. ADHD and children who are gifted. **The Council for Exceptional Children**. Reston, 1993. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358673.pdf>. **ERIC Digest N.522**. Acesso em: 03 jan. 2019.

WHITAKER, A. M. *et al.* A neurodevelopmental approach to understanding memory processes among intellectually gifted youth with attention-deficit hyperactivity disorder. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 4, n. 1, p. 31-40, 2015. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/21622965.2013.790821>. Acesso em: 10 jun. 2019.

WHITE, S. L. J.; GRAHAM, L. J.; BLAAS, S. Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review, **Educational Research Review**, v. 24, p. 55-66, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325501892_Why_do_we_know_so_little_about_the_factors_associated_with_gifted_underachievement_A_systematic_literature_review/link/5f680023458515b7cf4473f5/download. Acesso em: 12 jul. 2020.

WILLARD-HOLT *et al.* Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. **Gifted Child Quarterly**, v. 57, n. 4, p. 247-262, 2013. Disponível em: <https://dlogifted.files.wordpress.com/2016/10/twice-exceptional-learners-perspectives-on-effective-learning-strategies.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

WOOD, S. C. Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD: diagnosis using the Conners 3(an exploratory study). **Roeper Review**, v. 34, n. 3, p. 194-204, 2012. Disponível em: <http://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686426>. Acesso em: 10 jun. 2019.

YEWCHUK, C.; LUPART, J. L. Gifted handicapped: a desultory duality. *In*: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; PASSOW, A. H. (Eds.). **International handbook of research and development of giftedness and talent**. England: Pergamon Press, 1993, p. 709-725.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001, 205p.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016, 313p.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 241-273, jun. 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238>. Acesso em: 01 abr. 2020.

ZENTALL, S. S. *et al.*. Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. **Exceptional Children**, v. 67, n. 4, p. 499-519, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270730556_Learning_and_Motivational_Characteristics_of_Boys_With_ADHD_andor_Giftedness/link/54cf8ace0cf298d65663d314/download. Acesso em: 10 jun. 2019.

ZIEGLER, E. Intelligence: a developmental approach. *In*: STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. (Eds.). **What is intelligence?** Contemporary viewpoints on its nature and definition. 3.ed. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993, p. 149-152.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003, 174p.

APÊNDICE A- REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS CITADAS NO QUADRO 1

Ano	Referências
2005	OUROFINO, V. T. A. T. de. Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
2005	OUROFINO, V. T. A. T. de; FLEITH, D. de S.. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. Aval. psicol. , Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 165-182, nov. 2005.
2005	BARBOSA, M. C. D. L.; SIMONETTI, L. G.; RANGEL, M.. Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. Rev. bras. educ. espec. , Marília, v. 11, n. 2, p. 201-222, 2005.
2006	JÚNIOR, C. A. S. G.. “E agora José?” Um estudo psicanalítico sobre altas habilidades e transtorno mental. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
2006	GERMANI, L. M. B. Características de altas habilidades/ superdotação e de déficit de atenção/ hiperatividade: uma contribuição à família e à escola. Dissertação de Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 178f, 2006.
2008	TAVARES, F. F. B.. Altas habilidades/superdotação e transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade: aproximações e distanciamentos. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial)- Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
2008	SAIDELLES, F. C.. Um olhar sobre altas habilidades e surdez: algumas reflexões necessárias. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial)- Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
2009	GUIMARÃES, T. G.. Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais. 111 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.
2009	NEGRINE, T.. A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente doprocesso de identificação das pessoas surdas. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.
2011	COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , [S.l.], v. 5, n. 2, p. 208-217, fev. 2011.
2012	RANGNI, R. A. Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico. 180f. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.
2012	ALENCAR, E. M. L. S.; GUIMARÃES, T. G.. Dupla excepcionalidade: superdotação e transtorno de Asperger: contribuições teóricas. AMazônica , Amazonas, v. 10, n. 3, p. 95-108, 2012.
2012	VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. Revista Educação Especial , Santa Maria, p. 319-332, ago. 2012
2013	SILVA, D. M. A. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em superdotados: um estudo de frequência e alterações físicas menores. 126f. Tese. (Doutorado em Medicina) – Universidade de São Paulo, 2013.
2013	ALVES, R. J.. R. Criatividade e suas relações com a inteligência em crianças com e sem dislexia. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2013.
2014	SILVEIRA, S. T. da. A aprendizagem de uma criança com altas habilidade/superdotação e transtorno de asperger. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.
2014	BARBOSA, M. C. D. L.. Transtorno desafiador de oposição (TDO) e altas habilidades/superdotação (AH): uma intervenção psicopedagógica de base cognitivo comportamental. Revista Sustinere , [S.l.], v. 2, n. 1, p. 37-48, jul. 2014.
2014	RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R.. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. Educ. rev. , Curitiba, n. 53, p. 187-199, 2014.
2014	FERNANDES, Tereza Liduina Grigório. Capacidades silentes: Avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez. 2014. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

2015	TAUCEI, J. dos R. Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades . 217f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
2015	ROCHA, A. de. C. Altas Habilidades / superdotação e surdez : identificação e reconhecimento da dupla condição . 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.
2015	ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C.. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. Rev. psicopedag. , São Paulo , v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015.
2015	ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C.. Criatividade em indivíduos com transtornos e dificuldades de aprendizagem: revisão de pesquisas. Psicol. Esc. Educ. , Maringá , v. 19, n. 1, p. 87-96, 2015.
2015	ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C.. Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório. Psicol. Reflex. Crit. , Porto Alegre , v. 28, n. 2, p. 280-291, 2015.
2016	MASSUDA, M. B. Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade . 142f. (Dissertação). Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.
2016	MARTINS, L. de O. G.. Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada . 89f. (Dissertação) Mestrado em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
2016	LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília , v. 22, n. 2, p. 203-220, 2016.
2016	RANGNI, R. A.; COSTA, A. B. Altas habilidades/superdotação e deficiência visual: duplicidade de necessidades educacionais especiais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , [S.l.], p. 1979-1993, dez. 2016.
2017	OGANDO, M. G. C. Particularidades do desenvolvimento musical de um aluno observado com múltiplos sinais de talento entre estudantes cegos . 267F. Tese (Doutorado em Música)- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
2019	SOUTO, W. K. S. C. Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso . 156 f.. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
2019	TAVERNA, C. H. Raciocínio lógico-matemático em um aluno do ensino fundamental com síndrome de asperger: dupla excepcionalidade? 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2019.
2019	Ferreira, R. Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidade e transtorno do espectro autista . 179f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.
2020	OGEDA, C. M. M. Superdotação e transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais . 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-Marília, 2020.
2020	OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. Dupla excepcionalidade superdotação e TDAH: uma proposta metodológica. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v. 7, n.1, 2020.
2020	SILVA, N. A.; PIECZARKA, T. Altas habilidades e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: Uma pesquisa bibliográfica. Revista Cognito , v. 2, n. 2, 2020.
2020	UBERTI, ML. B.; ROSA, R.R. Síndrome de asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla-excepcionalidade. Research, Society and Development , v. 9, n.9, 2020.
2020	SOARES, L. S.; OLEIVEIRA, G.S. Síndrome de Asperger: manifestações clínicas e sua relação com a dupla-excepcionalidade. Revista Interdisciplinar em Saúde , v. 7, 2020.

APÊNDICE B- TCLE- PROFESSORES
(Resolução nº 510/2016 do CNS)



Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Superdotação e TDAH: modelo multidimensional de identificação de estudantes com dupla excepcionalidade para a escola**. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Josilene Domingues Santos Pereira sob a orientação da professora Dr^a. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos principais deste estudo são propor e avaliar a aplicação de um modelo multidimensional para a identificação, no contexto escolar, de estudantes com dupla excepcionalidade, no caso, a coexistência de superdotação e TDAH.

Sua participação é voluntária e não está sujeita a nenhum ganho financeiro nem terá qualquer ônus e poderá ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFSCar ou com qualquer outra instituição envolvida.

Você foi selecionado por ser um professor do ensino fundamental e estar ministrando aulas a estudantes com diagnóstico de déficit de atenção/hiperatividade e/ou superdotação. Solicito sua autorização para realizar observações do(a) aluno(a) em sua sala de aula e também para responder algumas perguntas por meio de questionários e da entrevista.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da entrevista. As gravações realizadas serão transcritas e analisadas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. As perguntas não serão invasivas, entretanto, esclareço que há prováveis riscos com a sua participação na pesquisa, já que a entrevista, as observações participantes na sala de aula podem gerar algum estresse, desconforto e/ou constrangimento.

Diante dessas situações, você terá algumas pausas durante a entrevista, bem como a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Em caso de encerramento de sua participação por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o seu bem-estar.

Quanto aos benefícios, sua participação nesta pesquisa auxiliará no aperfeiçoamento de um modelo multidimensional para identificar estudantes que possam apresentar comportamentos superdotados e déficit de atenção e hiperatividade ao mesmo tempo. Além disso, futuramente, com uma identificação adequada desses estudantes, a escola poderá elaborar uma intervenção educativa mais apropriada para esses estudantes.

Saliento que o pesquisador principal realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e as atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Todas as informações obtidas através da pesquisa são confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas

letras, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando qualquer forma de identificação de sua identidade e de sua escola.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto para você, participante do estudo, porém se isso ocorrer, será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail [REDACTED] com a pesquisadora principal.

_____, ____ de _____ de 20__.

 Josilene Domingues Santos Pereira
 Pesquisador principal



 Rosemeire de Araújo Rangni
 Professora orientadora da pesquisa
 [REDACTED]
 Rodovia Washington Luiz, Km 235,
 CEP: 13565905 – Monjolinho, São Carlos/SP

Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235, CEP 13565-905- São Carlos- São Paulo. Fone (16) 3351-8110 e email: cephumanos@ufscar.br

Nome do participante: _____

Número do RG: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____



APÊNDICE C –
TCLE- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA
 (Resolução n° 510/2016 do CNS)

Seu (sua) filho(a)..... está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de doutorado **Superdotação e TDAH: modelo multidimensional de identificação de estudantes com dupla excepcionalidade para a escola** de forma totalmente voluntária e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Josilene Domingues Santos Pereira com a orientação da professora Dr^a. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos principais deste estudo são propor e avaliar a aplicação de um modelo multidimensional para a identificação, no contexto escolar, de estudantes com dupla excepcionalidade, no caso, a coexistência de superdotação e TDAH. Informamos que a participação neste estudo não acarreta em qualquer gasto financeiro para o(a) senhor(a) no que se refere à participação do seu(sua) filho(a) e nem do(a) senhor(a).

O(a) senhor(a) também está sendo convidado a participar, de modo totalmente voluntário, desta pesquisa por meio de respostas a alguns questionários. Saliento ainda que há prováveis riscos decorrentes da realização desta pesquisa com a participação do(a) seu (sua) filho(a). Pode ocorrer algum constrangimento e/ou desconforto com as observações e com a realização da entrevista. Neste caso, seu(sua) filho (a) poderá desistir de participar a qualquer momento e o(a) senhor(a) poderá retirar seu consentimento sem qualquer tipo de prejuízo seja em sua relação com o pesquisador, com a Instituição onde seu filho estuda ou com a UFSCar.

Quanto aos benefícios decorrentes da participação de seu (sua) filho(a), pode-se dizer a pesquisa, visando à identificação das necessidades educacionais de seu(sua) filha, pode contribuir para a escola oferecer serviços de atendimento educacional mais adequados às condições dele(a). Além disso, a participação dele(a) deve contribuir para o aperfeiçoamento de um modelo multidimensional para identificar estudantes que possam apresentar comportamentos superdotados e déficit de atenção e hiperatividade ao mesmo tempo

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e a de seu(sua) filho(a) em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando qualquer forma de identificação do(a) senhor(a) e de seu(sua) filho(a).

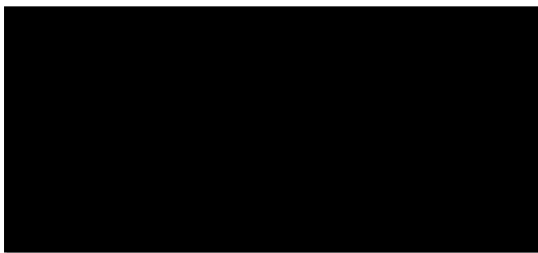
Essa pesquisa não prevê qualquer gasto para o(a) senhor(a), participante do estudo, porém se isso ocorrer, será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer problema ou dúvida referente a sua participação e a de seu (sua) filho (a) na pesquisa, poderá comunicar-se pelo telefone [REDACTED] pelo e-mail [REDACTED] pesquisadora principal.

_____, _____ de _____ de 20____.

 Josilene Domingues Santos Pereira

 Rosemeire de Araújo Rangni



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235, CEP 13565-905- São Carlos- São Paulo. Fone (16) 3351-8110 e email: cephumanos@ufscar.br

Vitória da Conquista, _____ de _____ 2019.

Assinatura do responsável pela criança

APÊNDICE D

TCLE- PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES

(Resolução nº 510/2016 do CNS)

Prezado pai ou mãe ou responsável pela criança,

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de doutorado **Superdotação e TDAH: modelo multidimensional de identificação de estudantes com dupla excepcionalidade para a escola** de forma totalmente voluntária. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Josilene Domingues Santos Pereira com a orientação da professora Dr^a. Rosemeire de Araújo Rangni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os objetivos principais deste estudo são propor e avaliar a aplicação de um modelo multidimensional para a identificação, no contexto escolar, de estudantes com dupla excepcionalidade, no caso, a coexistência de superdotação e TDAH. Informo-lhe que a participação neste estudo não acarreta em qualquer gasto financeiro para o(a) senhor(a) no que se refere à participação do(a) senhor(a).

Saliento ainda que há prováveis riscos decorrentes da realização desta pesquisa. Para participar deste estudo, o(a) senhor(a) deve responder a quatro questionários com questões de marcar e o(a) senhor(a) poderá sentir algum constrangimento e/ou desconforto para responder aos questionários. Neste caso, o(a) senhor(a) poderá desistir de participar a qualquer momento, podendo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de prejuízo seja em sua relação com o pesquisador, com a Instituição onde seu filho estuda ou com a UFSCar.

Quanto aos benefícios decorrentes da participação de seu (sua) participação, pode-se dizer que a pesquisa, visando à identificação das necessidades educacionais de seu(sua) filho(a), pode contribuir para a escola oferecer serviços de atendimento educacional mais adequados às condições dele(a). Além disso, a sua participação pode contribuir para o aperfeiçoamento de um modelo multidimensional para identificar estudantes que possam apresentar comportamentos de superdotação e déficit de atenção/hiperatividade ao mesmo tempo.

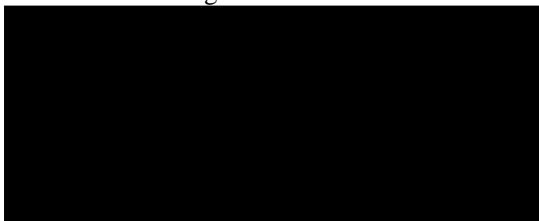
Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nomes fictícios, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando qualquer forma de identificação do(a) senhor(a).

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto para o(a) senhor(a), participante do estudo, porém se isso ocorrer, será ressarcido pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o endereço pessoal e o e-mail do pesquisador principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer problema ou dúvida referente a sua participação, poderá comunicar-se pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail [REDACTED] com a pesquisadora principal.

_____, ____ de _____ de 20__.

Josilene Domingues Santos Pereira



Rosemeire de Araújo Rangni



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM 235, CEP 13565-905- São Carlos- São Paulo. Fone (16) 3351-8110 e email: cephumanos@ufscar.br

Vitória da Conquista, ____ de _____ 2019.

Nome do participante: _____

Número do RG: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____



APÊNDICE F QUESTIONÁRIO PRÉ/ PÓS A CAPACITAÇÃO

Prezado(a) professor(a), coordenador(a) ou gestor(a) educacional,

Vamos dar início à primeira fase desta pesquisa e, por isso, solicito o preenchimento deste questionário com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, experiência no magistério e na coordenação. Desde já agradeço a sua participação.

Lembro que todos os seus dados pessoais serão mantidos em total sigilo, conforme esclareço no termo de consentimento livre e esclarecido.

Parte I: Dados pessoais e profissionais

I. Faixa etária:

- () entre 20 e 30 anos
 () entre 31 e 40 anos
 () entre 41 e 50 anos
 () entre 51 e 60 anos
 () mais de 60 anos

II. Informações profissionais e acadêmicas

Atuação profissional:

Função que exerce na escola: _____

Ano/Série em que atua como professor: _____ Ensino Fundamental: () I () II

Disciplina que leciona: _____

Tempo que leciona: _____ anos Tipo de escola: () pública () privada

Tempo de atuação na gestão ou coordenação pedagógica: _____

Formação acadêmica:

Graduação:
Pós-Graduação:
Outros cursos e formações que julgar convenientes:

Parte II: Noções sobre a superdotação

III. Assinale a alternativa que melhor expressa sua opinião.

1. Sabe-se que uma pessoa possui inteligência acima da média pelo:
 - () resultado da avaliação em testes de inteligência que revelam seu Q.I.
 - () desempenho escolar.
 - () pela sua criatividade em várias disciplinas, como artes, ciências, matemática, linguagem etc.
 - () pelo seu desempenho psicomotor, artístico e musical.

2. Para você, a superdotação é:
 - () um dom
 - () uma capacidade elevada
 - () desempenho acima da média
 - () uma facilidade de aprendizagem
 - () um resultado de esforço e dedicação dos pais
 - () desempenho superior em relação aos seus pares de mesma faixa etária
 - () capacidade intelectual superior

3. Para você, qual a principal característica do estudante superdotado?
 - () a facilidade de aprender ou desempenho avançado
 - () a curiosidade
 - () grande interesse
 - () o esforço/ a dedicação ao fazer a atividade
 - () problemas de comportamento e emocionais em função da aprendizagem acima da média
 - () o perfeccionismo
 - () opinião diferenciada dos colegas

IV. Responda às questões.

1. A pessoa com Altas habilidades/superdotação é considerada público-alvo da Educação Especial?

- () Sim () Não.
2. A pessoa com Altas habilidades/superdotação requer/necessita de atendimento educacional especializado?
() Sim () Não.
3. Considerando seus alunos(as), há algum(a) que, para você, demonstra(m) indicadores de superdotação?
() Sim () Não
4. Uma pessoa com Deficiência Intelectual pode ser superdotada?
() Sim () Não
5. Uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista pode ser superdotada?
() Sim () Não
6. Uma pessoa com deficiência física, auditiva ou visual pode ser superdotada?
() Sim () Não.
7. Uma pessoa com dislexia ou outro transtorno de aprendizagem ou déficit de atenção pode ser superdotada?
() Sim () Não
8. () Sim () Não

V. Analise as afirmações e marque V(verdadeiro) e F(falso).

1. A pessoa com AHSD tem excelente desempenho na escola em todas as matérias.	() V () F
2. As crianças que possuem habilidade excepcional em uma forma de arte ou esporte são talentosas, mas não superdotadas.	() V () F
3. Todo indivíduo superdotado tem QI elevado.	() V () F
4. Crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.	() V () F
5. O indivíduo já nasce superdotado.	() V () F
6. Crianças superdotadas são bem ajustadas social e emocionalmente.	() V () F
7. Crianças superdotadas não precisam de atendimento educacional especializado.	() V () F
8. Todo superdotado é um gênio.	() V () F
9. Superdotados são frágeis e gostam de se isolar.	() V () F
10. Não é preciso identificar crianças/adolescentes e adultos superdotados.	() V () F
11. Pessoas superdotadas são resultantes de pais muito zelosos, cuidadosos.	() V () F
12. As pessoas com altas habilidades provêm de classes socioeconômicas privilegiadas.	() V () F
13. Não é possível identificar o aluno superdotado sem o uso de testes de inteligência.	() V () F

APÊNDICE G - CHECKLIST DUPLA EXCEPCIONALIDADE

Prezado(a) professor(a),

Solicito, por gentileza, sua colaboração no preenchimento deste questionário cujo objetivo é identificar as principais características cognitivas, sociais e emocionais de seu (sua) aluno(a) que recebeu relatório médico e/ou psicológico de superdotação e/ou TDAH. Você deve assinalar a opção mais adequada em relação à frequência dos comportamentos de seu (sua) aluno(a) durante a aula. Desde já, agradeço a sua colaboração.

O Checklist só passou por validação semântica e passa por modificações. Por isso, não será disponibilizado.

**APÊNDICE H - RESULTADOS DA VALIDAÇÃO SEMÂNTICA E DE CONTEÚDO
DO CHECKLIST 2e**

	Item	Dificuldade, comentário ou sugestão	Ação realizada pela pesquisadora
Juiz 1	Faz a atividade bem quando é dado tempo suficiente, mas tem mau desempenho quando precisa fazer testes cronometrados.	Mudar testes cronometrados e especificar o significado de mau desempenho	Modificou-se a redação de todo o item.
Juiz 2	Tem sofisticado vocabulário, mas uma escrita mais pobre.	Mudar escrita mais pobre por uma expressão escrita empobrecida.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Leva muito mais tempo para completar tarefas e trabalhos de casa do que os outros alunos.	Substituir a palavra leva por necessita.	Utilizou-se a sugestão do juiz e retirou-se a expressão trabalhos de casa por se tratar de um instrumento aplicado apenas para os professores.
	Destaca-se em uma área ou assunto, mas fica na média ou abaixo em outras matérias e assuntos.	Ficou amplo.	Modificou-se a redação de todo o item.
	Apresenta ótimo desempenho quando a tarefa é desafiadora, mas faz grande esforço quando lhe parece irrelevante.	Modificar a redação do item visando à clareza.	Modificou-se a redação de todo o item.
	Questiona muito	Substituir muito por além do esperado	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Apresenta muito conhecimentos sobre tópicos específicos	Substituir muito por notável	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Não apresenta interesse e motivação em terminar um projeto depois de tê-lo começado	Modificar a redação do item visando à clareza. Ficou amplo. Como interpretar palavra projeto?	Modificou-se a redação de todo o item.
	Tem dificuldade de ficar sentado.	Substituir a palavra tem por demonstra.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Discorda frequentemente dos outros com a voz alta ou com “ar mandão”.	Substituir a expressão ar mandão por comportamento autoritário.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Tende a não se sentir motivado (a), quando termina um trabalho ou um projeto, precisando de estímulos externos, como elogios do(a) professor(a), por exemplo, para se sentir motivado(a).	Substituir a primeira ocorrência da palavra motivado(a) por satisfeito(a) e completar o sentido de motivado(a) na segunda ocorrência. Motivado a quê?	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Apresenta fala contínua (fala demais).	Substituir a palavra contínua por excessiva.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Tem dificuldade para lembrar coisas.	Ficou amplo.	Modificou-se a redação de todo o item.
	Tem dificuldade para organizar a sua criatividade, transformando ideias em produtos.	Substituir a palavra criatividade por pensamento. Acrescentar a palavra criativa após ideias.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
Apresenta ideias maravilhosas, mas tem dificuldade de organizar tarefas e atividades.	Substituir a palavra maravilhosas por originais.	Utilizou-se a sugestão do juiz.	

Juiz 3	Reclama cansaço devido à energia requerida em determinada atividade	Substituir a expressão energia requerida por esforço mental prolongado.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Tem empatia e compaixão.	Sugestão: Demonstra compaixão e empatia pelas pessoas.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Tem tendência a ser menos maduro(a) socialmente que seus pares.	Substituir a palavra pares por colegas de classe.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Precisa de apoio incomum dos pais e/ou responsáveis na aprendizagem acadêmica, interação social e organização.	Substituir por a palavra incomum por intenso e acrescentar após organização a expressão vida diária.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
	Tem dificuldade de se relacionar com os pares.	Seria melhor substituir dificuldade por facilidade , pois há indicadores de frequência (nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre), os quais podem indicar se há ou não dificuldade. Substituir a palavra pares pela expressão colegas de classe.	Utilizou-se a sugestão do juiz.
Juiz 4	Tem sofisticado vocabulário, mas uma expressão escrita mais pobre.	Não convém incluir duas coisas distintas no mesmo item (sofisticado vocabulário e escrita pobre).	Manteve-se a característica paradoxal do item, por se tratar de uma característica atribuída aos estudantes com dupla excepcionalidade.
	Participa bem das aulas, mas não acompanha as atividades propostas.	Não convém incluir duas coisas distintas no mesmo item.	Manteve-se a característica paradoxal do item, por se tratar de uma característica atribuída aos estudantes com dupla excepcionalidade.
	Apresenta habilidades acadêmicas irregulares, com resultados e notas em testes inconstantes.	O que seriam habilidades acadêmicas irregulares e notas inconstantes? As duas coisas estão necessariamente relacionadas?	Modificou-se a redação de todo o item.
	Apresenta ótimo desempenho quando a tarefa é desafiadora, mas faz grande esforço quando lhe parece irrelevante.	As duas partes do enunciado parecem contraditórias ou tem dois temas distintos?	Modificou-se a redação do item, mas manteve-se a característica paradoxal por se tratar de uma característica da dupla excepcionalidade.
	Apresenta baixa persistência em tarefas que lhe parecem irrelevantes e repetitivas.	Irrelevantes e repetitivas? OU irrelevantes ou repetitivas? Dois temas distintos?	Modificou-se a redação do item, retirando-se o E e utilizando-se o OU.
	Não é interessado em detalhes e entrega frequentemente trabalho confuso.	Dois temas distintos.	Dividiu-se o item em dois e elaborou-se nova redação para os dois itens.
	É emocionalmente sensível, sente-se facilmente ferido e pode reagir exageradamente.	Temas redundantes e temas distintos.	Mudou-se a redação do item, visando à clareza, mas manteve-se a característica paradoxal por se tratar de uma característica da dupla excepcionalidade.

	Possui alto nível de atividade e questionamento das regras existentes.	Temas distintos.	Dividiu-se o item em dois.
	Costuma tecer autocríticas e impacientar com seus fracassos.	Temas distintos.	Dividiu-se o item em dois.
	Recusa aceitar autoridade, inconformista, teimoso(a).	Interessa a coexistência dessas três características.	Modificou-se a redação do item, mas as três características foram mantidas.
	Resiste em demonstrar suas fraquezas, podendo desviar a atenção com humor.	Temas distintos.	Acrescentou-se a palavra brincadeiras após a palavra humor e manteve-se a redação do item por se tratar de uma característica do estudante duplamente excepcional.
	Tem dificuldade em tomar decisões e/ou planejar.	Temas distintos.	Dividiu-se o item em dois.
	Consegue controlar a hiperatividade e os problemas com a atenção sustentada durante atividades estimulantes, desafiadoras e motivadoras.	Problemas é muito vago. Dois temas distintos?	Modificou-se a redação de todo o item.
	Possui uma memória fantástica.	O que se quer dizer com memória fantástica?	Substituiu-se o vocábulo pela palavra excelente .
	Tem empatia, compaixão.	São duas coisas distintas.	Dividiu-se o item em dois.
	Tem dificuldade de se relacionar com os pares.	Coetâneos?	Substituiu-se a palavra pares pela expressão colegas de classe .
Professora 1	Apresenta desempenho acadêmico irregular, com resultados e notas em testes inconstantes.	Não entendi.	Modificou-se a redação de todo o item.
	Aprecia conteúdos de espaço.	Não entendi.	Modificou-se a redação de todo o item.
	Possui alto nível de atividade.	Não entendi.	Modificou-se a redação de todo o item.
Professora 2	Consegue distinguir seus comportamentos apropriados dos inapropriados.	Como assim? Não entendi.	Modificou-se a redação de todo o item
	Aprecia trabalhos concretos.	O que entender por trabalhos concretos?	Substituiu-se a expressão trabalhos concretos por atividades que utilizam materiais concretos .

Fonte: Elaboração própria.

**APÊNDICE I - RESULTADOS DO JULGAMENTO DOS ITENS DO CHECKLIST 2e
PELOS JUÍZES**

Aspecto	Item	Índice concordância	Aspecto	Item	Índice concordância	Aspecto	Item	Índice concordância
A	1	100%	E	9	100%	C	21	100%
A	2	80%	E	10	40%	C	22	60%
A	3	80%	E	11	80%	S	1	100%
A	4	80%	E	12	80%	S	2	80%
A	5	100%	E	13	80%	S	3	80%
A	6	100%	E	14	100%	S	4	100%
A	7	100%	E	15	100%	S	5	100%
A	8	60%	E	16	100%	S	6	100%
A	9	20%	E	17	40%	S	7	100%
A	10	100%	E	18	100%	S	8	100%
A	11	80%	E	19	100%	S	9	80%
A	12	100%	E	20	80%	S	10	100%
A	13	100%	E	21	100%	S	11	100%
A	14	100%	E	22	100%	S	12	100%
A	15	100%	E	23	80%	S	13	100%
A	16	100%	E	24	100%	S	14	100%
A	17	100%	E	25	60%			
A	18	100%	E	26	80%			
A	19	100%	E	27	100%			
A	20	100%	E	28	80%			
A	21	100%	E	29	100%			
A	22	40%	E	30	60%			
A	23	100%	C	1	100%			
A	24	100%	C	2	100%			
A	25	100%	C	3	100%			
A	26	100%	C	4	100%			
A	27	100%	C	5	100%			
A	28	100%	C	6	100%			
A	29	100%	C	7	100%			
A	30	100%	C	8	100%			
A	31	100%	C	9	100%			
A	32	100%	C	10	100%			
A	33	100%	C	11	100%			
A	34	40%	C	12	100%			
E	1	100%	C	13	100%			
E	2	100%	C	14	100%			
E	3	100%	C	15	60%			
E	4	100%	C	16	60%			
E	5	100%	C	17	100%			
E	6	100%	C	18	60%			
E	7	100%	C	19	60%			
E	8	80%	C	20	100%			

Legenda:

A= ACADÊMICOS

E= EMOCIONAIS

C= COGNITIVOS

S= SOCIAIS

Total de
concordância:

92,2%

APÊNDICE J - GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- PROFESSOR(A)

- 1. Na análise do comportamento de seu (sua) aluno(a), qual ou quais é/são o maior(es) interesse(s) dele (a)?**
- 2. Você poderia descrever alguma situação de como ele (a) demonstra esse interesse?**
- 3. Você observou alguma situação em que**
 - essa criança tenha ficado totalmente absorvida em alguma matéria particular? Se sim, por favor, conte como foi.
 - essa criança tenha discutido com algum adulto sobre algum fato atual, ou política, religião, ciência...? Se sim, conte, por favor, como foi.
 - ele(a) tenha evitado as tarefas escolares? Se sim, você acha que ele evitou por que não tinha interesse naquele assunto/matéria ou por que ele tinha alguma dificuldade de concentrar para fazê-las? Se você observou essa dificuldade de concentração, você acha que ele precisa de seu apoio para fazê-las por que não consegue respondê-las sozinho?
 - ele(a) tenha agido com curiosidade? Se sim, conte como foi, por favor. Essa curiosidade dele(a) está relacionada com os temas de interesse? É muito frequente?
 - ele(a) tenha sido bem humorado ou tenha criado situações que revelam bastante ironia? Ele(a) demonstra ter consciência dessa nuances de humor?
 - demonstrou estar cansado ou chateado na realização de atividades que demanda esforço mental? Se sim, existe alguma matéria específica? Ou em todas elas?
 - demonstrou muita imaginação? Se sim, você observou se o resultado dessa elevada imaginação resultou em algum produto criativo? Alguma produção de texto? Algum trabalho de ciências? De geografia...?
 - tenha se tornado teimoso, agressivo, autodeterminado? Se sim, pode-nos contar como foi, por favor.
- 4. Você percebe, no contexto de ensino-aprendizagem, se**
 - Esse(a) estudante tem uma percepção negativa de si mesmo? Uma baixa autoestima?
 - Esse(a) estudante tem dificuldade para relacionar com seus pares? Se sim, para você, qual seria a causa disso?
 - Apresenta um alto potencial, mas não consegue demonstrar esse potencial?
 - Não fica feliz com a conclusão de seus trabalhos, sendo necessários estímulos externos constantes para se sentir gratificado?
 - Apresenta uma tendência ao isolamento?
 - Apresenta uma inabilidade para resolver problemas, planejar e organizar as tarefas e o ambiente de trabalho?
 - Tem facilidade ou dificuldade para aprender?
 - Quando comete os erros, precisa ser sinalizado ou descobre sozinho? Como ele se sente quando erra?

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO HISTÓRIA DE VIDA

Prezados pais ou responsáveis,

Este questionário visa obter informações sobre o desenvolvimento de seu(sua) filho(a) e da dinâmica diária da família. É muito importante que as repostas procurem ser o mais fiel possível à realidade de seu(sua) filho (a). Desde já agradeço a sua participação nesta pesquisa.

DADOS DOS RESPONSÁVEIS PELO(A) ESTUDANTE	
Nome do estudante: _____	Idade: ____ anos ____ meses
Data de nascimento: ____/____/____	Naturalidade: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____	Escola: () pública () particular
Nome do pai: _____	Profissão: _____ Idade: _____
Grau de escolaridade: _____	
Nome da mãe: _____	Profissão: _____ Idade: _____
Grau de escolaridade: _____	
Outro responsável: _____	Profissão: _____ Idade: _____
Grau de parentesco: _____ Grau de escolaridade: _____	

DADOS DA FAMÍLIA		
Quantas pessoas moram em sua casa? _____		
Qual o parentesco e a idade dessas pessoas, em ordem do mais velho para o mais novo?		
Nome	Grau de parentesco	Idade

DADOS DO DESENVOLVIMENTO	
A mãe teve algum problema durante a gestação? () sim () não Qual? _____	
O parto foi: () normal () cesárea	
Problema durante ou após o parto? _____ Qual? _____	
Quando bebê, dormia bem? () sim () não	
Atualmente, como é o sono dele(a)? _____	
Começou a andar com ____ anos ____ meses	
Começou a falar com ____ anos ____ meses	
Começou a falar frases completas com ____ anos ____ meses	
Seu filho teve algum problema de saúde durante os primeiros anos de vida? () sim () não	
Qual? _____	

VIDA ESCOLAR	
O ingresso na escola foi aos ____ anos e ____ meses.	
Antes de ingressar na escola, já sabia ler ou escrever? () sim () não	
Especifique: _____	
Começou a ler aos ____ anos ____ meses	
Começou a escrever aos ____ anos ____ meses	
Começou a fazer cálculos matemáticos aos ____ anos ____ meses	
Em relação aos colegas da mesma faixa etária, ele(a) é considerado(a) um(a) aluno(a):	
() com dificuldade para aprender () com facilidade para aprender	
Geralmente faz os deveres: () sozinho(a) () com ajuda de alguém	
Quem o(a) ajuda nas tarefas de casa? _____	
Adia fazer a tarefa de casa: () sim () não	
Demora ou interrompe a realização da tarefa, levantando da mesa, pedindo coisas () sim () não	
As atividades de casa:	
() ele não consegue responder, porque as considera difíceis	

APÊNDICE L- GUIA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-ESTUDANTE

1. Interesses

- Do que você mais gosta de fazer?

2. Contexto escolar:

- Você gosta de sua escola? Quais são as coisas de que mais gosta na escola? Quais são as de que menos gosta?
- Você gostaria que a sua escola tivesse alguma mudança? Qual seria essa mudança?
- Você gosta de suas aulas? Por quê? De que aula você mais gosta?
- De qual disciplina você mais gosta? De qual menos gosta? Por quê?
- Você participa das aulas? Como você acha que suas aulas deveriam ser?
- Você prefere fazer os trabalhos em grupo ou sozinho? Por quê?
- Se você pudesse pedir algo a sua escola, o que seria?
- Em sua classe, com quais colegas você costuma brincar no recreio? Do que você mais gosta em seus colegas de classe? Tem alguma coisa em seus colegas de que você não gosta?
- Se você pudesse pedir alguma coisa para a diretora/coordenadora da escola, o que pediria?

3. Relações sociais:

- Você tem amigos?
- De onde são seus amigos? Que idade eles têm? Como vocês se tornaram amigos?
- Como são seus amigos? Do que gosta e do que não gosta neles?
- Você acha que seus amigos gostam de você? Do que gostam?
- Você tem problemas com seus amigos? Se sim, que tipo de problema? Pode nos contar alguma história sobre isso? Como vocês resolveram o problema?
- Você se sente diferente de seus amigos? Em quê você acha que é diferente? Você acha que seus amigos te vêem de forma diferente?

Caracterização de indicadores de superdotação para observação de alunos em sala de aula (Forma individual, DELOU, 2001)										
Ações da criança										
Datas										
Demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeça e problemas em forma de jogos.										
Dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz sempre.										
Sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis.										
Demonstra que faz excelente uso da faculdade de concatenar, relacionar ideias deduzidas uma das outras, a fim de chegar a uma conclusão ou a uma demonstração										
Mantém e defende suas próprias ideias.										
Demonstra que associa o que aprende hoje ao que já aprendeu ou assimilou.										
Emite opiniões pensadas, refletidas.										
Faz perguntas sobre assuntos corriqueiros do dia a dia, assim como sobre questões diferentes ligadas à física, astronomia, filosofia e outros.										
Demonstra realizar com acerto e aperfeiçoar, cada vez mais, tudo o que faz.										
Demonstra não precisar da ajuda de outras pessoas para desincumbir-se de suas responsabilidades.										
Põe em prática os conhecimentos adquiridos.										
Demonstra saber chegar ao término de um pensamento, problema, atividade e outros.										
Produz ideias, faz associações diferentes, encontrando novas alternativas para situações e problemas.										
Usa métodos novos em suas atividades, combina ideias e cria produtos diferentes.										
Faz atividades ou exercícios a mais do que foram pedidos.										
Apresenta ideias comuns e diferentes com facilidade.										
Não precisa de muito tempo para produzir ideias novas ou muitas ideias.										
O aluno demonstra verbalmente ideias novas e diferentes através de histórias, soluções de problemas, confecção e elaboração de textos, criação de objetos e outros.										
Produz, inventa suas próprias respostas, encontrando soluções originais.										
Usa os objetos que já têm uma função definida de diferentes maneiras										
É capaz de perceber o que seus colegas são capazes de fazer, orientá-los para que utilizem esta capacidade nos trabalhos e atividades do próprio grupo.										
Analisa e julga trabalhos artísticos em exposições, visitas e a parques, museus e outros.										
Faz contatos sociais e inicia conversas com facilidade; faz amigos facilmente.										
Tem coordenação, agilidade, habilidade para participar satisfatoriamente de exercícios e jogos.										
Fica desatento ou se desinteressa da atividade porque lhe parece pouco desafiadora ¹²⁷										

¹²⁷ Item acrescentado à ficha de observação elaborada por Delou (2001).

APÊNDICE N - PARECER DA AVALIAÇÃO

<p>DADOS PESSOAIS</p> <p>Nome: _____ Idade: _____ Escola: _____ Ano: ____ Turno: ____ Professora regente: _____ Turma: ____ Período de avaliação: ____/____/____ a ____/____/____</p>
<p>INSTRUMENTOS USADOS DURANTE AVALIAÇÃO DO(A) ESTUDANTE</p>
<p>Entrevista com o(a) professor(a) Questionários de identificação de indicadores de AHSD- professor- (QIIAHSD-PR) Lista de indicadores de dupla excepcionalidade- professor(a) Questionário- história de vida- para os responsáveis Questionários de identificação de indicadores de AHSD- responsáveis- (QIIAHSD- R) Teste de atenção por cancelamento (TAC) Teste de trilhas: partes A e B Teste de <i>span</i> de Dígitos Teste de <i>span</i> Blocos-Corsi Teste de desempenho escolar II (TDE II) Escala para avaliação da motivação escolar inafntojuvenil (EAME-IJ) Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental (EAVAP-EF) Ficha de observação dos comportamentos do aluno na sala de aula Histórico e relatórios escolares do(a) estudante Anotações- diário de campo Escala SNAP-MTA- IV Questionário de autonegação e nomeação por colegas</p>
<p>Parecer</p>

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura