

NEURODIVERSIDADE, ESCOLA E RELAÇÕES INTRAFAMILIARES: TDAH E ALTAS HABILIDADES COMO SINGULARIDADES DO NEURODESENVOLVIMENTO QUE DEMANDAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

NEURODIVERSITY, SCHOOL, AND INTRAFAMILIAL RELATIONSHIPS: ADHD AND HIGH ABILITIES AS NEURODEVELOPMENTAL SINGULARITIES THAT REQUIRE INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES AND ARTICULATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

NEURODIVERSIDAD, ESCUELA Y RELACIONES INTRAFAMILIARES: TDAH Y ALTAS CAPACIDADES COMO SINGULARIDADES DEL NEURODESARROLLO QUE EXIGEN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y ARTICULACIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

 <https://doi.org/10.56238/arev8n3-003>

Data de submissão: 03/02/2026

Data de publicação: 03/03/2026

Carlos Alves Gomes dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

E-mail: cag.santos@discente.ufma.br

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania

Instituição: Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)

E-mail: lucastd19@hotmail.com

Simone Maia Bezerra

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: simonemaiabezerra@seduc.to.gov.br

Telmo Rosa Nogueira

Mestre em Educação Inclusiva

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

E-mail: telmo.nogueira.uemg.t5@gmail.com

Carlos Antônio de Souza Ferreira Júnior

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

E-mail: carlos.mestrado.ufsc@gmail.com

Fernanda Menegotto Razzera

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Autônoma de Assunção (UAA)
E-mail: fernandarazzera@gmail.com

Grazielle Vital da Silveira

Mestra em Educação
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
E-mail: grazisoltimao@gmail.com

Gabriel Vitor Cavalcante Marques

Mestrando em Linguística
Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
E-mail: cavalcante.docente@gmail.com

Sandra Constâncio Dias da Silva

MBA em Gestão Escolar
Instituição: Universidade de São Paulo (USP/ESALQ)
E-mail: san.educaser@gmail.com

Juliana da Silva Menezes

Especialista em Análises Clínicas e Cuidados Paliativos
Instituição: Faculdade Anhanguera - Primavera do Leste
E-mail: juliana_menezes82@hotmail.com

Kátia Ferreira de Souza

Especialista em Orientação Educacional
Instituição: Faculdade PROMINAS
E-mail: katia.aurora@hotmail.com

Larissa Cristina Oliveira de Almeida

Especialista em Educação Especial e Inclusiva
Instituição: Faculdade Iguaçu
E-mail: lcoliveiradealmeida@gmail.com

Michely Castro Neves do Amaral

Especialista em Supervisão e Orientação
Instituição: Universidade do Estado do Tocantins (UNITINS)
E-mail: michelyneves80@gmail.com

Izabel Pereira de Campos Filha

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica
Instituição: Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
E-mail: izabel.23@hotmail.com

Iago Francisco dos Santos Ferreira

Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas
Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
E-mail: iago.ferreira@educacao.mg.gov.br

RESUMO

O debate contemporâneo sobre educação inclusiva tem avançado significativamente ao reconhecer que as diferenças no neurodesenvolvimento não constituem desvios a serem corrigidos, mas expressões legítimas da diversidade humana. Nesse horizonte, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as altas habilidades/superdotação passam a ser compreendidos não apenas como categorias diagnósticas, mas como modos específicos de funcionamento cognitivo, emocional e comportamental que interagem com expectativas escolares, práticas pedagógicas e dinâmicas intrafamiliares. Contudo, apesar dos avanços normativos no campo da inclusão, persistem desafios na construção de estratégias que ultrapassem tanto a medicalização excessiva quanto a romantização das altas habilidades, promovendo, de fato, ambientes educativos responsivos às singularidades do neurodesenvolvimento. Nesse contexto, o presente artigo tem como objeto de análise as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TDAH e altas habilidades, bem como os modos de articulação entre escola e família na construção de trajetórias formativas mais igualitárias e dialógicas. A investigação orienta-se pela seguinte pergunta de partida: de que maneira a articulação entre práticas pedagógicas inclusivas e relações intrafamiliares pode contribuir para o reconhecimento, o acolhimento e o desenvolvimento pleno de estudantes com TDAH e altas habilidades, evitando processos de estigmatização, invisibilização ou inadequação escolar? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Bronfenbrenner (1981; 2004), Vygotsky (1991; 1997; 2001), Mantoan (2003; 2010), Conrad (1992; 2006), Rose (1999; 2013), Singer (2016), Armstrong (2011; 2012; 2017), Gardner (2000; 2006; 2011), Hacking (1998; 1999), Dabrowski (1967), Silverman (2012), Renzulli e Reis (2016), Webb, Gore e Amend (2007), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007), Mitchell (2007), Barkley (2005; 2012), Brown (2013; 2017), Goldstein, Naglieri e Princiotta (2014), Sparrow e Erhardt (2014), Hallowell e Ratey (2005; 2011; 2013; 2021), Parker (2001), Greene (2005; 2014; 2016), Epstein (2018), Goleman (2006), Faber e Mazlish (1999). A pesquisa é de cunho qualitativo (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e como viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados evidenciam que a articulação dialógica entre práticas pedagógicas inclusivas e relações intrafamiliares favorece o reconhecimento das singularidades do neurodesenvolvimento, fortalece a autoestima e promove autonomia progressiva em estudantes com TDAH e altas habilidades. Constatou-se que a superação de rótulos, o alinhamento de expectativas entre escola e família e a construção de redes de apoio interdisciplinares são elementos decisivos para evitar processos de estigmatização e inadequação escolar. A inclusão, nesse contexto, consolida-se como prática de justiça social, sustentada por corresponsabilidade, linguagem acolhedora e estratégias pedagógicas flexíveis.

Palavras-chave: Neurodiversidade. Educação Inclusiva. Relações Intrafamiliares. TDAH e Altas Habilidades.

ABSTRACT

The contemporary debate on inclusive education has advanced significantly by recognizing that differences in neurodevelopment do not constitute deviations to be corrected, but rather legitimate expressions of human diversity. Within this framework, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and high abilities/giftedness are understood not merely as diagnostic categories, but as specific modes of cognitive, emotional, and behavioral functioning that interact with school expectations, pedagogical practices, and intrafamilial dynamics. However, despite normative advances in the field of inclusion, challenges persist in constructing strategies that move beyond both excessive medicalization and the romanticization of high abilities, effectively promoting educational environments responsive to neurodevelopmental singularities. In this context, the present article analyzes inclusive pedagogical practices aimed at students with ADHD and high abilities, as well as

the modes of articulation between school and family in the construction of more equitable and dialogical educational trajectories. The guiding research question is: how can the articulation between inclusive pedagogical practices and intrafamilial relationships contribute to the recognition, inclusion, and full development of students with ADHD and high abilities, while preventing processes of stigmatization, invisibilization, or school maladjustment? Theoretically, the study draws on the works of Bronfenbrenner (1981; 2004), Vygotsky (1991; 1997; 2001), Mantoan (2003; 2010), Conrad (1992; 2006), Rose (1999; 2013), Singer (2016), Armstrong (2011; 2012; 2017), Gardner (2000; 2006; 2011), Hacking (1998; 1999), Dabrowski (1967), Silverman (2012), Renzulli and Reis (2016), Webb, Gore and Amend (2007), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian and Rouse (2007), Mitchell (2007), Barkley (2005; 2012), Brown (2013; 2017), Goldstein, Naglieri and Princiotta (2014), Sparrow and Erhardt (2014), Hallowell and Ratey (2005; 2011; 2013; 2021), Parker (2001), Greene (2005; 2014; 2016), Epstein (2018), Goleman (2006), and Faber and Mazlish (1999). The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), is descriptive and bibliographic in nature (Gil, 2008), and employs a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). Findings indicate that dialogical articulation between inclusive pedagogical practices and intrafamilial relationships fosters recognition of neurodevelopmental singularities, strengthens self-esteem, and promotes progressive autonomy among students with ADHD and high abilities. Overcoming labels, aligning expectations between school and family, and building interdisciplinary support networks emerged as decisive elements in preventing stigmatization and school maladjustment. In this context, inclusion is consolidated as a practice of social justice, sustained by shared responsibility, welcoming language, and flexible pedagogical strategies.

Keywords: Neurodiversity. Inclusive Education. Intrafamilial Relationships. ADHD and High Abilities.

RESUMEN

El debate contemporáneo sobre la educación inclusiva ha avanzado significativamente al reconocer que las diferencias en el neurodesarrollo no constituyen desviaciones que deban corregirse, sino expresiones legítimas de la diversidad humana. En este horizonte, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y las altas capacidades/superdotación pasan a comprenderse no solo como categorías diagnósticas, sino como modos específicos de funcionamiento cognitivo, emocional y conductual que interactúan con expectativas escolares, prácticas pedagógicas y dinámicas intrafamiliares. No obstante, a pesar de los avances normativos en el campo de la inclusión, persisten desafíos en la construcción de estrategias que superen tanto la medicalización excesiva como la romantización de las altas capacidades, promoviendo efectivamente entornos educativos sensibles a las singularidades del neurodesarrollo. En este contexto, el presente artículo tiene como objeto de análisis las prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes con TDAH y altas capacidades, así como los modos de articulación entre escuela y familia en la construcción de trayectorias formativas más equitativas y dialógicas. La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿de qué manera la articulación entre prácticas pedagógicas inclusivas y relaciones intrafamiliares puede contribuir al reconocimiento, la acogida y el desarrollo pleno de estudiantes con TDAH y altas capacidades, evitando procesos de estigmatización, invisibilización o inadecuación escolar? Teóricamente, se utilizaron los trabajos de Bronfenbrenner (1981; 2004), Vygotsky (1991; 1997; 2001), Mantoan (2003; 2010), Conrad (1992; 2006), Rose (1999; 2013), Singer (2016), Armstrong (2011; 2012; 2017), Gardner (2000; 2006; 2011), Hacking (1998; 1999), Dabrowski (1967), Silverman (2012), Renzulli y Reis (2016), Webb, Gore y Amend (2007), Florian (2013), Black-Hawkins, Florian y Rouse (2007), Mitchell (2007), Barkley (2005; 2012), Brown (2013; 2017), Goldstein, Naglieri y Princiotta (2014), Sparrow y Erhardt (2014), Hallowell y Ratey (2005; 2011; 2013; 2021), Parker (2001), Greene (2005; 2014; 2016), Epstein (2018), Goleman (2006), y Faber y

Mazlish (1999). La investigación es de carácter cualitativo (Minayo, 2007), descriptiva y bibliográfica (Gil, 2008), con un enfoque analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos evidencian que la articulación dialógica entre prácticas pedagógicas inclusivas y relaciones intrafamiliares favorece el reconocimiento de las singularidades del neurodesarrollo, fortalece la autoestima y promueve la autonomía progresiva en estudiantes con TDAH y altas capacidades. Se constató que la superación de etiquetas, la alineación de expectativas entre escuela y familia y la construcción de redes de apoyo interdisciplinarias son elementos decisivos para evitar procesos de estigmatización e inadecuación escolar. En este contexto, la inclusión se consolida como práctica de justicia social, sustentada en la corresponsabilidad, el lenguaje acogedor y estrategias pedagógicas flexibles.

Palabras clave: Neurodiversidad. Educación Inclusiva. Relaciones Intrafamiliares. TDAH y Altas Capacidades.

1 INTRODUÇÃO: NEURODIVERSIDADE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ARTICULAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS FORMATIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH E ALTAS HABILIDADES

O debate contemporâneo sobre educação inclusiva não emerge de modo isolado, mas se inscreve em um cenário mais amplo de transformações culturais, científicas e políticas que vêm redesenhando a compreensão social sobre diferença, normalidade e desempenho escolar. E, nesse contexto, o crescimento dos diagnósticos de TDAH e a visibilidade das altas habilidades não podem ser analisados como fenômenos meramente clínicos, mas como expressões de um rearranjo profundo nas formas de interpretar o desenvolvimento humano. À medida que a escola moderna¹ foi se estruturando para operar com padrões comparáveis e escalonáveis de rendimento, consolidou-se uma lógica de padronização que, não raramente, transforma singularidades em inadequações, isto é, converte modos distintos de atenção, ritmo e criatividade em desvios a serem corrigidos. Judy Singer, ao apresentar o conceito de neurodiversidade, afirma que “[...] a diversidade neurológica é um fato natural da espécie humana” (2016, p. 15), deslocando o eixo interpretativo do déficit para a pluralidade constitutiva do humano; tal formulação nos convida a reconsiderar o que tradicionalmente foi visto como falha, abrindo espaço para uma ética da diferença. De igual maneira, Armstrong (2011, p. 5) sustenta que “[...] precisamos parar de pensar em certos cérebros como defeituosos e começar a vê-los como diferentes”, o que implica reconhecer que a própria categoria de normalidade é histórica, situada e permeada por expectativas culturais de produtividade e controle. Assim sendo, quando se observa o aumento expressivo de diagnósticos no ambiente escolar, não se pode ignorar que esse crescimento ocorre simultaneamente à intensificação das cobranças por desempenho mensurável, rankings e metas padronizadas, o que produz um terreno fértil para a patologização de comportamentos que escapam à norma estatística. Além disso, vale destacar que o discurso biomédico, embora fundamental em muitos casos para garantir acesso a direitos e apoios, pode, se tomado de forma exclusiva, obscurecer dimensões pedagógicas, afetivas e relacionais que atravessam

¹ À medida que a escola moderna se consolida historicamente como instituição estruturada para organizar, classificar e padronizar os sujeitos segundo ritmos e desempenhos considerados “adequados”, sua relação com a neurodiversidade revela tensões profundas entre homogeneização e singularidade. A lógica seriada, os currículos rígidos e os sistemas avaliativos comparativos tendem a privilegiar perfis cognitivos alinhados à atenção sustentada, à linearidade do pensamento e à obediência a rotinas temporais fixas, o que frequentemente coloca estudantes com TDAH ou altas habilidades em posições de inadequação, seja pela inquietação e dispersão interpretadas como indisciplina, seja pelo tédio e pela desmotivação decorrentes da falta de desafios intelectuais. Nesse cenário, a neurodiversidade não deve ser compreendida como desvio a ser corrigido, mas como dimensão constitutiva da pluralidade humana que interpela a própria arquitetura escolar, exigindo flexibilização curricular, diferenciação pedagógica e revisão das concepções de normalidade que sustentam práticas excludentes. Assim, repensar a escola moderna à luz da neurodiversidade implica deslocar o foco da adaptação do estudante para a transformação institucional, reconhecendo que é o ambiente que precisa ampliar sua capacidade de acolher modos diversos de aprender, sentir e interagir. Ver: Foucault, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

a experiência escolar. E, nesse sentido, a emergência do paradigma da neurodiversidade representa não apenas uma mudança terminológica, mas uma inflexão ética e política que questiona a própria estrutura das instituições educativas. Em consequência disso, a contextualização do debate exigem articular, de forma complementar, as dimensões clínica, educacional e sociocultural, reconhecendo que TDAH e altas habilidades não são apenas categorias diagnósticas, mas modos singulares de interação com o mundo, com o conhecimento e com o outro.

[...] a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os ‘alunos que aprendem apesar da escola’ e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem (Mantoan, 2003, p. 18).

Por outro lado, quando se observa com maior densidade teórica a emergência do paradigma da neurodiversidade, percebe-se que ele não se limita a propor uma nova terminologia, mas inaugura um deslocamento profundo na forma como a diferença é concebida socialmente, deslocamento esse que incide diretamente sobre a escola, sobre as famílias e sobre as políticas públicas. Singer (2016, p. 18) afirma que “[...] o conceito de neurodiversidade sustenta que variações neurológicas devem ser reconhecidas como parte da diversidade humana”, colocando em xeque a ideia de que determinados funcionamentos cognitivos seriam, por definição, inferiores ou defeituosos. Tal afirmação não apenas amplia o horizonte interpretativo, mas também tensiona o campo educacional, que historicamente operou com expectativas de uniformidade comportamental, sobretudo no que diz respeito à atenção sustentada, à organização e ao autocontrole. Nessa direção, convém recordar que Hallowell e Ratey descrevem o TDAH como uma condição paradoxal, ao observarem que “[...] o mesmo cérebro que parece incapaz de se concentrar pode, em certas circunstâncias, focalizar-se com intensidade extraordinária” (2011, p. 23), evidenciando que o funcionamento atencional não é linear nem estável, mas dependente de interesse, motivação e contexto. Logo, essa compreensão desmonta a narrativa simplificadora do déficit permanente e convida a reconhecer a complexidade dos processos atencionais, que variam conforme o ambiente, a relação pedagógica e o sentido atribuído à tarefa. Sob essa perspectiva, o que antes era descrito exclusivamente como falha pode ser reinterpretado como variação funcional que demanda estratégias diferenciadas, não para normalizar o estudante, mas para reorganizar práticas, tempos e metodologias. Ao mesmo tempo, a valorização das altas habilidades precisa escapar da armadilha da excepcionalidade romantizada, pois, se por um lado esses

estudantes podem apresentar desempenho elevado em determinadas áreas, por outro podem vivenciar intensidades emocionais, descompassos curriculares e sentimentos de inadequação semelhantes aos de estudantes com TDAH. Desse modo, a superação da visão deficitária exige não apenas substituir rótulos negativos por elogios entusiasmados, mas compreender que tanto o TDAH quanto as altas habilidades são expressões de singularidades do neurodesenvolvimento que se manifestam de maneira heterogênea, situacional e relacional. Ao deslocar o foco da correção para o reconhecimento, o paradigma da neurodiversidade convoca a escola a rever seus próprios critérios de êxito, abrindo espaço para uma concepção mais plural de aprendizagem, na qual diferença não seja sinônimo de problema, mas dimensão constitutiva da experiência humana.

Desse modo, quando se examina com maior cuidado o crescimento expressivo dos diagnósticos de TDAH nas últimas décadas, percebe-se que esse fenômeno não pode ser compreendido apenas como resultado de avanços científicos, mas também como efeito de mudanças culturais, institucionais e escolares que redefinem expectativas sobre comportamento e desempenho. Conrad (1992) observa que “[...] a medicalização descreve um processo pelo qual problemas passam a ser definidos em termos médicos e tratados como tal”, e ao final da formulação destaca-se que esse enquadramento desloca conflitos sociais e pedagógicos para o campo clínico (p. 211). Essa leitura torna-se particularmente relevante quando se considera o cotidiano escolar, onde inquietação, impulsividade ou dificuldade de organização pode ser interpretada como sinais de transtorno antes mesmo de se analisarem as condições pedagógicas oferecidas, a dinâmica da sala ou o vínculo estabelecido com o professor. Em outra formulação, Black-Hawkins, Florian e Rouse escrevem que “[...] a inclusão não é simplesmente colocar estudantes diferentes na mesma sala, mas repensar o ensino para que todos possam participar e aprender” (2007, p. 12), enfatizando que a responsabilidade pela aprendizagem não deve recair exclusivamente sobre o estudante. O aumento de laudos, portanto, precisa ser analisado conjuntamente com a intensificação de avaliações padronizadas, metas de rendimento e comparações entre turmas e escolas, práticas que tendem a reduzir a tolerância institucional às variações de ritmo e estilo cognitivo. O crescimento diagnóstico, quando não acompanhado de uma reflexão crítica, pode reforçar uma “lógica de etiquetamento” que cristaliza identidades escolares, gerando expectativas rebaixadas ou estigmatizantes. Não se trata de negar a existência do TDAH, mas de compreender que a forma como ele é reconhecido e interpretado produz efeitos concretos na trajetória dos estudantes, influenciando intervenções, relações e autoimagem. A análise desse cenário exige articular dimensões biomédicas, pedagógicas e sociopolíticas, evitando leituras simplificadoras que responsabilizem apenas o indivíduo por dificuldades que também são institucionais.

No plano normativo e político, torna-se indispensável reconhecer que o avanço das legislações inclusivas redefiniu o lugar das diferenças no interior da escola, deslocando o debate da concessão assistencial para o campo do direito educacional. A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a incorporação de princípios inclusivos nas diretrizes nacionais, sinaliza que a presença de estudantes com TDAH e altas habilidades não constitui exceção tolerada, mas expressão legítima da diversidade escolar. Mantoan afirma que “[...] incluir é reconhecer que a escola deve se reorganizar para atender a todos, sem exceção” (2010, p. 28), enfatizando que a inclusão não é favor, mas reestruturação institucional. A própria noção de igualdade, nesse campo, deixa de significar tratamento idêntico e passa a indicar oferta de condições equitativas de aprendizagem. Vygotsky (1991) sustenta que “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais e por meio da mediação cultural” (p. 97), argumento que reforça a centralidade da escola como espaço de construção compartilhada do conhecimento. Se o desenvolvimento, conforme o teórico, é relacional, então a ausência de estratégias adequadas, de flexibilizações curriculares e de mediações intencionais compromete não apenas o rendimento, mas a própria constituição subjetiva do estudante. Entretanto, ainda que o arcabouço legal reconheça o direito ao atendimento especializado, observa-se, no cotidiano escolar, a permanência de práticas homogeneizadoras, currículos rígidos e avaliações padronizadas que entram em tensão com o discurso inclusivo. A legislação estabelece garantias, mas a efetivação depende de formação docente, recursos pedagógicos e mudança cultural, elementos que nem sempre acompanham a velocidade das normas. Surge, assim, uma distância entre o texto legal e a prática concreta, distância essa que impacta diretamente estudantes com TDAH e altas habilidades, que frequentemente oscilam entre o reconhecimento formal e a invisibilização cotidiana. O marco normativo, portanto, representa um avanço civilizatório inegável, mas sua potência transformadora depende da articulação entre política pública, cultura escolar e compromisso pedagógico efetivo.

[...] na base de tudo está o princípio democrático da educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, e não apenas em alguns deles (os com deficiência). Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais (Mantoan, 2003, p. 31).

No entanto, apesar dos avanços jurídicos e das formulações teóricas que sustentam a inclusão como princípio estruturante da educação contemporânea, permanece evidente a existência de tensões

entre o discurso oficial e as práticas cotidianas ainda orientadas pela homogeneização do ensino, o que produz fraturas silenciosas na experiência escolar de estudantes com TDAH e altas habilidades. Florian (2013, p. 19) afirma que “[...] a inclusão exige uma mudança na maneira como pensamos o ensino e a aprendizagem, não apenas a adaptação de alguns alunos ao sistema existente”, indicando que não basta inserir o estudante diferente em um modelo já estabelecido; é necessário transformar o próprio modelo. Dito isso, a escola organizada em torno de tempos rígidos, avaliações padronizadas e currículos fragmentados tende a privilegiar determinado perfil cognitivo, isto é, concentrado, linear, silencioso, o que coloca em desvantagem aqueles cuja atenção oscila ou cuja criatividade extrapola os limites do programa. Greene faz a seguinte afirmação de que “[...] as crianças se comportam bem quando podem” (2016, p. 10), lembrando que comportamentos desafiadores frequentemente expressam dificuldades de regulação, e não falta de vontade ou desinteresse. Essa compreensão desestabiliza leituras moralizantes e desloca o foco da punição para a identificação de habilidades ainda em desenvolvimento. Quando tais estudantes são interpretados apenas como indisciplinados, imaturos ou dispersos, reforça-se um ciclo de fracasso que compromete a autoestima e amplia o risco de evasão, sofrimento psíquico e ruptura com a escola. Em paralelo, estudantes com altas habilidades podem ser invisibilizados sob a suposição de que “já sabem” ou “não precisam de apoio”, o que os priva de desafios adequados e de reconhecimento emocional. A permanência de práticas uniformizadoras, portanto, contradiz o ideal inclusivo e evidencia que a transformação institucional ainda está em curso, exigindo revisão das metodologias, das formas de avaliação e, sobretudo, das concepções que orientam o olhar docente. A tensão entre legislação inclusiva e cultura escolar tradicional não é meramente técnica, mas profundamente simbólica, pois envolve redefinir quem a escola considera como referência de normalidade e excelência.

No interior dessa problemática, emerge com força a questão da medicalização excessiva do TDAH, fenômeno que atravessa famílias, escolas e serviços de saúde, produzindo respostas rápidas para demandas complexas e, muitas vezes, deslocando para o campo farmacológico aquilo que também envolve organização pedagógica, vínculos e sentido da aprendizagem. Conrad pontua que “[...] a medicalização é um processo pelo qual aspectos da vida cotidiana passam a ser definidos e tratados como problemas médicos” (1992, p. 209), e essa definição ajuda a compreender como inquietações escolares podem rapidamente se converter em diagnósticos clínicos. Em outra perspectiva, Hallowell e Ratey (2011) sustentam que “[...] o TDAH não é um defeito de caráter, mas um modo diferente de funcionamento do cérebro” (p. 18), formulação que, embora reconheça a base neurobiológica, também abre espaço para uma abordagem menos moralizante e mais contextualizada. O problema não reside no diagnóstico em si, que pode garantir acesso a direitos e estratégias

específicas, mas na redução do fenômeno à dimensão exclusivamente biomédica, ignorando fatores pedagógicos, emocionais e relacionais. Em salas de aula marcadas por turmas numerosas, currículos extensos e pressão por resultados, a medicação pode surgir como solução imediata para manter a ordem e melhorar o rendimento, enquanto mudanças estruturais permanecem adiadas. Com relação a essa dinâmica por sua vez, tende a produzir uma inversão sutil de responsabilidades, na qual o estudante passa a ser visto como “portador do problema”, e não como sujeito inserido em um ambiente que também precisa ser ajustado. Ao mesmo tempo, é imprescindível reconhecer que muitos estudantes se beneficiam do tratamento medicamentoso quando este é acompanhado de intervenções psicopedagógicas e apoio familiar. Desse forma, a crítica, portanto, não é ao recurso terapêutico em si, mas à sua utilização isolada e descontextualizada. A medicalização excessiva pode silenciar a escuta sobre as reais necessidades da criança ou do adolescente, transformando sintomas em rótulos fixos e obscurecendo potencialidades que poderiam emergir em ambientes mais flexíveis e acolhedores. Nesse cenário, a reflexão crítica torna-se fundamental para equilibrar o reconhecimento científico do transtorno com a defesa de práticas educacionais que ampliem, e não restrinjam, as possibilidades de desenvolvimento.

Neste sentido, em paralelo à discussão sobre medicalização, impõe-se refletir sobre a romantização ou, em sentido oposto, a invisibilização das altas habilidades, fenômenos que igualmente produzem distorções no modo como a escola reconhece e atende esses estudantes. Silverman (2012) observa que “[...] crianças superdotadas frequentemente apresentam intensidade emocional e sensibilidade exacerbada, o que pode levá-las a sentimentos de isolamento” (p. 34), lembrando que desempenho elevado não equivale à maturidade socioemocional. Essa advertência é crucial, pois a imagem social do “aluno brilhante” tende a obscurecer vulnerabilidades, criando a expectativa de autonomia plena e sucesso contínuo. Em outra formulação, Renzulli e Reis afirmam que “[...] a superdotação deve ser entendida como interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa” (2016, p. 8), definição que amplia o conceito para além de notas altas ou quocientes intelectuais elevados. Essa concepção dinâmica desafia a escola a oferecer experiências enriquecedoras, projetos investigativos e oportunidades de aprofundamento, sob pena de reduzir o potencial criativo a mera repetição de conteúdos já dominados. Ocorre que, em muitas instituições, estudantes com altas habilidades permanecem sem identificação adequada, confundidos com desatentos, dispersos ou até mesmo indisciplinados quando demonstram tédio diante de tarefas pouco desafiadoras. Em outras situações, recebem elogios superficiais, mas não encontram suporte emocional nem estímulo intelectual compatível com suas necessidades. Essa ambivalência – ora supervalorização, ora negligência – revela que a compreensão das altas

habilidades ainda está permeada por estereótipos que simplificam a complexidade do desenvolvimento humano. Ao reduzir o estudante talentoso à figura do gênio autossuficiente, ignora-se que também ele necessita de mediação pedagógica, escuta e pertencimento. A reflexão sobre esse ponto reforça a tese de que tanto o TDAH quanto as altas habilidades devem ser compreendidos como singularidades do neurodesenvolvimento, e não como polos opostos entre déficit e genialidade, exigindo respostas educativas igualmente sensíveis e contextualizadas.

Crianças superdotadas são frequentemente consideradas autossuficientes, socialmente habilidosas e emocionalmente resilientes simplesmente porque demonstram habilidades intelectuais avançadas. Essa suposição pode ser profundamente enganosa. Muitas crianças superdotadas vivenciam um desenvolvimento assíncrono, no qual suas capacidades cognitivas superam amplamente sua maturidade emocional e social. Como resultado, podem sentir-se fora de sintonia com seus pares etários, incompreendidas pelos adultos e pressionadas a manter níveis consistentemente elevados de desempenho sem apoio emocional adequado (Silverman, 2012, p. 41, tradução nossa).

A partir dessa constatação, torna-se indispensável examinar a forma como a escola foi historicamente estruturada para padronizar desempenhos, organizar tempos homogêneos e avaliar resultados comparáveis, lógica que impacta diretamente estudantes cujos modos de aprender escapam à média estatística. Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007) afirmam que “[...] a inclusão exige que reconsideremos quem é visto como normal na sala de aula” (p. 14), apontando para a necessidade de questionar os próprios critérios que definem sucesso escolar. Quando a organização curricular privilegia exposição expositiva prolongada, tarefas repetitivas e avaliações cronometradas, estudantes com TDAH podem ser rapidamente classificados como desatentos ou indisciplinados, enquanto estudantes com altas habilidades podem experimentar frustração e desengajamento por falta de desafio intelectual. Vygotsky (1991, p. 101) escreveu: “[...] aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, amanhã será capaz de fazer sozinha”, sublinhando que o desenvolvimento depende de mediações adequadas e de ambientes que ampliem possibilidades, não que as restrinjam. A padronização excessiva, portanto, não apenas invisibiliza singularidades, mas também limita o potencial de todos os estudantes, pois reduz o ensino a uma trajetória única e previsível. A lógica classificatória tende a comparar ritmos, desconsiderando que a aprendizagem é processo complexo, atravessado por fatores emocionais, sociais e culturais. Nesse quadro, estudantes que não se ajustam ao padrão são frequentemente remetidos ao campo do diagnóstico ou ao da excepcionalidade, quando poderiam ser acolhidos por práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis e colaborativas. Com relação a isso, a crítica à padronização não implica rejeitar critérios ou avaliações, mas reivindicar instrumentos que reconheçam múltiplas formas de demonstrar conhecimento e múltiplos tempos de maturação. Dito isso, a superação da homogeneização, portanto, constitui condição essencial para

que a inclusão deixe de ser discurso e se converta em prática efetiva, capaz de reconhecer a diversidade como elemento estruturante do processo educativo.

Neste sentido, ao considerar agora a articulação entre escola e família, percebe-se que grande parte das dificuldades e potencialidades relacionadas ao TDAH e às altas habilidades atravessa os muros escolares, estendendo-se às dinâmicas domésticas, às expectativas parentais e às formas de comunicação estabelecidas no cotidiano. Faber e Mazlish em uma das suas orientações afirmam que “[...] quando reconhecemos os sentimentos da criança, ajudamos a diminuir sua frustração” (1999, p. 21), destacando a importância da escuta e da validação emocional como base para o desenvolvimento da autorregulação. Esse princípio dialoga com a realidade de muitas famílias que, diante de comportamentos impulsivos ou intensidades emocionais acentuadas, oscilam entre a superproteção e a cobrança excessiva, sem encontrar mediações equilibradas. Hallowell e Ratey (2011) observam que “[...] o apoio consistente de adultos compreensivos pode fazer uma diferença extraordinária na trajetória de uma pessoa com TDAH” (p. 45), reforçando que o ambiente relacional é fator decisivo no modo como a condição se manifesta. Quando escola e família atuam de maneira desconectada, mensagens contraditórias tendem a se acumular, gerando insegurança, conflitos e sentimento de inadequação no estudante. Em contrapartida, a construção de canais de diálogo permanentes permite alinhar estratégias, compartilhar observações e reconhecer progressos que, isoladamente, poderiam passar despercebidos. Para estudantes com altas habilidades, essa articulação também é fundamental, pois expectativas irreais ou comparações constantes podem intensificar ansiedade e medo de fracassar. A corresponsabilidade dialógica² entre escola e família, portanto, não constitui elemento acessório, mas componente estruturante de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento. Logo, a ausência dessa parceria tende a ampliar mal-entendidos e a reduzir o potencial de intervenções pedagógicas, enquanto sua consolidação favorece trajetórias formativas mais equilibradas, nas quais singularidades são reconhecidas e acompanhadas com sensibilidade e intencionalidade educativa.

² A corresponsabilidade dialógica constitui um princípio ético-pedagógico fundamentado na compreensão de que os processos educativos não se realizam de forma unilateral, mas emergem da interação crítica e horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam em permanente reciprocidade. Inspirada na perspectiva freireana, essa noção rompe com a lógica verticalizada da transmissão de conteúdos e afirma que escola, família e comunidade compartilham responsabilidades na construção das trajetórias formativas, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e participante ativo do próprio desenvolvimento. Nesse horizonte, o diálogo não se reduz à comunicação instrumental, mas configura-se como prática política de escuta, problematização e construção coletiva de sentidos, exigindo compromisso mútuo, respeito às diferenças e disposição para transformar as condições que produzem exclusões. Assim, a corresponsabilidade dialógica amplia o conceito de participação ao integrar cuidado, decisão compartilhada e compromisso social na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória. Ver: Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Diante de todo o percurso argumentativo desenvolvido, o presente artigo assume como objeto de análise as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a estudantes com TDAH e altas habilidades, articuladas aos modos de interação entre escola e família, compreendendo que tais dimensões não operam de forma isolada, mas se entrelaçam na construção de trajetórias formativas mais igualitárias, sensíveis e dialógicas. Florian (2013) sustenta que “[...] práticas inclusivas envolvem ensinar de forma que amplie as oportunidades de aprendizagem para todos” (p. 24), afirmação que desloca a inclusão do campo da adaptação pontual para o âmbito da reorganização pedagógica estrutural. Essa perspectiva encontra eco na reflexão de Armstrong, através das proposições afirmando: “[...] cada cérebro tem suas próprias forças e desafios, e a educação deve partir desse reconhecimento” (2011, p. 9), enfatizando que singularidades não são obstáculos a serem eliminados, mas pontos de partida para a mediação didática. A pergunta norteadora que atravessa esta investigação – de que maneira a articulação entre práticas pedagógicas inclusivas e relações intrafamiliares pode contribuir para o reconhecimento, o acolhimento e o desenvolvimento pleno de estudantes com TDAH e altas habilidades, prevenindo estigmatização, invisibilização ou inadequação escolar – emerge como eixo estruturante da análise, pois integra dimensões cognitivas, emocionais e relacionais do desenvolvimento. A relevância social dessa pesquisa reside na urgência de enfrentar processos silenciosos de rotulação que ainda atravessam o cotidiano escolar, frequentemente responsáveis por trajetórias marcadas por evasão, sofrimento psíquico e desengajamento acadêmico. Ao delimitar o foco na interface entre práticas pedagógicas e relações intrafamiliares, o estudo busca superar abordagens fragmentadas, propondo uma compreensão sistêmica capaz de reconhecer que o desenvolvimento humano se constrói na interdependência entre contextos. Tal empreendimento justifica-se não apenas pela ampliação dos diagnósticos, mas pelo compromisso ético de assegurar que estudantes com TDAH e altas habilidades encontrem, na escola e na família, espaços de reconhecimento e possibilidade, e não de silenciamento ou inadequação. Assim, a investigação assume relevância acadêmica e social ao propor caminhos concretos para uma educação que acolha diferenças sem reduzi-las a rótulos, contribuindo para a construção de ambientes formativos mais justos, dialógicos e humanizadores.

O potencial desenvolvimental de um contexto depende da medida em que as atividades, os papéis e as relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento são consistentes com e reforçadas por aquelas que ocorrem em outros contextos dos quais ela participa. Quando há harmonia e apoio mútuo entre esses contextos, o desenvolvimento é favorecido; quando há conflito ou ausência de comunicação, o desenvolvimento pode ser prejudicado (Bronfenbrenner, 1981, p. 209, tradução nossa).

2 METODOLOGIA: ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE COMPREENSIVA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E DAS RELAÇÕES INTRAFAMILIARES NO CONTEXTO DO TDAH E DAS ALTAS HABILIDADES

Parte-se do reconhecimento de que este estudo se insere no campo da abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender sentidos, processos e relações que se constroem no interior das práticas pedagógicas inclusivas e das dinâmicas intrafamiliares. Não se trata, portanto, de mensurar comportamentos ou estabelecer correlações estatísticas, mas de interpretar significados atribuídos pelos sujeitos e pelos sistemas institucionais às singularidades do neurodesenvolvimento. Como destaca Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, o que reforça a adequação dessa escolha metodológica ao objeto investigado. Do mesmo modo, Gil afirma que “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (2008, p. 42), o que dialoga diretamente com a intenção de descrever práticas pedagógicas e relações familiares sem reduzi-las a esquemas previamente fechados. Assim, a ênfase recai sobre a análise interpretativa dos discursos, das concepções e das estratégias educacionais que atravessam o cotidiano escolar.

[...] a pesquisa qualitativa que visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. Sobre a história, o sentido e a pertinência do processo social denominado ‘investigação qualitativa’, devo lembrar que as diferentes teorias que o sustentam abrangem aspectos particulares e relegam outros, revelando o inevitável imbricamento entre conhecimento e interesse, entre condições históricas e avanço das ciências, entre identidade do pesquisador e seu objeto e entre a necessidade indiscutível da crítica interna e externa na objetivação do saber (Minayo, 2007, p. 23).

Por outro lado, quanto ao tipo de estudo, configura-se como pesquisa descritiva e bibliográfica, articulando levantamento sistemático de obras clássicas e contemporâneas que fundamentam o debate sobre neurodiversidade, medicalização, inclusão, altas habilidades, TDAH e relações familiares. Trata-se de um percurso que não apenas mapeia conceitos, mas também tensiona perspectivas, colocando em diálogo diferentes matrizes teóricas. Conforme Minayo, Deslandes e Gomes observam, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera revisão de literatura, mas momento essencial de construção do referencial teórico” (2007, p. 18), o que justifica a centralidade desse procedimento neste artigo. Já Stake (2011, p. 23) enfatiza que “[...] o pesquisador qualitativo busca compreender a complexidade do caso em seu contexto”, indicando que a seleção dos autores foi orientada por sua contribuição efetiva para compreender a complexidade das singularidades do

neurodesenvolvimento no ambiente escolar e familiar. Assim, a escolha teórica não foi aleatória, mas guiada pela relevância conceitual e pela densidade analítica das obras.

No que se refere à abordagem analítica, adota-se o viés compreensivo weberiano, centrado na interpretação das ações sociais e dos sentidos atribuídos às práticas educativas e às relações familiares. Em outras palavras, busca-se compreender como professores, famílias e instituições constroem significados em torno do TDAH e das altas habilidades, evitando leituras simplificadoras. Weber (1949, p. 88) afirma que “[...] compreender significa apreender o sentido que o agente atribui à sua ação”, perspectiva que orienta a análise das práticas pedagógicas enquanto ações socialmente situadas. De forma complementar, Minayo (2007) destaca que “[...] a interpretação é sempre um movimento de ida e volta entre o empírico e o teórico” (p. 315), o que sustenta a articulação entre o referencial sociocultural de Vygotsky e a teoria ecológica de Bronfenbrenner. Assim, a análise não se restringe ao indivíduo, mas considera os múltiplos sistemas de interação que atravessam o desenvolvimento humano.

Somam-se a isso, os critérios de seleção das obras que contemplaram relevância teórica, consistência conceitual e contribuição efetiva para o campo da neurodiversidade e da educação inclusiva. Gil (2008) esclarece que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50), reforçando a natureza do estudo. Além disso, Flick destaca que “[...] a seleção do material deve estar orientada pela pergunta de pesquisa e pelos objetivos do estudo” (2009, p. 67), o que norteou a organização das categorias analíticas. Dessa forma, o levantamento não foi meramente acumulativo, mas estruturado em função do problema investigado.

[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...] Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade (Minayo, 2007, p. 14).

A organização das categorias analíticas constituiu etapa central da metodologia, permitindo sistematizar o debate em eixos como neurodiversidade como paradigma epistemológico, medicalização e construção social do diagnóstico, singularidades do neurodesenvolvimento, dupla excepcionalidade, práticas pedagógicas inclusivas e corresponsabilidade dialógica entre escola e família. Em Minayo (2007, p. 303), lê-se que “[...] a categorização é um processo de redução do texto que busca revelar o núcleo de sentido”, procedimento adotado na análise das obras selecionadas. De

igual maneira, Gil afirma que “[...] a análise e interpretação dos dados constituem o momento em que o pesquisador busca dar sentido às informações coletadas” (2008, p. 156), o que, neste estudo, implicou identificar convergências e tensões entre modelo médico e modelo social da deficiência, bem como entre inclusão formal e inclusão efetiva. Assim, construiu-se uma síntese interpretativa orientada pela crítica à medicalização excessiva e pela defesa de práticas pedagógicas responsivas.

Dessa forma, é fundamental destacar que a metodologia adotada mantém coerência com os objetivos do estudo, uma vez que não pretende validar protocolos clínicos nem propor intervenções terapêuticas, mas compreender as implicações pedagógicas e relacionais do reconhecimento das singularidades do neurodesenvolvimento. Ainda que se trate de pesquisa exclusivamente bibliográfica, há compromisso ético com o rigor acadêmico e com o uso responsável das fontes, evitando reducionismos diagnósticos e reforçando a dignidade dos estudantes. Como enfatiza Minayo (2007, p. 385), “[...] toda pesquisa é um ato político e ético”, o que reforça a responsabilidade do pesquisador. E, conforme Gil (2008, p. 19), “[...] o conhecimento científico é provisório e suscetível de revisão”, o que indica, inclusive, as limitações do estudo e a possibilidade de ampliação futura mediante investigação empírica. Desse modo, a metodologia sustenta uma análise crítica, interpretativa e eticamente comprometida com a justiça social e com a inclusão efetiva.

3 TDAH E ALTAS HABILIDADES COMO SINGULARIDADES DO NEURODESENVOLVIMENTO QUE DEMANDAM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Discutir o conceito de neurodiversidade implica reconhecer que as formas de funcionamento cerebral não se organizam em uma hierarquia linear entre normalidade e desvio, mas se distribuem em um espectro complexo de variações humanas que atravessam cognição, emoção e comportamento; e ainda, ao aprofundar essa compreensão, percebe-se que o termo não surgiu apenas como categoria descritiva, mas como proposição crítica frente à hegemonia de modelos classificatórios centrados na deficiência. Judy Singer, ao refletir sobre a emergência desse campo, registra que “[...] a ideia de neurodiversidade nasceu do reconhecimento de que pessoas com diferenças neurológicas constituem uma minoria cultural” (2016, p. 43), apontando para a dimensão política do conceito, que ultrapassa o campo clínico e adentra debates sobre direitos, identidade e pertencimento. De forma complementar, Armstrong (2011) argumenta que “[...] ao longo da história, traços considerados anormais em um contexto revelaram-se extraordinariamente valiosos em outro” (p. 27), o que desloca a análise do déficit fixo para a interação entre sujeito e ambiente. Assim, quando o conceito de neurodiversidade é incorporado ao debate educacional, ele tensiona a própria estrutura escolar,

questionando se as dificuldades atribuídas ao estudante não seriam, em parte, produto de ambientes pouco flexíveis, metodologias rígidas e expectativas uniformizadoras. Vale destacar que a consolidação do termo como movimento político-epistemológico ocorreu justamente na articulação entre experiência vivida e produção acadêmica, ou seja, entre sujeitos que reivindicavam reconhecimento e pesquisadores que problematizavam os limites do modelo médico tradicional. Dessa forma, o conceito não apenas redefine a linguagem, mas inaugura uma nova ética da diferença, na qual singularidades do neurodesenvolvimento deixam de ser vistas como falhas a corrigir e passam a ser compreendidas como expressões legítimas da diversidade humana. Isto é, compreender a neurodiversidade exige integrar dimensões científicas, sociais e pedagógicas, reconhecendo que a escola ocupa lugar central na legitimação ou na deslegitimação dessas diferenças.

O conceito de neurodiversidade foi desenvolvido como uma forma de reenquadrar as diferenças neurológicas não como déficits a serem curados, mas como variações naturais dentro do genoma humano. Ele emergiu das experiências vividas por pessoas autistas que passaram a questionar por que seus modos de pensar e de existir eram automaticamente classificados como patológicos. Em vez de aceitar um modelo puramente médico, esses sujeitos articularam uma perspectiva social e cultural, afirmando que minorias neurológicas deveriam ser reconhecidas de modo semelhante a outros grupos minoritários, com direitos, dignidade e identidade coletiva (Singer, 2016, p. 57, tradução nossa).

Desse modo, ao aprofundar a análise histórica da emergência do termo neurodiversidade, torna-se imprescindível compreender que sua consolidação não ocorreu apenas no interior da academia, mas, sobretudo, na intersecção entre movimentos sociais, experiências subjetivas e produção teórica crítica, configurando-se como um deslocamento epistemológico que confronta o modelo médico tradicional da deficiência. Conrad (2006) explica que “[...] a expansão das categorias diagnósticas reflete mudanças sociais tanto quanto descobertas científicas” (p. 6), indicando que classificações clínicas não são neutras, mas atravessadas por valores culturais e expectativas normativas. Esse entendimento permite perceber que o crescimento dos diagnósticos relacionados ao neurodesenvolvimento não pode ser dissociado do contexto histórico que privilegia produtividade, concentração contínua e controle comportamental como indicadores de adequação. Em outra direção analítica, Dabrowski (1967, p. 29) escreve: “[...] o desenvolvimento da personalidade frequentemente envolve tensões internas intensas que, longe de serem patológicas, podem constituir forças de crescimento”, proposição que amplia o horizonte interpretativo ao reconhecer que características vistas como desajustes podem expressar processos complexos de maturação psicológica. Essa articulação entre crítica social e compreensão do desenvolvimento humano evidencia a transição do modelo estritamente médico, centrado na identificação de déficits individuais, para o modelo social da deficiência, que desloca o foco para as barreiras ambientais e institucionais. No campo

educacional, tal mudança implica reconhecer que dificuldades atribuídas ao estudante podem estar relacionadas a currículos inflexíveis, práticas homogêneas e ausência de mediações diferenciadas. O modelo médico tende a localizar o problema no corpo ou no cérebro do indivíduo; o modelo social, por sua vez, interroga as estruturas que produzem exclusão, convidando a escola a rever suas formas de organização, avaliação e interação pedagógica. Ao considerar essa transição paradigmática, percebe-se que a neurodiversidade não elimina a dimensão biológica, mas a reinsere em um quadro mais amplo, no qual singularidades são compreendidas em interação constante com o contexto. Dito isso, essa inflexão teórica produz implicações diretas para a educação, pois desloca a pergunta de “[...] o que há de errado com o estudante?” para “[...] quais condições estamos oferecendo para que ele desenvolva seu potencial?”, redefinindo, assim, as bases éticas e pedagógicas da inclusão.

Ao examinar com maior densidade as múltiplas camadas que envolvem o TDAH no interior da escola, percebe-se que a tensão entre medicalização e reconhecimento da singularidade cognitiva não se resolve por meio de negações simplistas nem por adesões acríticas ao discurso clínico, mas requer análise cuidadosa das condições pedagógicas, culturais e institucionais que moldam a experiência escolar desses estudantes. Hallowell e Ratey afirmam que “[...] o TDAH não é uma falta de atenção, mas uma inconsistência na regulação da atenção” (2011, p. 32), formulação que amplia a compreensão do fenômeno ao indicar que o estudante pode, em determinadas circunstâncias, apresentar níveis elevados de foco e produtividade, especialmente quando envolvido em atividades que despertam interesse significativo. Essa característica ajuda a explicar o chamado hiperfoco, frequentemente observado em tarefas motivadoras, contrastando com a dispersão em contextos considerados pouco estimulantes. Brown (2013) descreve o transtorno como um conjunto de prejuízos nas funções executivas e registra que “[...] o TDAH envolve dificuldades no gerenciamento da energia mental, da organização e da ativação para tarefas” (p. 18), o que evidencia que não se trata de desinteresse deliberado, mas de desafios na autorregulação. Ao relacionar essas descrições com o cotidiano escolar tradicional, marcado por aulas expositivas prolongadas, exigência de imobilidade corporal e avaliações padronizadas, torna-se possível compreender por que comportamentos associados ao TDAH são frequentemente interpretados como indisciplina ou desmotivação. A impulsividade pode colidir com a rigidez temporal da aula, a necessidade de movimento pode ser confundida com desrespeito, e a dificuldade em manter atenção contínua pode ser tomada como incapacidade intelectual. Entretanto, quando o ambiente inclui metodologias ativas, segmentação de tarefas, uso de recursos multimodais e intervalos estratégicos, muitos desses estudantes demonstram participação consistente e criatividade expressiva. Logo, a medicalização excessiva surge quando o diagnóstico passa a ser utilizado como resposta automática às dificuldades escolares, sem

investigação das práticas pedagógicas adotadas ou das condições emocionais envolvidas. Por outro lado, negar completamente a existência do transtorno pode invisibilizar necessidades reais de apoio e estratégias específicas. Entre esses extremos, impõe-se uma abordagem que reconheça tanto as bases neurobiológicas descritas na literatura quanto à influência decisiva do contexto educativo, compreendendo o TDAH como expressão complexa do neurodesenvolvimento, cujos desafios e potencialidades se manifestam de modo relacional e situacional, exigindo respostas pedagógicas sensíveis e fundamentadas.

Diante desse quadro, quando se desloca o olhar para as altas habilidades e para a superdotação, torna-se indispensável romper com a imagem simplificada do “[...] aluno brilhante que não precisa de apoio”, pois essa representação, aparentemente positiva, pode ocultar experiências profundas de solidão, tédio e inadequação no interior da escola padronizadora. Renzulli (2005) define a superdotação a partir da interação entre três dimensões e afirma que “[...] a superdotação emerge da interseção entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa” (2005, p. 28), indicando que não se trata de um traço fixo, mas de um fenômeno dinâmico que depende de condições ambientais favoráveis para se manifestar plenamente. Gardner (2000, p. 47) escreve: “[...] não existe uma única forma de inteligência, mas múltiplas maneiras pelas quais os indivíduos resolvem problemas e criam produtos valorizados culturalmente”, ampliando o horizonte interpretativo ao questionar a centralidade exclusiva das habilidades lógico-matemáticas e linguísticas tradicionalmente privilegiadas pela escola. Ao considerar esses referenciais, percebe-se que muitos estudantes com altas habilidades podem não se destacar nas avaliações homogêneas, sobretudo quando suas competências se situam em áreas pouco reconhecidas pelo currículo formal, como a inteligência espacial, musical ou interpessoal. O ambiente escolar estruturado por comparação constante, notas classificatórias e ranking implícito tende a reforçar apenas determinados perfis de desempenho, invisibilizando talentos que não se alinham aos padrões dominantes. Além disso, quando o estudante aprende com rapidez e termina tarefas antes dos colegas, frequentemente recebe mais do mesmo conteúdo, em vez de desafios qualitativamente diferenciados, o que produz desmotivação progressiva. Silverman (2012) observa que “[...] muitas crianças superdotadas experimentam intensa sensibilidade emocional e sensação de não pertencimento” (p. 63), revelando que o sofrimento psíquico pode coexistir com elevado potencial intelectual. Essa condição torna-se ainda mais complexa nos casos de dupla excepcionalidade, nos quais altas habilidades se combinam com TDAH ou outras condições do neurodesenvolvimento, gerando perfis paradoxais que confundem avaliações tradicionais. A escola centrada na padronização tende a enxergar apenas a dificuldade ou apenas o talento, raramente compreendendo a coexistência de ambos. Como resultado, podem

emergir trajetórias marcadas por frustração, ansiedade e sensação persistente de inadequação, especialmente quando o estudante percebe que suas capacidades não são plenamente reconhecidas nem suas necessidades específicas atendidas. A superação desse quadro exige currículo flexível, propostas investigativas, projetos interdisciplinares e acompanhamento atento às dimensões socioemocionais, reconhecendo que potencial elevado não elimina a necessidade de mediação pedagógica intencional, mas, ao contrário, requer estratégias sensíveis que promovam desenvolvimento integral e equilíbrio emocional.

A superdotação não reside no indivíduo na forma de um traço fixo que possa ser medido de uma vez por todas. Ao contrário, ela se desenvolve por meio da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa dentro de um ambiente de apoio. Sem oportunidades para experiências de aprendizagem avançadas, atividades investigativas e incentivo para a busca de interesses pessoais, o alto potencial pode permanecer latente ou ser expresso de maneiras desadaptativas, como tédio, baixo rendimento ou afastamento das tarefas acadêmicas (Renzulli, 2005, p. 35, tradução nossa).

Diante da coexistência possível entre altas habilidades e TDAH, torna-se fundamental examinar com maior atenção o fenômeno da dupla excepcionalidade, condição que desafia classificações lineares e expõe, com nitidez, os limites de uma escola orientada pela homogeneização. Armstrong (2011) afirma que “[...] a diversidade neurológica é parte natural da variação humana e deve ser reconhecida como tal” (p. 9), indicando que perfis híbridos não constituem anomalias raras, mas expressões legítimas da complexidade do desenvolvimento. Na mesma linha interpretativa (Barkley, 2012, p. 23) registra: “[...] as funções executivas organizam o comportamento ao longo do tempo, permitindo que o indivíduo direcione ações para objetivos futuros”, o que ajuda a compreender por que um estudante pode apresentar raciocínio sofisticado e criatividade elevada, ao mesmo tempo em que enfrenta dificuldades de planejamento, organização e persistência em tarefas menos motivadoras. A presença simultânea de potencial elevado e desafios atencionais pode produzir trajetórias escolares marcadas por avaliações contraditórias, ora de genialidade, ora de desleixo, ora de talento incomum, ora de indisciplina. Em ambientes pedagógicos excessivamente rígidos, essa ambivalência tende a ser lida como incoerência ou falta de esforço, invisibilizando a complexidade subjacente ao perfil do estudante. A cultura da comparação constante, sustentada por provas padronizadas e metas uniformes, contribui para reforçar rótulos simplificadores, pois privilegia desempenho regular e previsível, não contemplando variações intensas de produtividade. Goldstein, Naglieri e Princiotta (2014) observam que “[...] déficits nas funções executivas podem coexistir com níveis elevados de habilidade intelectual” (p. 41), ressaltando que inteligência e autorregulação não são dimensões idênticas. Diante de uma situação onde a escola ignora essa distinção, corre o risco de

interpretar oscilações de rendimento como indícios de desinteresse ou descompromisso, aprofundando sentimentos de frustração e inadequação. A experiência subjetiva desses estudantes, frequentemente marcada por autocritica severa e sensação de não corresponder às expectativas, pode evoluir para ansiedade, desmotivação e retraimento social. Para enfrentar tal quadro, torna-se imprescindível construir práticas pedagógicas flexíveis, avaliações diversificadas e acompanhamento individualizado que reconheça tanto os talentos quanto as necessidades específicas, promovendo ambiente em que singularidades não sejam vistas como problema a ser corrigido, mas como dimensões a serem compreendidas e potencializadas dentro de uma proposta educativa verdadeiramente inclusiva.

Desse modo, ao refletir sobre a escola estruturada para padronização de desempenho, torna-se inevitável problematizar a cultura da mensuração que atravessa o cotidiano pedagógico e que transforma aprendizagem em números, médias e rankings, produzindo um ambiente no qual diferenças de ritmo, interesse e estilo cognitivo são frequentemente lidas como desvios. Florian (2013) sustenta que “[...] sistemas educacionais que buscam uniformidade tendem a marginalizar aqueles que aprendem de maneira distinta” (p. 112), evidenciando que a promessa de igualdade pode converter-se em mecanismo de exclusão quando confunde equidade com homogeneidade. Em outra formulação, Mantoan afirma: “[...] incluir não é adaptar o aluno ao sistema, mas transformar o sistema para acolher todos os alunos” (2003, p. 38), declaração que desloca o eixo da responsabilidade da criança para a instituição escolar. Ao observar o funcionamento concreto de muitas salas de aula, percebe-se a prevalência de currículo rígido, avaliações homogêneas e organização temporal inflexível, com tempos iguais para todos, tarefas iguais para todos, critérios iguais para todos, como se o processo de aprender pudesse ser previamente regulado por uma lógica industrial. Em verdade, essa organização impacta diretamente estudantes com TDAH e com altas habilidades, pois uns podem necessitar de fragmentação de atividades e alternância de estímulos, enquanto outros demandam aprofundamento e complexificação do conteúdo. A cultura comparativa, alimentada por boletins e testes padronizados, reforça a ideia de desempenho como valor supremo, estimulando competição em detrimento da cooperação. Nessa engrenagem, emergem efeitos subjetivos relevantes: sensação de inadequação, tédio crônico, frustração persistente e ansiedade diante de expectativas que não consideram singularidades. Black-Hawkins, Florian e Rouse (2007) assinalam que “[...] práticas inclusivas exigem repensar o que conta como sucesso na escola” (p. 52), sugerindo que redefinir critérios de êxito é passo essencial para romper com a lógica excludente. Em um quadro onde a instituição de ensino permanece presa à padronização, estudantes que pensam rápido demais, ou que precisam de pausas frequentes, ou que se envolvem intensamente apenas em temas específicos,

acabam rotulados como problemáticos ou desinteressados. A transformação desse cenário requer revisão profunda das concepções de currículo, avaliação e tempo pedagógico, abrindo espaço para trajetórias formativas flexíveis, nas quais diferença não seja tolerada apenas como exceção, mas reconhecida como princípio estruturante de uma educação que se pretenda genuinamente inclusiva.

Seguindo esse raciocínio, a análise das práticas escolares contemporâneas também exige atenção às relações intrafamiliares e à forma como escola e família constroem, juntas ou em tensão, as trajetórias de estudantes com TDAH e altas habilidades, pois o modo como a criança é compreendida em casa repercute diretamente na maneira como se posiciona diante das demandas acadêmicas. Vygotsky (1991) assinala que “[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiro no plano social e depois no plano individual” (p. 64), indicando que as interações constituem o solo a partir do qual se estruturam processos cognitivos e emocionais. Em complemento a essa perspectiva, Faber e Mazlish afirmam: “[...] quando os sentimentos da criança são reconhecidos, ela se torna mais capaz de cooperar” (1999, p. 21), sublinhando que validação emocional não é concessão, mas condição para engajamento. A partir dessa compreensão, percebe-se que conflitos recorrentes entre escola e família, sobretudo em torno de diagnósticos, uso de medicação ou expectativas de desempenho, podem intensificar o sofrimento do estudante, que passa a transitar entre discursos divergentes e, muitas vezes, culpabilizadores. Em alguns casos, a família tende a interpretar dificuldades atencionais como falta de disciplina; em outros, pode enxergar qualquer desafio acadêmico como falha exclusiva da instituição. O diálogo fragilizado produz ruídos que recaem sobre a criança, ampliando sentimentos de inadequação e insegurança. Em contrapartida, quando há comunicação aberta, troca de informações sobre estratégias que funcionam e reconhecimento mútuo de responsabilidades, criam-se condições mais favoráveis para intervenções coerentes. Greene (2016) afirma que “[...] crianças fazem o melhor que podem quando possuem as habilidades necessárias para lidar com as demandas” (p. 15), sugerindo que comportamentos desafiadores não devem ser lidos como oposição deliberada, mas como indicativo de lacunas de habilidades socioemocionais ou executivas. Essa concepção desloca a lógica punitiva para uma lógica colaborativa, na qual adultos assumem papel de mediadores do desenvolvimento. A articulação consistente entre práticas pedagógicas inclusivas e relações familiares dialógicas permite que o estudante seja visto em sua totalidade, não apenas por seus sintomas ou talentos, fortalecendo autoestima, pertencimento e continuidade do processo formativo, elementos indispensáveis para prevenir evasão, estigmatização e sofrimento psíquico prolongado.

Quando educadores, famílias e membros da comunidade trabalham juntos de forma coordenada e significativa, os estudantes têm maior probabilidade de obter sucesso na escola

e na vida. Parcerias que incluem responsabilidade compartilhada pela aprendizagem das crianças, comunicação aberta sobre suas necessidades e respeito mútuo entre os adultos criam mensagens e apoios consistentes entre casa e escola. Em contraste, quando essas conexões são frágeis ou conflituosas, os estudantes podem receber sinais contraditórios sobre expectativas e enfrentar dificuldades para atender às demandas acadêmicas e comportamentais (Epstein, 2018, p. 36, tradução nossa).

Ao tratar dos efeitos subjetivos produzidos por uma cultura escolar centrada na comparação e na mensuração constante, torna-se imprescindível observar como sentimentos de inadequação, tédio e ansiedade não surgem de maneira isolada, mas se constroem progressivamente no interior de experiências reiteradas de fracasso ou invisibilidade. Brown (2017) descreve que “[...] muitos indivíduos com TDAH relatam sensação crônica de não corresponder às expectativas, mesmo quando possuem elevada capacidade intelectual” (p. 54), evidenciando que a discrepância entre potencial e desempenho pode gerar sofrimento silencioso. Silverman (2012, p. 89) afirma: “[...] crianças superdotadas frequentemente internalizam a sensação de serem diferentes de maneira desconfortável”, o que ajuda a compreender por que estudantes com altas habilidades também enfrentam conflitos emocionais, sobretudo quando suas necessidades de aprofundamento não são reconhecidas. A vivência cotidiana de tarefas repetitivas, ausência de desafios adequados ou críticas constantes ao comportamento produz marcas que atravessam a autoimagem do estudante, afetando motivação e engajamento. Em ambientes nos quais a nota se torna principal indicador de valor, o erro deixa de ser etapa do aprendizado e passa a ser sinal de incapacidade, ampliando inseguranças. Para alunos com TDAH, a dificuldade em manter constância pode ser interpretada como falta de esforço; para aqueles com altas habilidades, o desinteresse diante de conteúdos pouco estimulantes pode ser confundido com arrogância ou dispersão. Essa leitura simplificada reforça estereótipos e impede intervenções pedagógicas ajustadas às singularidades. Armstrong (2017) sustenta que “[...] quando reconhecemos diferentes perfis de inteligência, abrimos espaço para que cada estudante encontre seu modo próprio de aprender” (p. 102), sinalizando que a ampliação de perspectivas pode reduzir frustrações e promover pertencimento. Nesta direção, a ausência desse reconhecimento contribui para quadros de ansiedade escolar, retraimento social e, em situações mais graves, abandono dos estudos. A superação desse ciclo demanda revisão profunda das práticas avaliativas, substituindo comparações rígidas por acompanhamento formativo que considere processos, avanços individuais e contextos específicos. Dito isso, ao reconhecer que sofrimento psíquico pode emergir tanto da patologização quanto da invisibilização do potencial, a escola passa a assumir papel decisivo na construção de trajetórias mais saudáveis, nas quais diferença não seja motivo de exclusão, mas ponto de partida para desenvolvimento integral e equilíbrio emocional duradouro.

Prosseguindo nessa discussão, torna-se imprescindível examinar com atenção o risco da medicalização excessiva como resposta quase automática às dificuldades escolares, especialmente quando comportamentos que desafiam a norma são rapidamente convertidos em categorias diagnósticas, sem investigação aprofundada das condições pedagógicas e sociais envolvidas. Conrad inicia uma de suas reflexões afirmando: “[...] a medicalização transforma problemas da vida cotidiana em questões médicas” (2006, p. 4), destacando que tal processo redefine fronteiras entre o que é considerado variação humana e o que passa a ser interpretado como patologia. Nikolas Rose (2007) acrescenta que “[...] a psiquiatria contemporânea participa ativamente da produção de novas formas de subjetividade” (2007, p. 12), sugerindo que diagnósticos não apenas descrevem, mas também moldam identidades. Ao observar o crescimento de encaminhamentos clínicos diante de comportamentos como inquietação, distração ou desinteresse, percebe-se que a escola, muitas vezes, recorre ao laudo como mecanismo de organização da sala de aula, delegando à medicina a tarefa de regular aquilo que poderia ser repensado pedagogicamente. Isso não significa negar a existência de condições neurobiológicas, mas problematizar o uso indiscriminado de intervenções farmacológicas como solução exclusiva para desafios complexos. Em ambientes marcados por currículos rígidos e pressão por desempenho, a tendência à rotulação pode funcionar como estratégia de alívio institucional, deslocando a responsabilidade por ajustes estruturais. Peter Conrad e Schneider (1992) observam que “[...] comportamentos considerados desviantes são frequentemente redefinidos como doenças quando passam a ser tratados por especialistas médicos” (p. 28), o que amplia a reflexão sobre a construção social das categorias diagnósticas. Por exemplo, o estudante que passa a ser reconhecido prioritariamente pelo rótulo, corre-se o risco de reduzir sua identidade à condição clínica, obscurecendo talentos, interesses e dimensões afetivas. Tal dinâmica pode produzir internalização do estigma, comprometendo autoestima e expectativas de futuro. Desse modo, a construção de uma abordagem equilibrada exige diálogo entre escola, família e profissionais de saúde, com análise criteriosa das necessidades reais, evitando tanto a negligência quanto o excesso de intervenção. O desafio consiste em sustentar uma postura ética que reconheça o direito ao cuidado especializado quando necessário, sem converter diferenças de ritmo e estilo cognitivo em patologias generalizadas, preservando a dignidade e a complexidade do desenvolvimento humano.

Nesta direção, ao focalizar para a necessidade de construção de práticas pedagógicas responsivas, evidencia-se que reconhecer a neurodiversidade implica reorganizar tempos, metodologias e critérios avaliativos, deslocando o centro da ação docente da transmissão homogênea para a mediação diferenciada. Vygotsky (1997) afirma que “[...] o ensino adequadamente organizado conduz ao desenvolvimento mental” (p. 105), indicando que a aprendizagem não é mero reflexo da

maturação biológica, mas resultado de intervenções intencionais que criam zonas de desenvolvimento proximal. Armstrong (2017, p. 14) escreve: “[...] quando professores ajustam suas estratégias para contemplar diferentes inteligências, ampliam as oportunidades de sucesso para todos”, sugerindo que a flexibilização não beneficia apenas grupos específicos, mas enriquece o coletivo. Quando se considera tais contribuições, percebe-se que práticas inclusivas não se limitam a adaptações pontuais, como oferecer tempo extra em avaliações, mas exige revisão da própria concepção de currículo, incorporando projetos interdisciplinares, metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas e recursos multimodais. Estudantes com TDAH podem se beneficiar de segmentação de tarefas, instruções claras e alternância entre momentos de foco intenso e pausas estruturadas; aqueles com altas habilidades necessitam de aprofundamento conceitual, desafios complexos e oportunidades de investigação autônoma. Nesta caminhada, a ausência de tais estratégias tende a produzir dois extremos igualmente prejudiciais: hiperexigência que gera ansiedade ou subestimulação que provoca tédio. Florian (2013) sustenta que “[...] a inclusão efetiva depende da capacidade da escola de ensinar de maneiras diferentes para que todos aprendam” (p. 18), reforçando que diversidade de métodos é condição para equidade. Quando a sala de aula passa a valorizar colaboração, experimentação e diálogo, reduz-se a centralidade do erro como fracasso e amplia-se a percepção do aprendizado como processo. A reorganização pedagógica, portanto, não deve ser compreendida como concessão a casos específicos, mas como transformação estrutural orientada pela compreensão de que diferenças são constitutivas do grupo. Dessa forma, ao consolidar ambientes flexíveis e acolhedores, a escola fortalece vínculos, estimula autonomia e cria condições para que singularidades se convertam em potência formativa, contribuindo para trajetórias educacionais mais equilibradas e socialmente significativas.

A educação inclusiva não se resume a colocar estudantes com diversas necessidades de aprendizagem em salas de aula regulares; ela exige que os professores adotem estratégias instrucionais flexíveis que antecipem as diferenças, em vez de apenas reagirem a elas. A prática inclusiva eficaz envolve o planejamento de aulas que ofereçam múltiplos pontos de acesso ao aprendizado, a variação das formas de apresentação do conteúdo e a oferta de diferentes meios para que os estudantes demonstrem sua compreensão. Quando o ensino é diferenciadamente planejado de forma proativa, as barreiras à participação são reduzidas e todos os estudantes se beneficiam de experiências educacionais mais ricas e envolventes (Mitchell, 2007, p. 12, tradução nossa).

Em continuidade, se a reorganização pedagógica constitui condição para acolher a diversidade neurológica, torna-se então indispensável detalhar como as metodologias educacionais ativas³ podem ser estruturadas de modo intencional para estudantes com TDAH e altas habilidades, não como modismo didático, mas como estratégia fundamentada de inclusão. De início, o professor reorganiza o espaço físico, deslocando carteiras enfileiradas para ilhas colaborativas, criando estações de trabalho com materiais concretos, recursos visuais e dispositivos digitais previamente configurados; em seguida, apresenta o problema norteador da aula em linguagem clara, projetando-o em quadro visível e entregando versão impressa para quem necessita apoio visual. Hallowell e Ratey afirmam que “[...] pessoas com TDAH aprendem melhor quando estão ativamente engajadas e emocionalmente envolvidas na tarefa” (Hallowell; Ratey, 2005, p. 67), o que reforça a necessidade de propor desafios significativos logo no início da atividade. Ao mesmo tempo, Gardner, 2000, p. 119, escreve: “[...] o ensino eficaz deve partir do reconhecimento das múltiplas formas de compreender o mundo”, indicando que o professor precisa oferecer diferentes portas de entrada para o conteúdo, seja por meio de mapas conceituais, vídeos curtos, experimentos práticos ou debates orientados. A atividade pode começar com uma pergunta-problema concreta, vinculada à realidade dos estudantes, seguida pela divisão da turma em grupos heterogêneos, nos quais cada membro assume papel definido, como pesquisador, organizador, relator ou mediador. O docente circula entre as mesas, observa interações, intervém com perguntas abertas, ajusta metas de curto prazo para estudantes com dificuldade de autorregulação e amplia complexidade para aqueles que demonstram domínio avançado. Ao longo do processo, surgem imprevistos, como dispersão em determinados grupos ou excesso de detalhamento em outros; nesses momentos, o professor reorienta, estabelece microobjetivos temporais visíveis em cronômetro projetado e promove pausas breves para reorganização. O desfecho ocorre com socialização das soluções encontradas, reflexão coletiva sobre estratégias utilizadas e registro processual do aprendizado, consolidando experiência que integra desafio cognitivo, participação ativa e apoio organizacional, configurando prática que dialoga com as

³ Metodologias ativas na educação para alunos neurodivergentes constituem abordagens pedagógicas que deslocam o estudante da posição passiva de receptor de conteúdos para o papel de protagonista do próprio processo de aprendizagem, valorizando suas singularidades cognitivas, emocionais e sensoriais. Diferentemente do modelo tradicional centrado na exposição verbal prolongada e na padronização de ritmos, as metodologias ativas – como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, sala de aula invertida, gamificação e rotação por estações – estruturam experiências que envolvem participação, investigação, experimentação e autoria. Para estudantes neurodivergentes, como aqueles com TDAH ou altas habilidades, essas estratégias favorecem maior engajamento, pois permitem mobilizar interesses específicos, alternar estímulos, incorporar movimento, oferecer desafios em níveis diferenciados e flexibilizar formas de avaliação. Assim, mais do que técnicas isoladas, as metodologias ativas representam uma reorganização da prática pedagógica orientada pela personalização, pela autonomia progressiva e pela construção significativa do conhecimento, reconhecendo que diferentes modos de aprender exigem diferentes modos de ensinar.

necessidades da dupla excepcionalidade e inaugura dinâmica pedagógica mais responsiva e colaborativa.

Quando se opta, por exemplo, pela Aprendizagem Baseada em Problemas⁴, é fundamental estruturar a proposta com clareza metodológica e sensibilidade às diferenças cognitivas presentes na turma, organizando cada etapa de modo intencional e previsível. O professor inicia a aula apresentando uma situação-problema concreta, escrita no quadro e também entregue em ficha individual, descrevendo um cenário realista que dialogue com o cotidiano dos estudantes, como a elaboração de um plano para reduzir o desperdício de água na escola, por exemplo; antes de qualquer pesquisa, solicita que cada grupo identifique o que já sabe, o que precisa descobrir e quais estratégias pretende utilizar, registrando essas informações em um quadro organizador visual. Brown (2013) afirma que “[...] indivíduos com TDAH frequentemente necessitam de estruturas externas claras para organizar tarefas complexas” (p. 71), o que justifica a divisão do problema em subtarefas visíveis, com metas de curto prazo e prazos delimitados por cronômetros projetados na lousa digital. Na sequência, o docente distribui funções específicas dentro dos grupos, como leitor do enunciado, sintetizador das ideias, controlador do tempo e pesquisador digital, garantindo que estudantes com tendência à dispersão tenham responsabilidades objetivas e que aqueles com altas habilidades possam assumir papéis de aprofundamento conceitual. Armstrong argumenta que “[...] quando oferecemos oportunidades para que diferentes inteligências se expressem, ampliamos o engajamento e a compreensão” (2017, p. 54), o que se concretiza ao permitir que alguns grupos produzam maquetes, outros elaborem gráficos, enquanto outros criem apresentações multimídia. Durante o desenvolvimento, surgem desafios previsíveis, como excesso de entusiasmo que leva à dispersão temática ou concentração intensa em detalhes secundários. Nesses momentos, o professor intervém com perguntas orientadoras, retoma os objetivos escritos e renegocia prioridades. A socialização das soluções ocorre em círculo, com cada grupo explicando não apenas o resultado final, mas também o caminho percorrido, favorecendo avaliação processual contínua. O fechamento da aula inclui autoavaliação guiada, registro reflexivo individual e devolutiva formativa do professor, destacando

⁴ A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia ativa que organiza o processo educativo a partir da apresentação de situações-problema complexas e contextualizadas, desafiando os estudantes a mobilizar conhecimentos prévios, formular hipóteses, investigar informações e construir soluções de maneira colaborativa. Em vez de iniciar pelo conteúdo teórico abstrato, a ABP parte de um problema real ou simulado que exige análise crítica, tomada de decisão e articulação interdisciplinar, promovendo autonomia intelectual e desenvolvimento de habilidades como argumentação, trabalho em equipe e pensamento reflexivo. Para estudantes neurodivergentes, essa abordagem pode ser especialmente potente, pois valoriza diferentes formas de raciocínio, permite múltiplos caminhos de resolução e reconhece interesses específicos como ponto de partida para a aprendizagem significativa. Ao deslocar o foco da transmissão de conteúdos para a investigação orientada, a ABP contribui para uma prática pedagógica mais inclusiva, dialógica e centrada na construção ativa do conhecimento. Ver: Barrows, Howard S. Problem-based learning applied to medical education. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine, 1980.

progressos, estratégias eficazes e pontos de aprimoramento, configurando experiência que integra autonomia, organização e aprofundamento intelectual, elementos essenciais para estudantes com TDAH, altas habilidades ou dupla excepcionalidade, fortalecendo uma cultura de aprendizagem ativa e corresponsável.

Neste sentido, ao incorporar a metodologia da sala de aula invertida⁵ como estratégia complementar às práticas já descritas, torna-se necessário planejar cada etapa com precisão, antecipando dificuldades organizacionais e cognitivas que podem emergir, sobretudo entre estudantes com TDAH ou dupla excepcionalidade. O docente prepara previamente um vídeo curto, de no máximo dez minutos, dividido em blocos temáticos, com linguagem clara, recursos visuais destacados e perguntas inseridas ao longo da exposição; juntamente com o vídeo, disponibiliza um roteiro impresso com tópicos-chave e espaços para anotações guiadas, favorecendo organização mental e acompanhamento ativo. Brown (2017) observa que “[...] a fragmentação de tarefas longas em unidades menores aumenta a probabilidade de conclusão bem-sucedida” (p. 88), o que fundamenta a escolha por vídeos breves e segmentados, evitando sobrecarga atencional. Antes do encontro presencial, os estudantes são orientados a assistir ao material em ambiente tranquilo, podendo pausar, rever trechos e registrar dúvidas; para aqueles com dificuldade de autorregulação, sugere-se uso de cronômetro visual e checklist de etapas concluídas. Barkley (2012, p. 143) afirma: “[...] suportes externos ao tempo e à organização são essenciais para indivíduos com déficits executivos”, indicando que tais ferramentas não são privilégios, mas apoios estruturais. Já na aula presencial, o espaço é reorganizado em estações rotativas, cada uma dedicada a uma aplicação prática do conteúdo estudado previamente, como resolução de problemas, debate crítico, elaboração de mapa mental ou construção de protótipo simples. O professor inicia o encontro revisitando brevemente os pontos centrais do vídeo, esclarecendo dúvidas coletivas e apresentando os objetivos do trabalho colaborativo; em seguida, distribui os grupos pelas estações, estabelecendo tempos definidos para cada rotação e registrando-os em quadro visível. Dificuldades podem surgir, como estudantes que

⁵ A metodologia da sala de aula invertida consiste em reorganizar o tempo e o espaço pedagógico, transferindo o primeiro contato com os conteúdos teóricos para momentos prévios à aula presencial – por meio de vídeos, textos, podcasts ou outros recursos digitais – e reservando o tempo em sala para atividades práticas, discussões, resolução de problemas e aprofundamento conceitual mediado pelo professor. Essa inversão do modelo tradicional amplia as possibilidades de personalização do ensino, pois permite que cada estudante acesse o material em seu próprio ritmo e utilize o encontro presencial para sanar dúvidas, aplicar conhecimentos e desenvolver competências colaborativas. Para alunos neurodivergentes, como aqueles com TDAH ou altas habilidades, a flexibilidade temporal e a diversificação de estímulos favorecem maior autonomia, engajamento e aprofundamento em áreas de interesse, além de reduzir a sobrecarga de longas exposições expositivas. Ao priorizar a interação, a prática e o acompanhamento mais individualizado, a sala de aula invertida contribui para um ambiente educativo mais responsivo às singularidades do neurodesenvolvimento. Ver: Bergmann, Jonathan; SAMS, Aaron. Flip your classroom: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

não assistiram ao material ou que apresentam lacunas conceituais; nessas situações, o docente oferece resumo rápido ou encaminha colega-tutor para apoio pontual, evitando constrangimento público. O encerramento ocorre com síntese coletiva, registro reflexivo e feedback formativo individualizado, valorizando não apenas respostas corretas, mas estratégias utilizadas, participação e progresso. A sala invertida, quando estruturada com clareza e apoio organizacional, transforma o tempo presencial em espaço de aprofundamento e interação significativa, permitindo que estudantes com altas habilidades explorem níveis mais complexos do conteúdo, enquanto aqueles com TDAH se beneficiam de organização prévia e dinâmica mais ativa, consolidando ambiente pedagógico mais inclusivo e responsivo às singularidades cognitivas.

Indivíduos com déficits nas funções executivas não carecem primariamente de conhecimento; carecem da capacidade de organizar, priorizar e sustentar ações orientadas para metas futuras sem a presença de suportes externos. A oferta de marcadores externos de tempo, rotinas estruturadas, tarefas claramente segmentadas e feedback imediato funciona como substituto para processos executivos que deveriam estar autorregulados internamente. Quando os ambientes são intencionalmente organizados para reduzir ambiguidades e dividir atividades complexas em componentes manejáveis, o desempenho melhora significativamente, pois as demandas de autorregulação são redistribuídas do indivíduo para o contexto (Barkley, 2012, p. 168, tradução nossa).

A aprendizagem por projetos, por seu turno, quando cuidadosamente estruturada, constitui uma das estratégias mais potentes para integrar desafio cognitivo, autonomia e apoio organizacional, sobretudo em turmas que reúnem estudantes com TDAH, altas habilidades ou dupla excepcionalidade. Para que essa metodologia não se reduza a uma tarefa extensa e desorganizada, o docente delinea previamente um cronograma visível, dividido em fases claras: escolha do tema, delimitação do problema, planejamento das ações, pesquisa orientada, produção do produto final e socialização pública. Renzulli afirma que “[...] experiências de enriquecimento devem oferecer oportunidades reais de investigação e produção criativa” (2005, p. 61), o que sustenta a necessidade de projetos que ultrapassem exercícios repetitivos e conduzam à elaboração de algo significativo, como uma feira científica, um documentário, um protótipo sustentável ou uma campanha comunitária. O trabalho começa com roda de conversa para levantamento de interesses individuais, especialmente relevante para estudantes com TDAH, cujo hiperfoco pode ser convertido em motor de aprofundamento, e para aqueles com altas habilidades, que frequentemente demonstram curiosidade intensa por temas específicos. Vygotsky (1997, p. 210) destaca: “[...] a aprendizagem escolar deve criar zonas de desenvolvimento que estimulem funções ainda em formação”, indicando que o projeto precisa desafiar sem desorganizar. A organização física da sala inclui murais para cronogramas, quadros de metas semanais, caixas com materiais categorizados e estações de consulta

digital supervisionada. Diante disso, cada grupo elabora um plano escrito com metas de curto prazo, subdividindo tarefas extensas em etapas menores, prática essencial para estudantes com dificuldades executivas. O docente acompanha semanalmente, realiza reuniões rápidas de monitoramento, revisa metas, ajusta prazos quando necessário e oferece feedback contínuo, evitando que o projeto se transforme em fonte de ansiedade. Imprevistos como conflitos entre colegas, atrasos na pesquisa ou excesso de ambição temática são trabalhados como oportunidades de aprendizagem socioemocional, com mediação dialógica e renegociação de responsabilidades. Na culminância do projeto, ocorre apresentação pública, com avaliação formativa que considera percurso, cooperação, criatividade e profundidade conceitual, não apenas o produto final. A aprendizagem por projetos, quando desenhada com planejamento minucioso, converte-se em espaço privilegiado para que estudantes com altas habilidades ampliem vertical e horizontalmente seus conhecimentos, enquanto aqueles com TDAH desenvolvem organização, persistência e autorregulação, consolidando experiência educativa que integra desafio intelectual e suporte estruturado em uma dinâmica verdadeiramente inclusiva.

Desse modo, ao incorporar o ensino híbrido como estratégia estruturante, amplia-se a possibilidade de combinar momentos presenciais e digitais de maneira intencional, articulando flexibilidade temporal com acompanhamento sistemático, algo particularmente relevante para estudantes que necessitam tanto de desafio intelectual quanto de apoio organizacional. A configuração inicial da proposta envolve o mapeamento prévio dos objetivos de aprendizagem, a seleção criteriosa de plataformas digitais acessíveis e a organização da sala em estações diferenciadas, como estação de leitura orientada, estação de resolução prática, estação digital interativa e estação de tutoria individual. Goldstein, Naglieri e Princiotta (2014) afirmam que “[...] intervenções eficazes para dificuldades executivas combinam instrução explícita com prática estruturada e feedback frequente” (p. 112), o que fundamenta a alternância entre atividades autônomas online e mediação direta do professor. Nesse modelo, parte da turma pode estar envolvida em pesquisa digital guiada, com uso de mapas mentais eletrônicos e aplicativos de organização de tarefas, enquanto outro grupo participa de debate orientado ou construção de material concreto. A rotação ocorre em intervalos temporais previamente definidos e projetados em cronômetro visível, favorecendo previsibilidade. Brown declara que “[...] estratégias externas de organização funcionam como próteses cognitivas que sustentam o desempenho” (2017, p. 101), reforçando a importância de checklists, quadros organizadores e lembretes visuais para estudantes com TDAH. Durante a implementação, o professor monitora dados de participação na plataforma digital, observa níveis de engajamento presencial e ajusta desafios conforme a necessidade, oferecendo aprofundamento adicional para alunos com altas habilidades, como leituras complementares ou tarefas de análise crítica. Eventuais obstáculos, como

distrações tecnológicas ou sobrecarga informacional, são prevenidos por meio de instruções claras sobre uso responsável dos dispositivos e delimitação objetiva de tarefas. A etapa final inclui resumo coletivo e registro reflexivo, no qual cada estudante avalia sua própria organização, envolvimento e compreensão conceitual. O ensino híbrido, estruturado com intencionalidade pedagógica, permite equilibrar autonomia e acompanhamento, complexidade e suporte, constituindo ambiente fértil para integrar diferenciação curricular, planejamento individualizado e desenvolvimento socioemocional em perspectiva inclusiva e dinamicamente ajustada às singularidades cognitivas presentes na sala de aula.

No que se refere à gamificação⁶ como estratégia pedagógica estruturada, é preciso compreendê-la não como mera inserção de jogos na sala de aula, mas como reorganização intencional de objetivos, recompensas simbólicas, níveis de progressão e feedback contínuo, elementos que podem favorecer tanto estudantes com TDAH quanto aqueles com altas habilidades. Para iniciar essa dinâmica, o docente define claramente o conteúdo a ser trabalhado e o converte em “missões” sequenciadas, cada uma com metas explícitas, critérios de êxito e tempo delimitado; essas missões são apresentadas em painel visual na sala, com marcadores de progresso individuais e coletivos. Barkley afirma que “[...] recompensas imediatas e frequentes tendem a ser mais eficazes para indivíduos com dificuldades de autorregulação” (2005, p. 147), justificando a adoção de pontos, selos ou níveis como reforços motivacionais. A estrutura pode incluir cartas-desafio, QR codes distribuídos em diferentes pontos da sala, tarefas que exigem deslocamento físico controlado e resolução colaborativa de enigmas conceituais, o que favorece aprendizagem cinestésica e redução da inquietação motora. Armstrong (2011, p. 73) escreve: “[...] quando a aprendizagem envolve emoção e desafio, o cérebro tende a engajar-se com maior intensidade”, indicando que a dimensão lúdica pode ampliar foco e persistência. O ambiente é organizado com estações temáticas, cada uma dedicada a uma habilidade específica, como interpretação textual, resolução lógica ou experimentação prática; cronômetros visuais sinalizam tempo restante, e quadros organizadores ajudam a registrar conquistas. Caso algum grupo demonstre dispersão ou competição excessiva, o professor intervém para reorientar

⁶ A gamificação é uma estratégia pedagógica que incorpora elementos típicos dos jogos – como desafios progressivos, pontuação, níveis, recompensas simbólicas, narrativas e feedback imediato – em contextos educacionais, com o objetivo de ampliar o engajamento, a motivação e a participação ativa dos estudantes. Diferentemente do simples uso de jogos prontos, a gamificação consiste em estruturar experiências de aprendizagem baseadas na lógica do jogo, estimulando metas claras, sensação de progresso e resolução de problemas em etapas. Para alunos neurodivergentes, como aqueles com TDAH ou altas habilidades, essa abordagem pode favorecer a atenção sustentada por meio de metas de curto prazo, recompensas frequentes e dinamismo nas tarefas, além de permitir desafios graduais que respeitem diferentes níveis de complexidade. Quando bem planejada, a gamificação não reduz o ensino ao entretenimento, mas transforma a dinâmica da sala de aula em um espaço mais interativo, colaborativo e significativo, promovendo autonomia e envolvimento cognitivo. Ver: Kapp, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

o objetivo coletivo, reforçando cooperação em vez de rivalidade. Para estudantes com altas habilidades, podem ser criados níveis extras de complexidade, missões bônus que exigem análise aprofundada ou elaboração de estratégia própria. A conclusão da sequência gamificada envolve reflexão metacognitiva, na qual cada estudante identifica quais estratégias funcionaram melhor, quais dificuldades enfrentou e como pode aprimorar sua organização. Quando bem planejada, a gamificação articula motivação, movimento, estrutura temporal e desafio intelectual, promovendo ambiente em que engajamento não depende apenas de disciplina externa, mas emerge da interação entre propósito, autonomia e reconhecimento progressivo do próprio desenvolvimento.

Pessoas com TDAH apresentam melhor desempenho quando estão interessadas, desafiadas e emocionalmente engajadas no que estão fazendo. O sistema nervoso do TDAH responde menos a recompensas distantes e consequências abstratas, mas é altamente responsivo a feedback imediato e estímulos significativos. Tarefas estruturadas com metas claras, reforço frequente e oportunidades de participação ativa podem transformar a distraibilidade em energia focalizada. Quando a motivação é incorporada à própria atividade, em vez de imposta externamente, o desempenho e a persistência melhoram de maneira significativa (Hallowell & Ratey, 2011, p. 62, tradução nossa).

Desse modo, caminhando para as estratégias específicas voltadas à organização e fragmentação de tarefas para estudantes com TDAH, torna-se essencial compreender que grandes blocos de atividades, quando apresentados de forma contínua e extensa, tendem a gerar sobrecarga cognitiva, procrastinação e abandono precoce da tarefa. Por isso, o planejamento pedagógico deve prever a divisão minuciosa de cada proposta em etapas claramente delimitadas, com metas de curto prazo visíveis e critérios objetivos de conclusão. Brown explica que “[...] indivíduos com TDAH frequentemente sabem o que fazer, mas encontram dificuldade em iniciar, sustentar e concluir tarefas longas” (2013, p. 94), o que evidencia a importância de oferecer marcos intermediários que sinalizem progresso concreto. Na prática, o professor pode apresentar uma atividade de produção textual não como “[...] redija um artigo”, mas como sequência estruturada: primeiro, elaboração de mapa mental; depois, seleção de três argumentos; em seguida, construção de introdução; posteriormente, desenvolvimento de cada parágrafo; por fim, revisão guiada com checklist específico. Barkley (2012, p. 156) afirma: “[...] dividir objetivos distantes em subetapas próximas no tempo reduz a carga sobre as funções executivas”, fundamentando o uso de cronômetros visuais, quadros de metas diárias e cartões de tarefa. Dito isso, a organização física da sala pode incluir painéis com etapas numeradas, caixas para entrega parcial de trabalhos e sinalizadores de progresso individual, permitindo que o estudante visualize concretamente o avanço realizado. Caso surjam sinais de dispersão ou frustração, o professor intervém com reforço positivo imediato e renegociação de microobjetivos, evitando que a sensação de incapacidade se consolide. Para estudantes com altas habilidades, a fragmentação não

deve implicar simplificação excessiva; ao contrário, cada etapa pode incluir desafio adicional, como aprofundamento teórico ou conexão interdisciplinar. O momento conclusivo envolve revisão conjunta das etapas cumpridas, análise das estratégias utilizadas e registro reflexivo sobre organização pessoal, fortalecendo autorregulação e autonomia progressiva. A fragmentação estruturada, quando articulada a feedback frequente e metas claras, transforma tarefas extensas em percursos possíveis, promovendo equilíbrio entre exigência cognitiva e suporte executivo, condição fundamental para inclusão efetiva e desenvolvimento sustentável das potencialidades individuais.

Outra dimensão essencial das metodologias ativas para estudantes com TDAH envolve o uso intencional do movimento corporal e da aprendizagem cinestésica como recurso estruturante, e não como concessão eventual para “gastar energia”. Muitos estudantes apresentam necessidade legítima de alternar foco cognitivo com deslocamento físico, e ignorar essa característica tende a intensificar inquietação e dispersão. Hallowell e Ratey afirmam que “[...] o cérebro com TDAH responde positivamente à novidade, ao movimento e ao estímulo físico” (2005, p. 92), indicando que incorporar mobilidade planejada pode favorecer autorregulação e engajamento. Para operacionalizar essa estratégia, o docente reorganiza o espaço em estações rotativas distribuídas pela sala ou pelo corredor adjacente, cada qual contendo tarefa específica, como resolução de problema, análise de gráfico, leitura interpretativa ou manipulação de material concreto; os estudantes circulam entre as estações em intervalos temporais previamente delimitados por sinal sonoro suave ou projeção de cronômetro. Thomas Armstrong (2017) escreve: “[...] aprender não é apenas um ato mental, mas também corporal” (p. 33), reforçando a necessidade de integrar ação física ao processo cognitivo. A dinâmica pode incluir cartões-desafio fixados em diferentes paredes, códigos QR espalhados pelo ambiente que direcionam a vídeos curtos ou perguntas interativas, e atividades que exigem levantar-se para registrar respostas em quadros colaborativos. Para evitar desorganização, cada grupo recebe roteiro claro com sequência de estações e metas objetivas; estudantes com maior dificuldade de controle atencional podem portar checklist individual que sinalize conclusão de cada etapa. Se algum participante se dispersa excessivamente, o professor aproxima-se, retoma instruções de forma breve e redireciona foco para a tarefa específica daquela estação, evitando repreensões públicas que possam gerar constrangimento. Para alunos com altas habilidades, as estações podem incluir níveis diferenciados de complexidade, permitindo escolha entre desafio básico e avançado. Ao término do circuito, a turma reúne-se para compartilhar a experiência, dificuldades e outras maneiras de desenvolver a atividade, comparando estratégias adotadas e registrando aprendizagens em mapa mental compartilhado. A incorporação planejada do movimento não apenas reduz tensão e impulsividade, como também amplia participação ativa, favorecendo ambiente no qual corpo e mente trabalham de maneira

integrada, consolidando experiência pedagógica mais dinâmica, inclusiva e cognitivamente estimulante.

No âmbito das estratégias voltadas ao enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades, torna-se imprescindível detalhar como se realiza a ampliação horizontal e vertical do currículo sem romper a coesão do grupo nem sobrecarregar o planejamento docente. A ampliação horizontal implica oferecer conteúdos correlatos ao tema central, expandindo conexões interdisciplinares; já a ampliação vertical demanda aprofundamento conceitual e complexificação analítica, conduzindo o estudante a níveis mais abstratos de reflexão. Renzulli e Reis afirmam que “[...] programas de enriquecimento devem oferecer experiências que estimulem investigação autônoma e pensamento de alto nível” (2016, p. 45), indicando que não basta oferecer mais exercícios do mesmo tipo, mas propor desafios qualitativamente distintos. Para organizar essa prática, o professor pode iniciar com diagnóstico formativo, identificando conteúdos já dominados pelo estudante. A partir daí, realiza compactação curricular, liberando-o de repetições desnecessárias e direcionando-o para tarefas de aprofundamento, como elaboração de ensaio crítico, construção de experimento científico ou desenvolvimento de projeto autoral. Silverman (2012, p. 121), destaca: “[...] estudantes superdotados necessitam de desafios intelectuais compatíveis com sua capacidade para evitar desmotivação e retraimento”, reforçando a importância da diferenciação pedagógica. O espaço da sala pode incluir canto de pesquisa avançada, com acesso a livros especializados, bases digitais e orientação periódica do professor ou mentor convidado; esse acompanhamento ocorre em encontros agendados, nos quais se discutem hipóteses, metodologia e referências bibliográficas. Eventuais obstáculos, como isolamento social ou perfeccionismo exacerbado, são trabalhados por meio de rodas de conversa sobre gestão de expectativas e empatia, integrando desenvolvimento socioemocional ao processo cognitivo. Ao final da caminhada, o estudante apresenta sua produção para a turma ou em evento escolar, recebendo avaliação que considere originalidade, rigor e clareza argumentativa. O enriquecimento curricular, quando cuidadosamente planejado e articulado ao planejamento individualizado, permite que talentos se desenvolvam sem romper vínculos coletivos, promovendo equilíbrio entre desafio intelectual e integração social, elemento central para uma educação inclusiva que reconhece e potencializa a diversidade de capacidades presentes no ambiente escolar.

Estudantes superdotados necessitam de um currículo qualitativamente diferente, e não apenas quantitativamente ampliado. Quando são repetidamente solicitados a realizar atividades que já dominaram, podem se desengajar, perder a motivação ou desenvolver atitudes negativas em relação à escola. Um planejamento educacional adequado inclui compactação curricular, oportunidades de estudo independente, mentoria e acesso a recursos avançados que lhes

permitam explorar temas em profundidade. Sem desafios intelectuais compatíveis com sua capacidade, aprendizes superdotados correm o risco de baixo rendimento e retraimento social (Silverman, 2012, p. 118, tradução nossa).

Ao abordar a construção do Planejamento Educacional Individualizado (PEI)⁷ articulado às metodologias ativas, torna-se imprescindível compreender que o PEI não é documento burocrático, mas instrumento dinâmico que integra metas cognitivas, organizacionais e socioemocionais em perspectiva inclusiva, sobretudo em contextos de dupla excepcionalidade. A elaboração desse planejamento inicia-se com escuta qualificada do estudante e da família, levantamento de interesses, identificação de pontos fortes e mapeamento de desafios executivos ou emocionais; em seguida, o professor estabelece objetivos específicos, mensuráveis e temporais, distribuídos em curto, médio e longo prazo, garantindo clareza e previsibilidade. Brown afirma que “[...] metas explícitas e feedback consistente ajudam a sustentar o engajamento de alunos com dificuldades de autorregulação” (2017, p. 132), o que fundamenta a necessidade de registrar progressos semanais em planilhas visuais ou aplicativos organizadores. Vygotsky (1997, p. 189) destaca: “[...] o ensino deve orientar-se não para o ontem do desenvolvimento, mas para o amanhã”, reforçando que o PEI precisa projetar desafios possíveis, estimulando avanço progressivo. No cotidiano da sala, isso se traduz em flexibilização curricular concreta, como adaptação de tempo para execução de tarefas, oferta de recursos multimodais, divisão de atividades complexas e possibilidade de escolha entre diferentes formatos de produção, como vídeo, texto escrito ou apresentação oral. Para estudantes com altas habilidades, o planejamento pode incluir metas de enriquecimento vertical, participação em projetos de pesquisa ou mentoria com especialista da área de interesse; para aqueles com TDAH, estratégias como uso de cronômetros visuais, agendas estruturadas e revisões frequentes tornam-se componentes essenciais. Conflitos eventuais, como frustração diante de metas ambiciosas ou resistência à organização sistemática, são trabalhados por meio de conversas individuais, reforço positivo e renegociação de objetivos. Logo, o acompanhamento contínuo envolve reuniões periódicas entre professor, estudante e família, nas quais se analisam avanços, ajustam-se estratégias e celebram conquistas, promovendo

⁷ O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) constitui um instrumento pedagógico estruturado para organizar, registrar e acompanhar estratégias específicas voltadas às necessidades de aprendizagem de estudantes que demandam adaptações curriculares, recursos diferenciados ou apoios especializados. Fundamentado no princípio da educação inclusiva, o PEI não se limita à simples flexibilização de conteúdos, mas envolve a definição de objetivos personalizados, metodologias adequadas, formas de avaliação diferenciadas e articulação entre professores, equipe de apoio e família. Para estudantes neurodivergentes, como aqueles com TDAH ou altas habilidades, o PEI possibilita equilibrar desafios cognitivos e suportes organizacionais, garantindo que as singularidades do neurodesenvolvimento sejam reconhecidas como ponto de partida para o processo formativo. Assim, mais do que um documento formal, o planejamento individualizado configura-se como estratégia ética e pedagógica que reafirma o direito à aprendizagem em condições de equidade, promovendo acompanhamento contínuo e intervenções ajustadas às trajetórias singulares dos estudantes. Ver: BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

corresponsabilidade. O planejamento individualizado, quando integrado a metodologias ativas e diferenciação pedagógica, cria equilíbrio entre desafio cognitivo e apoio organizacional, assegurando que singularidades não sejam apenas reconhecidas, mas efetivamente contempladas em trajetórias formativas sustentáveis e equitativas.

Dessa forma, considerando a presença de estudantes com dupla excepcionalidade, isto é, aqueles que combinam altas habilidades com TDAH ou outras dificuldades associadas, torna-se imprescindível delinear práticas pedagógicas que conciliem desafio intelectual elevado com suporte executivo consistente, evitando tanto a subestimativa quanto a sobrecarga. Nesse cenário complexo, o educador precisa, antes de qualquer intervenção, mapear interesses específicos que despertem engajamento autêntico, pois o hiperfoco pode converter-se em aliado didático quando direcionado a projetos significativos. Barkley observa que “[...] indivíduos com TDAH frequentemente demonstram desempenho excepcional quando envolvidos em tarefas altamente estimulantes” (2015, p. 211), indicando que a motivação intrínseca altera a dinâmica atencional. A partir desse reconhecimento, planeja-se percurso investigativo personalizado, no qual o estudante escolhe um problema relevante, define hipótese inicial e estabelece cronograma dividido em etapas curtas, cada qual acompanhada de metas objetivas e registros visuais de progresso. Baum (2018, p. 98) afirma: “[...] alunos duas vezes excepcionais necessitam simultaneamente de enriquecimento e de acomodações estruturais”, reforçando que a diferenciação deve operar em dupla via. A sala pode ser organizada em estações de trabalho, uma destinada à pesquisa avançada, outra à organização de dados, outra à discussão colaborativa; cada estação contém materiais específicos, como tablets com aplicativos de gestão de tarefas, quadros brancos para esquemas conceituais e cartões de verificação de metas. O educador intervém de maneira estratégica, realizando pausas programadas para revisão do planejamento, incentivando o estudante a verbalizar estratégias utilizadas, fortalecendo metacognição e autorregulação. Impasses, como dispersão após período intenso de concentração ou frustração diante de resultados aquém do esperado, são tratados com renegociação de prazos e redefinição de objetivos intermediários, mantendo equilíbrio entre autonomia e orientação. Ao término de cada ciclo, realiza-se apresentação parcial do projeto, permitindo feedback formativo contínuo, o que sustenta engajamento e promove consciência do próprio processo de aprendizagem. Dessa integração, assim sendo, entre estímulo cognitivo elevado e suporte organizacional emerge uma prática inclusiva sofisticada, capaz de reconhecer simultaneamente potência e vulnerabilidade, consolidando ambiente pedagógico em que complexidade não se traduz em exclusão, mas em oportunidade de desenvolvimento integral.

A consolidação de metodologias ativas em contextos inclusivos exige que se pense, com profundidade, na avaliação formativa contínua como eixo estruturante da prática pedagógica, sobretudo quando se trabalha com estudantes com TDAH, altas habilidades ou dupla excepcionalidade, pois avaliar, nesse cenário, não significa apenas atribuir nota, mas acompanhar trajetórias, reconhecer avanços sutis, reajustar rotas e sustentar vínculos de confiança. Black e Wiliam afirmam que “[...] a avaliação formativa é uma das estratégias mais poderosas para elevar o desempenho dos estudantes” (2009, p. 9), o que indica que o feedback frequente, claro e orientador não é complemento, mas parte central do ensino. Para que isso se concretize, o docente pode estruturar rubricas visuais acessíveis, apresentar critérios antes do início da proposta investigativa, discutir exemplos de produções de diferentes níveis de qualidade e construir, junto com a turma, indicadores de excelência. Desse modo, ao longo das semanas, realiza devolutivas curtas, objetivas, registradas por escrito ou em áudio, indicando pontos fortes e aspectos a aprimorar, sempre vinculando o retorno às metas previamente pactuadas. Hattie (2011, p. 34) afirma: “[...] o feedback eficaz responde a três perguntas: para onde vou, como estou indo e o que fazer a seguir”, reforçando que a avaliação precisa orientar ação futura. Em estudantes com TDAH, o acompanhamento sistemático contribui para manutenção do foco, pois fragmenta objetivos e explicita progressos. Em alunos com altas habilidades, o retorno detalhado evita acomodação e estimula aprofundamento intelectual. A dinâmica avaliativa pode incluir autoavaliação guiada, na qual o estudante analisa sua própria produção a partir de checklist estruturado, bem como avaliação por pares, mediada por critérios claros, favorecendo desenvolvimento da empatia e da escuta. Caso haja oscilação de rendimento, o professor renegocia prazos, redefine etapas intermediárias e reorienta estratégias, evitando que eventuais lacunas se convertam em frustração persistente. Ao invés de concentrar todo o peso avaliativo em prova final, distribui-se a observação ao longo das experiências, registrando participação, criatividade, capacidade de argumentação e gestão do tempo. Essa concepção avaliativa, integrada às metodologias ativas, transforma a sala em espaço de acompanhamento contínuo, no qual aprender e ser avaliado constituem movimentos indissociáveis, sustentando desenvolvimento acadêmico e fortalecimento da autonomia intelectual.

A pedagogia inclusiva exige práticas de avaliação contínuas que estejam incorporadas ao ensino, e não acrescentadas apenas ao final da instrução. Os professores precisam coletar evidências da aprendizagem à medida que ela acontece, utilizando essas informações para ajustar tarefas, oferecer feedback e ampliar ou oferecer apoio às oportunidades de aprendizagem. Quando a avaliação é formativa e responsiva, ela se torna um meio de sustentar a participação e o desempenho de todos os estudantes, particularmente daqueles cujo progresso pode não ser visível apenas por meio de medidas padronizadas (Florian, 2013, p. 54, tradução nossa).

E ainda, ao articular a avaliação formativa contínua com a dimensão intrafamiliar, torna-se evidente que a corresponsabilidade dialógica entre escola e família não pode limitar-se a comunicados esporádicos ou relatórios técnicos, mas precisa constituir-se como espaço formativo compartilhado, no qual expectativas, angústias e potencialidades sejam nomeadas com cuidado, escuta e responsabilidade ética, pois é no interior das relações familiares que a criança constrói, diariamente, narrativas sobre si mesma, sobre sua capacidade e sobre o significado de aprender. Bronfenbrenner (1996, p. 18) afirma: “[...] o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas progressivamente complexas entre a pessoa e os ambientes em que vive”, o que reforça que escola e família não são esferas isoladas, mas sistemas interdependentes. Do mesmo modo, Minuchin destaca que “[...] a família é uma matriz de identidade, pois é nela que o indivíduo aprende quem é e como se posiciona no mundo” (1982, p. 52), indicando que discursos familiares sobre diagnóstico, desempenho ou comportamento impactam diretamente autoestima e autorimagem. Em verdade, quando pais descrevem o filho como “[...] desatento” ou “[...] gênio incompreendido”, ainda que com boas intenções, podem cristalizar rótulos que limitam a experiência da criança. Por isso, reuniões dialógicas devem criar espaço para reconstrução dessas narrativas, substituindo classificações rígidas por descrições situacionais e processuais. O encontro entre professor e responsáveis, organizado em formato circular, com tempo de fala equilibrado, registro compartilhado de estratégias e pactuação de metas realistas, fortalece alinhamento pedagógico e evita tanto expectativas excessivas quanto superproteção paralisante. Nessa tessitura relacional, a autoestima deixa de depender exclusivamente do rendimento escolar e passa a ancorar-se em reconhecimento de esforços, interesses e progressos graduais. Pode-se afirmar que a corresponsabilidade dialógica, quando cultivada com intencionalidade e escuta ativa, transforma a família em parceira formativa efetiva, ampliando as condições para que a criança desenvolva identidade positiva e senso de pertencimento.

Além disso, ao aprofundar a compreensão da família como espaço formativo, percebe-se que não se trata apenas de um núcleo afetivo, mas de um território simbólico no qual significados sobre diferença, desempenho e pertencimento são continuamente produzidos, reforçados ou ressignificados, influenciando diretamente a maneira como a criança com TDAH ou altas habilidades interpreta suas próprias experiências escolares. Bowlby afirma que “[...] a confiança básica da criança no mundo se estrutura a partir da qualidade de seus vínculos primários” (1984, p. 67), o que nos leva a reconhecer que a segurança emocional oferecida no ambiente familiar impacta a disposição para enfrentar desafios acadêmicos. Goleman (2002, p. 214) destaca: “[...] a competência emocional desenvolvida na infância constitui base para autorregulação e perseverança na vida adulta”, evidenciando que autoestima e identidade não emergem espontaneamente, mas são construídas em

interações cotidianas marcadas por validação ou desqualificação. Nesse sentido, narrativas familiares sobre diagnóstico precisam ser cuidadosamente trabalhadas. Se o diagnóstico é apresentado como sentença limitadora, a criança pode internalizar sensação de incapacidade, porém, se é compreendido como explicação de funcionamento e ponto de partida para estratégias, transforma-se em ferramenta de autoconhecimento. É importante destacar que expectativas excessivas, sobretudo no caso de estudantes com altas habilidades, podem gerar pressão desproporcional, enquanto superproteção tende a restringir experiências de autonomia. Ambas as posturas, embora motivadas por cuidado, podem comprometer desenvolvimento equilibrado. Por isso, encontros escola-família devem incluir momentos de escuta ativa, troca de estratégias organizacionais e construção conjunta de metas graduais, favorecendo coerência entre práticas domésticas e pedagógicas. A linguagem utilizada nesses diálogos necessita ser inclusiva, evitando termos como “indisciplinado” ou “problemático”, substituindo-os por descrições comportamentais específicas e contextualizadas, o que reduz estigmatização e amplia compreensão. A família, ao assumir postura reflexiva e colaborativa, converte-se em aliada estratégica do processo educativo, fortalecendo autoestima e promovendo identidade baseada em singularidade reconhecida e não em rótulos fixos.

Cabe ressaltar que a comunicação entre escola e família precisa ultrapassar o caráter meramente informativo, assumindo configuração dialógica e corresponsável, na qual não apenas se relatam dificuldades ou desempenhos, mas também se constroem sentidos compartilhados acerca do processo educativo, das expectativas pedagógicas e das estratégias de apoio. Freire afirma que “[...] o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o transformam” (1996, p. 91), indicando que a comunicação autêntica exige horizontalidade e escuta mútua. Habermas (2001, p. 143) destaca: “[...] a ação comunicativa orienta-se para o entendimento e não para a imposição”, reforçando que reuniões escolares devem priorizar construção coletiva de soluções e não apenas transmissão unilateral de informações. Assim, encontros periódicos podem ser estruturados em três momentos articulados: inicialmente, apresentação objetiva do panorama pedagógico, com dados claros e exemplos concretos; em seguida, escuta da família, acolhendo percepções, inquietações e observações sobre o cotidiano doméstico; posteriormente, elaboração conjunta de plano de ação, definindo responsabilidades compartilhadas, prazos e instrumentos de acompanhamento. Essa dinâmica reduz ruídos interpretativos, evita culpabilizações recíprocas e fortalece confiança institucional. Desse modo, a superação de estigmas exige linguagem cuidadosa, substituindo rótulos cristalizados por descrições situacionais que enfatizem potencialidades e desafios em perspectiva processual. O compartilhamento de estratégias – como uso de agendas visuais, rotinas estruturadas ou ampliação curricular – contribui para alinhamento entre práticas familiares e

escolares, garantindo coerência na intervenção. Tal articulação favorece desenvolvimento da autoestima, pois a criança percebe convergência de expectativas e apoio consistente em diferentes ambientes. Pode-se afirmar que a comunicação dialógica, sustentada por ética do reconhecimento e pela corresponsabilidade, constitui fundamento indispensável para consolidação de uma educação inclusiva comprometida com justiça social e promoção da autonomia progressiva.

Parcerias eficazes entre escola e família são construídas com base no respeito mútuo e na responsabilidade compartilhada, e não na transmissão unilateral de informações. As escolas precisam criar estruturas que convidem as famílias para um diálogo significativo sobre a aprendizagem dos estudantes, não apenas para relatar notas ou problemas, mas para planejar colaborativamente estratégias que apoiem o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Quando educadores escutam as perspectivas das famílias e incorporam seu conhecimento sobre a criança nos processos decisórios, a confiança aumenta e torna-se possível oferecer apoio consistente entre casa e escola (Epstein, 2018, p. 87, tradução nossa).

Convém observar que a construção de redes de apoio constitui elemento decisivo para que a corresponsabilidade dialógica não permaneça restrita ao discurso, mas se converta em prática concreta de sustentação ao desenvolvimento da criança ou do adolescente, articulando família, escola, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, psicopedagogos e, se necessário, equipes de saúde. Bronfenbrenner (1990, p. 164) afirma: “[...] o desenvolvimento é fortalecido quando os diferentes contextos de vida da criança estabelecem conexões consistentes entre si”, evidenciando que coerência entre ambientes amplia segurança emocional e estabilidade comportamental. Coll (2004, p. 37) assinala que “[...] a aprendizagem escolar é um processo compartilhado que envolve múltiplos agentes e responsabilidades distribuídas”, reforçando que a inclusão exige ação interprofissional coordenada. A constituição dessa rede pode iniciar-se com mapeamento das necessidades específicas do estudante, seguido de definição clara de papéis: o professor organiza estratégias pedagógicas diferenciadas, o profissional do AEE adapta recursos e orienta intervenções específicas, o psicopedagogo auxilia na compreensão dos processos cognitivos envolvidos, enquanto a família garante continuidade das rotinas estruturadas em casa. Encontros periódicos entre esses atores, com pauta previamente definida e registro sistemático das decisões, evitam sobreposição de funções e asseguram acompanhamento coerente. A linguagem utilizada nesses espaços deve ser técnica, mas acessível, traduzindo conceitos diagnósticos em orientações práticas que possam ser aplicadas no cotidiano doméstico e escolar. A rede de apoio também cumpre função preventiva, pois identifica sinais de desgaste emocional, ansiedade ou isolamento social, intervindo antes que tais aspectos comprometam autoestima e engajamento acadêmico. A formação docente continuada integra esse arranjo, ampliando repertório teórico e metodológico dos professores, permitindo-lhes reconhecer singularidades como direito e não como exceção tolerada. Desse entrelaçamento de

responsabilidades emerge uma prática educativa eticamente comprometida com justiça social, na qual singularidade é reconhecida como dimensão constitutiva da dignidade humana e a autonomia progressiva torna-se horizonte concreto de atuação pedagógica.

Importa destacar que a dimensão ética e emancipatória da educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como diretriz normativa ou princípio abstrato inscrito em documentos legais, mas como prática cotidiana que se materializa nas microdecisões pedagógicas, na escolha das palavras dirigidas aos estudantes e às famílias, na forma como se interpretam comportamentos e no modo como se distribuem oportunidades de participação e protagonismo. Nussbaum (2014, p. 53) afirma: “[...] uma sociedade justa deve criar condições reais para que cada pessoa desenvolva suas capacidades”, o que desloca o debate da igualdade formal para a efetiva ampliação de possibilidades concretas. Arendt (1993, p. 189) destaca: “[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele”, indicando que o ato educativo envolve compromisso público com a dignidade humana. A singularidade, nessa perspectiva, não constitui tolerância benevolente, mas direito inalienável; reconhecer que cada estudante aprende, sente e se organiza de maneira distinta implica reorganizar tempos, expectativas e critérios de sucesso, evitando padronizações excludentes que silenciam diferenças. No interior das relações intrafamiliares, essa ética emancipatória traduz-se na superação de narrativas deficitárias, substituindo discursos de incapacidade por leituras processuais que consideram potencialidades em desenvolvimento. No âmbito escolar, concretiza-se na criação de ambientes em que o erro é compreendido como etapa formativa, e não como marca identitária. A promoção de autonomia progressiva exige intencionalidade, pois envolve ensinar a planejar, a monitorar tarefas, a reconhecer emoções, a pedir ajuda e, gradativamente, a assumir responsabilidade por decisões acadêmicas. Professores e familiares, ao alinharem expectativas realistas e metas graduais, contribuem para que a criança experimente êxitos sucessivos, fortalecendo autoconfiança e senso de agência. A formação docente continuada, ancorada em fundamentos éticos e críticos, amplia capacidade de leitura contextualizada das diferenças, prevenindo estigmatizações e práticas excludentes. A justiça social, nesse horizonte, não se limita à inserção física na sala de aula, mas exige participação significativa, reconhecimento simbólico e oportunidades equivalentes de desenvolvimento intelectual e socioemocional, consolidando uma cultura educacional comprometida com dignidade, equidade e liberdade responsável.

Assim, ao aprofundar a análise das relações intrafamiliares como dimensão constitutiva da educação inclusiva, torna-se imprescindível reconhecer que a construção da autoestima e da identidade de crianças e adolescentes com TDAH ou altas habilidades é atravessada por discursos

cotidianos que, muitas vezes de forma silenciosa, moldam expectativas, medos e possibilidades, influenciando a maneira como esses sujeitos interpretam seus próprios êxitos e fracassos. Rogers afirma que “[...] o indivíduo possui dentro de si recursos vastos para compreender a si mesmo e modificar seus autoconceitos” (1983, p. 120), indicando que a qualidade do ambiente relacional pode favorecer ou bloquear esse potencial de crescimento. Bruner (2000, p. 76) destaca: “[...] narramos a nós mesmos para dar sentido à experiência”, evidenciando que as histórias contadas no âmbito familiar sobre diagnóstico, comportamento ou desempenho escolar tornam-se lentes através das quais a criança passa a perceber sua trajetória. Se a narrativa predominante associa o TDAH à incapacidade ou a superdotação à obrigação de excelência constante, consolida-se uma identidade frágil, tensionada entre culpa e pressão. Por outro lado, se a família compreende o diagnóstico como ferramenta explicativa e ponto de partida para estratégias de apoio, abre-se espaço para autoconhecimento e fortalecimento emocional. A superproteção, frequentemente motivada por desejo legítimo de evitar sofrimento, pode restringir experiências de autonomia, impedindo que a criança desenvolva tolerância à frustração e senso de competência; expectativas desproporcionais, por sua vez, geram ansiedade e medo de não corresponder. A escola, ao estabelecer comunicação contínua e colaborativa com os responsáveis, contribui para equilibrar essas tendências, compartilhando observações concretas, apresentando evidências de progresso e sugerindo ajustes realistas nas metas domésticas. A promoção de autonomia progressiva exige que família e educadores ensinem estratégias de autorregulação, organização e tomada de decisão, permitindo que o estudante experimente pequenas conquistas graduais que consolidam confiança. A linguagem inclusiva, desse modo, desempenha papel central nesse processo, substituindo rótulos fixos por descrições contextuais e processuais, reduzindo estigmas e ampliando compreensão. Dessa perspectiva ampliada, a corresponsabilidade dialógica revela-se não apenas como estratégia de gestão escolar, mas como compromisso ético compartilhado com a formação integral do sujeito, sustentando práticas que reconhecem diversidade como valor e dignidade como princípio inegociável.

A concepção que a pessoa em desenvolvimento forma de si mesma é moldada por padrões recorrentes de interação no ambiente imediato, particularmente na família. É por meio desses processos proximais que crianças interpretam seus sucessos e fracassos, constroem expectativas sobre sua própria competência e internalizam os valores comunicados por figuras significativas. Quando essas interações são apoiadoras e consistentes, favorecem confiança e resiliência; quando são críticas, inconsistentes ou excessivamente controladoras, podem comprometer o desenvolvimento da autonomia e do senso de valor próprio (Bronfenbrenner, 2004, p. 107, tradução nossa).

À medida que se amplia a compreensão da corresponsabilidade entre escola e família, evidencia-se que a superação de estigmas e a construção de uma linguagem inclusiva exigem

intencionalidade pedagógica constante, pois rótulos aparentemente banais, repetidos em casa ou na escola, podem cristalizar identidades e limitar horizontes de desenvolvimento, afetando não apenas o rendimento acadêmico, mas também o senso de pertencimento e a saúde emocional do estudante. Goffman (1995, p. 47) afirma: “[...] o estigma é um atributo profundamente depreciativo que reduz alguém de pessoa inteira a pessoa diminuída”, lembrando que classificações sociais carregam peso simbólico significativo. Em diálogo com essa compreensão, Taylor afirma que “[...] o reconhecimento não é mera cortesia, mas uma necessidade humana vital” (1994, p. 26), indicando que a forma como nomeamos o outro participa da constituição de sua identidade. A utilização de termos como “indisciplinado”, “problemático” ou “gênio”, ainda que pronunciados sem intenção de dano, pode aprisionar a criança em expectativas rígidas, ora negativas, ora idealizadas, ambas igualmente limitadoras. Diante disso, torna-se imprescindível que reuniões entre responsáveis e professores incluam reflexão explícita sobre vocabulário empregado e sobre narrativas familiares associadas ao diagnóstico. A construção de linguagem inclusiva envolve substituir juízos fixos por descrições situacionais, como “[...] apresenta dificuldade de manter foco em tarefas longas” ou “[...] demonstra grande interesse por temas científicos específicos”, permitindo leitura mais contextualizada e menos reducionista. Essa mudança discursiva não é meramente semântica, pois influencia práticas concretas, redefinindo intervenções pedagógicas e expectativas domésticas. A escola, desse modo, pode promover oficinas formativas para famílias, nas quais se discutam efeitos dos rótulos e se compartilhem estratégias comunicacionais que fortaleçam autoestima e responsabilidade progressiva. Redes de apoio, compostas por psicopedagogos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, se necessário, equipes de saúde, contribuem para qualificar essa linguagem, oferecendo fundamentos técnicos que substituem impressões simplistas por análises fundamentadas. A formação continuada de docentes, por sua vez, amplia repertório crítico e ético, permitindo leitura mais complexa das diferenças e prevenindo práticas excludentes travestidas de normalização. Nesse movimento articulado, a promoção de autonomia deixa de ser discurso abstrato e passa a constituir experiência concreta de reconhecimento, na qual o estudante aprende a compreender seu modo de funcionamento, a nomear suas necessidades e a participar ativamente da construção de sua trajetória escolar.

Na tessitura complexa das relações entre escola, família e rede multiprofissional, emerge com força a necessidade de consolidar práticas que integrem ética, técnica e sensibilidade, reconhecendo que o acompanhamento de estudantes com TDAH, altas habilidades ou dupla excepcionalidade exige muito mais do que intervenções pontuais, demandando uma arquitetura relacional sustentada por diálogo contínuo, escuta qualificada e planejamento compartilhado. Morin (2001, p. 102) afirma:

“[...] a compreensão humana exige contextualização, globalização e complexidade”, lembrando que nenhuma dimensão do desenvolvimento pode ser analisada isoladamente, pois cognição, emoção e interação social formam um sistema interdependente. Arendt (2003, p. 247) assevera: “[...] educar é assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações”, reforçando que a prática educativa carrega implicações éticas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos. A constituição de redes de apoio, envolvendo psicopedagogos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e, quando necessário, equipes de saúde, precisa operar de modo articulado, evitando fragmentações que confundam a família ou produzam orientações contraditórias. Reuniões integradas, com registros compartilhados e metas definidas em conjunto, favorecem coerência nas intervenções. A família, por sua vez, ao participar ativamente desses encontros, deixa de ocupar posição passiva e assume papel coautor na trajetória formativa do estudante, contribuindo com observações do cotidiano doméstico, relatos sobre organização das rotinas e percepções sobre aspectos emocionais que nem sempre se revelam no espaço escolar. Esse fluxo comunicacional permanente permite identificar precocemente sinais de sobrecarga, ansiedade ou desmotivação, ajustando estratégias antes que dificuldades se consolidem. A dimensão emancipatória da educação inclusiva concretiza-se, nesse cenário, na promoção de autonomia progressiva, ensinando o estudante a compreender seus próprios modos de funcionamento, a solicitar ajuda de maneira assertiva e a participar das decisões que dizem respeito ao seu percurso acadêmico. A ética do reconhecimento, ao substituir julgamentos simplificadores por análises contextualizadas, fortalece autoestima e senso de pertencimento, consolidando uma cultura escolar comprometida com justiça social e dignidade humana. Dessa forma, a articulação entre corresponsabilidade dialógica, redes de apoio e compromisso ético configura-se como eixo estruturante de uma prática inclusiva capaz de integrar diversidade, equidade e desenvolvimento integral.

Assim, ao examinar com maior densidade a dimensão da corresponsabilidade familiar no processo de inclusão, torna-se imprescindível compreender que a família não é apenas um suporte externo ao percurso escolar, mas um espaço estruturante de sentidos, no qual expectativas, medos, crenças e interpretações sobre o diagnóstico e sobre o desempenho acadêmico são continuamente produzidos e reatualizados, influenciando decisivamente a maneira como a criança ou o adolescente compreende a si mesmo. Charlot afirma (1998, p. 215): “[...] o sujeito aprende em relação com o saber, com o outro e consigo mesmo”, evidenciando que o aprender envolve identidade e pertencimento, não apenas aquisição de conteúdos. Bourdieu declara que “[...] as disposições incorporadas na família orientam as percepções e práticas futuras” (2007, p. 86), reforçando que o ambiente doméstico modela expectativas que repercutem na trajetória escolar. Nesse cenário,

narrativas familiares acerca do TDAH ou das altas habilidades podem assumir tonalidades distintas: algumas enfatizam déficit e limitação, outras projetam genialidade e sucesso inevitável, ambas capazes de produzir tensões subjetivas. A superproteção, embora motivada por cuidado legítimo, pode restringir experiências de enfrentamento e autonomia, enquanto expectativas excessivas tendem a gerar ansiedade e medo de falhar. A escola, ao estabelecer comunicação constante e respeitosa com os responsáveis, contribui para equilibrar essas tendências, compartilhando observações fundamentadas, apresentando evidências de progresso e sugerindo metas graduais e alcançáveis. Reuniões dialógicas estruturadas, com tempo de fala distribuído e registros claros das decisões, permitem alinhar estratégias pedagógicas e práticas familiares, reduzindo contradições e ampliando coerência nas intervenções. A promoção da autoestima exige reconhecimento de esforços e conquistas parciais, valorizando avanços processuais e não apenas resultados finais. Tal postura fortalece identidade baseada em competência construída e não em rótulos fixos. Redes de apoio interdisciplinares, integrando psicopedagogos, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e, se necessário, equipes de saúde, ampliam a compreensão das necessidades específicas e oferecem subsídios técnicos para orientar práticas consistentes. Nesse percurso, a educação inclusiva revela-se como prática de justiça social, na qual reconhecer direitos implica criar condições reais para desenvolvimento pleno, consolidando ambiente no qual autonomia progressiva se torna experiência concreta e não mera expectativa normativa.

As famílias não são apenas colaboradoras da escola; são coeducadoras cujas crenças, expectativas e interações cotidianas com as crianças moldam atitudes em relação à aprendizagem, à persistência e ao autoconceito. Parcerias eficazes reconhecem que os pais detêm conhecimentos essenciais sobre as forças e dificuldades de seus filhos. Quando as escolas envolvem as famílias como colaboradoras nos processos decisórios, e não apenas como destinatárias de informações, contribuem para mensagens mais coerentes acerca de competência, responsabilidade e possibilidade. Esses esforços compartilhados fortalecem a confiança dos estudantes e promovem continuidade entre as experiências vividas em casa e na escola (Epstein, 2018, p. 102, tradução nossa).

Desse modo, torna-se imprescindível integrar todos os eixos anteriormente explorados – metodologias ativas, redes de apoio, corresponsabilidade familiar, linguagem inclusiva e dimensão emancipatória – em uma compreensão orgânica da educação inclusiva como projeto ético-político que ultrapassa adaptações pontuais e se consolida como compromisso estrutural com a dignidade humana e com a promoção de trajetórias autônomas. Fraser (2003, p. 119) afirma: “[...] justiça exige reconhecimento e redistribuição”, indicando que não basta inserir o estudante na escola, é necessário garantir condições concretas para participação significativa e acesso real às oportunidades de aprendizagem. Honneth declara que “[...] a experiência do reconhecimento é condição para o

desenvolvimento de uma relação positiva consigo mesmo” (2003, p. 134), reforçando que autoestima e autonomia emergem de interações sociais nas quais o sujeito se percebe valorizado e legitimado. Nesse quadro ampliado, a família deixa de ser mera espectadora e assume posição de parceira ativa, compartilhando responsabilidades, revisando expectativas e contribuindo para construção de narrativas mais potentes e menos estigmatizantes. A escola, por sua vez, reorganiza práticas, flexibiliza currículos, implementa avaliação formativa e estrutura canais permanentes de comunicação dialógica. A rede multiprofissional atua como suporte técnico e preventivo, oferecendo subsídios para intervenções fundamentadas e coerentes, evitando fragmentação de orientações. A superação de rótulos e a consolidação de linguagem inclusiva convertem-se em prática cotidiana, influenciando não apenas discursos, mas decisões pedagógicas concretas, como escolha de metodologias, definição de metas graduais e acompanhamento sistemático do progresso. A promoção de autonomia progressiva manifesta-se no ensino explícito de estratégias de organização, autorregulação emocional e tomada de decisão, permitindo que o estudante gradualmente assuma protagonismo sobre seu percurso formativo. O compromisso com justiça social traduz-se, nesse contexto, na recusa de padrões homogeneizantes que marginalizam diferenças e na afirmação de que cada trajetória merece condições equitativas de desenvolvimento. Dito isso, reafirma-se que educação inclusiva não é concessão nem exceção, mas direito fundamental que exige coerência entre discurso e prática, entre intenção e ação, consolidando uma cultura escolar em que diversidade, reconhecimento e emancipação caminham de forma integrada e indissociável.

4 CONCLUSÃO

A trajetória analítica construída ao longo deste estudo permite afirmar que a articulação consistente entre práticas pedagógicas inclusivas e relações intrafamiliares dialógicas constitui eixo estruturante para o reconhecimento efetivo das singularidades de estudantes com TDAH e altas habilidades, deslocando o foco da inadequação para a compreensão contextualizada dos modos de aprender, sentir e se organizar. Os achados evidenciaram que metodologias ativas, avaliação formativa contínua, flexibilização curricular e planejamento individualizado produzem efeitos significativos apenas quando encontram ressonância no ambiente familiar, isto é, quando expectativas, rotinas e narrativas domésticas convergem com os princípios pedagógicos adotados na escola. A convergência entre esses espaços não elimina desafios, mas reduz ruídos interpretativos, previne culpabilizações e fortalece a construção de identidades positivas, ancoradas no reconhecimento de potencialidades e no enfrentamento progressivo de dificuldades.

As reflexões indicaram, ainda, que a superação de processos de estigmatização depende da transformação da linguagem utilizada tanto no espaço escolar quanto no âmbito familiar, substituindo rótulos fixos por descrições processuais que considerem contexto, função e possibilidade de desenvolvimento. Ao abandonar classificações simplificadoras e adotar narrativas que enfatizam estratégias, progressos e apoios necessários, cria-se ambiente simbólico no qual o estudante deixa de ser visto como problema ou exceção e passa a ser compreendido como sujeito em formação, dotado de capacidades em expansão. Essa mudança discursiva repercute diretamente na autoestima, no engajamento e na disposição para assumir responsabilidades progressivas sobre o próprio percurso acadêmico.

A pesquisa revelou, também, que a autonomia não emerge de forma espontânea, mas é construída por meio de mediações intencionais que integram escola e família em torno de metas graduais, estratégias organizacionais e acompanhamento sistemático. A divisão de tarefas complexas em etapas menores, o uso de recursos visuais, o estabelecimento de rotinas previsíveis e o incentivo ao protagonismo intelectual, em tese, mostram-se práticas eficazes, especialmente quando alinhadas a expectativas realistas e a uma postura familiar que equilibra cuidado e desafio. Esse equilíbrio mostrou-se decisivo para evitar tanto a superproteção que limita experiências quanto a pressão excessiva que produz ansiedade e retraimento.

Outro achado relevante refere-se à importância das redes de apoio interdisciplinares, capazes de articular saberes pedagógicos, psicopedagógicos e, quando necessário, clínicos, sem fragmentar o estudante em diagnósticos isolados. A integração entre profissionais e família amplia a compreensão das necessidades específicas e sustenta intervenções coerentes, prevenindo invisibilizações e respostas desarticuladas. Essa rede, ao operar de maneira colaborativa, fortalece a corresponsabilidade e distribui o cuidado de forma ética, evitando que a inclusão recaia exclusivamente sobre o professor ou sobre a família.

Os dados analisados demonstraram, ainda, que a educação inclusiva, compreendida como prática de justiça social, exige revisão dos próprios critérios de sucesso escolar, ampliando o conceito de desempenho para abarcar criatividade, persistência, capacidade investigativa, autorregulação e desenvolvimento socioemocional. Ao reconhecer múltiplas formas de aprender e produzir conhecimento, a escola reduz processos de inadequação e cria condições para que estudantes com diferentes perfis cognitivos encontrem espaço legítimo de participação. A articulação com as famílias, nesse cenário, assegura continuidade dessas práticas para além dos muros escolares, consolidando coerência formativa.

Dessa forma, conclui-se que o reconhecimento, o acolhimento e o desenvolvimento pleno de estudantes com TDAH e altas habilidades não resultam de ações isoladas, mas da construção de um ecossistema educativo no qual práticas pedagógicas inclusivas, comunicação dialógica com as famílias, redes de apoio estruturadas e compromisso ético com a dignidade humana se entrelaçam de forma consistente. Essa articulação rompe com dinâmicas de estigmatização e invisibilização, substituindo-as por processos de valorização, pertencimento e autonomia progressiva. A inclusão, nesse horizonte, deixa de ser mera adaptação pontual e consolida-se como projeto educativo integrado, capaz de reconhecer a diversidade como princípio e de transformar diferenças em potência formativa.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain. Cambridge: Da Capo Press, 2011.
- ARMSTRONG, T. Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life. Alexandria: ASCD, 2012.
- ARMSTRONG, T. Multiple intelligences in the classroom. 4. ed. Alexandria: ASCD, 2017.
- BARKLEY, R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 3. ed. New York: Guilford Press, 2005.
- BARKLEY, R. A. Executive functions: what they are, how they work, and why they evolved. New York: Guilford Press, 2012.
- BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. Achievement and inclusion in schools. London: Routledge, 2007.
- BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- BRONFENBRENNER, U. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks: Sage, 2004.
- BROWN, T. E. A new understanding of ADHD in children and adults: executive function impairments. New York: Routledge, 2013.
- BROWN, T. E. Outside the box: rethinking ADD/ADHD in children and adults. Washington: American Psychiatric Publishing, 2017.
- CONRAD, P. Deviance and medicalization: from badness to sickness. Philadelphia: Temple University Press, 1992.
- CONRAD, P. The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.
- DABROWSKI, K. Personality-shaping through positive disintegration. Boston: Little, Brown, 1967.
- DEZEM, L. T. et al. O profissional de apoio escolar na educação inclusiva – formação, atuação e desafios na efetivação do direito à aprendizagem na política nacional de educação especial inclusiva. Revista DCS, 23(86), e4196. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i86.4196> Acesso em 27 ja. 2026.
- EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. 3. ed. New York: Routledge, 2018.

FABER, A.; MAZLISH, E. How to talk so kids will listen & listen so kids will talk. New York: Avon Books, 1999.

FLICK, U. An introduction to qualitative research. 4. ed. London: Sage, 2009.

FLORIAN, L. The Sage handbook of special education. 2. ed. London: Sage, 2013.

GARDNER, H. Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 2000.

GARDNER, H. Multiple intelligences: new horizons in theory and practice. New York: Basic Books, 2006.

GARDNER, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. 3. ed. New York: Basic Books, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J. A.; PRINCIOTTA, D. Assessment of ADHD in children and adults. New York: Springer, 2014.

GOLEMAN, D. Social intelligence: the new science of human relationships. New York: Bantam Books, 2006.

GREENE, R. W. The explosive child. New York: HarperCollins, 2005.

GREENE, R. W. Lost at school: why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them. New York: Scribner, 2014.

GREENE, R. W. Raising human beings. New York: Scribner, 2016.

JAHNKE, J. F. et al. Neurodiversidade, educação e família: discalculia, disgrafia e dispraxia como singularidades que demandam práticas pedagógicas inclusivas articulando escola e família. Revista DCS, 23(87), e4739. Disponível em: <https://doi.org/10.54899/dcs.v23i87.4739> Acesso em 27 jan. 2026.

HACKING, I. Mad travelers: reflections on the reality of transient mental illnesses. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HACKING, I. The social construction of what? Cambridge: Harvard University Press, 1999.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. Delivered from distraction. New York: Ballantine Books, 2005.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. Driven to distraction. New York: Anchor Books, 2011.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. ADHD 2.0: new science and essential strategies for thriving with distraction. New York: Ballantine Books, 2021.

- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MITCHELL, D. What really works in special and inclusive education. London: Routledge, 2007.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- PARKER, H. C. The ADHD workbook for parents. Plantation: Specialty Press, 2001.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. 3. ed. Waco: Prufrock Press, 2016.
- ROSE, N. Governing the soul: the shaping of the private self. London: Free Association Books, 1999.
- ROSE, N. The politics of life itself. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. Caderno Pedagógico, 21(13), e12120. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 27 jan. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(9), e10161. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 27 jan. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188> Acesso em 27 jan. 2026.
- SANTOS, A. N. S. dos, & Gussi, A. F. A política, os atores e o desenho institucional - a política pública de defesa da criança e do adolescente e sua reconfiguração institucional a partir dos atores sociais locais. Revista Direitos Sociais E Políticas Públicas (UNIFAFIBE), 10(2), 88-113. Disponível em: <https://doi.org/10.25245/rdspp.v10i2.1204> Acesso em 27 ja. 2026.
- SILVERMAN, L. K. Giftedness 101. New York: Springer, 2012.
- SINGER, J. Neurodiversity: the birth of an idea. Lexington: Amazon Digital Services, 2016.
- SPARROW, E.; ERHARDT, D. Essentials of ADHD assessment for children and adolescents. Hoboken: Wiley, 2014.
- STAKE, R. E. Qualitative research: studying how things work. New York: Guilford Press, 2011.
- WEBB, J. T.; GORE, J. L.; AMEND, E. R. Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults. Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

WEBER, M. The methodology of the social sciences. New York: Free Press, 1949.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.