

**DUPLA
EXCEPCIONALIDADE E
REGULAÇÃO EMOCIONAL:
DESAFIOS PSICOLÓGICOS
EM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES COM TDAH
E ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**TWICE-EXCEPTIONALITY AND EMOTIONAL REGULATION:
PSYCHOLOGICAL CHALLENGES IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH
ADHD AND HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 29/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793153887](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793153887)

Bárbara Carvalho Leite Liberato¹

Andressa Costenaro de Alencar²

RESUMO

A dupla excepcionalidade caracteriza-se pela coexistência de altas habilidades/superdotação (AH/SD) com condições do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa associação apresenta um perfil heterogêneo, no qual elevadas potencialidades cognitivas coexistem com dificuldades nas funções executivas e na regulação emocional. A ausência de reconhecimento dessas particularidades nos ambientes familiar e escolar pode intensificar o sofrimento psicológico e comprometer o desenvolvimento socioemocional. Pretende-se analisar os principais desafios psicológicos relacionados à regulação emocional em crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade, considerando a coexistência entre TDAH e altas habilidades/superdotação. Busca-se compreender as repercussões socioemocionais dessa condição e a importância da atuação integrada entre família, escola e psicologia na promoção do desenvolvimento saudável. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada na análise de produções científicas, livros e legislações brasileiras relacionadas à dupla excepcionalidade, ao TDAH e à regulação emocional. A análise da literatura leva a uma conclusão de que a dupla excepcionalidade exige uma compreensão integrada das potencialidades cognitivas e das vulnerabilidades socioemocionais de crianças e adolescentes. As dificuldades de regulação emocional podem ser intensificadas pela incompreensão de suas particularidades e pela ausência de práticas educacionais individualizadas. Nesse contexto, a psicoeducação emocional, a orientação parental e o acolhimento escolar constituem estratégias importantes para favorecer a autorregulação e o bem-estar psicológico. Destaca-se o papel do psicólogo na articulação entre família e escola, promovendo intervenções que

respeitem as singularidades desses indivíduos.

Palavras-chave: Dupla excepcionalidade; Altas habilidades/superdotação; TDAH; Regulação emocional; Desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

Twice-exceptionality is characterized by the coexistence of giftedness (high abilities/giftedness) with neurodevelopmental conditions, such as Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). This combination presents a heterogeneous profile in which high cognitive potential coexists with difficulties in executive functioning and emotional regulation. The lack of recognition of these particularities within family and school environments may intensify psychological distress and compromise socioemotional development. This study aims to analyze the main psychological challenges related to emotional regulation in twice-exceptional children and adolescents, considering the coexistence of ADHD and giftedness. It also seeks to understand the socioemotional implications of this condition and the importance of an integrated approach involving families, schools, and psychology professionals in promoting healthy development. The study is characterized as bibliographic research, adopting a qualitative and descriptive approach, based on the analysis of scientific publications, books, and Brazilian legislation related to twice-exceptionality, ADHD, and emotional regulation. The literature analysis suggests that twice-exceptionality requires an integrated understanding of the cognitive strengths and socioemotional vulnerabilities of children and adolescents. Emotional regulation difficulties may be intensified by a lack of understanding of their individual characteristics and the absence of individualized educational practices. In this context, emotional psychoeducation, parental guidance, and supportive

school environments represent important strategies for promoting self-regulation and psychological well-being. The role of psychologists in facilitating collaboration between families and schools is emphasized, promoting interventions that respect the unique characteristics of these individuals.

Keywords: Twice-exceptionality; Giftedness; ADHD; Emotional regulation; Socioemotional development.

1. INTRODUÇÃO

A combinação das altas habilidades/superdotação com alguma condição de neurodivergência ou dificuldades de aprendizagem gera a dupla excepcionalidade. Essa combinação torna ainda mais complexa o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que as elevadas potencialidades coexistem com dificuldades emocionais, sociais, comportamentais e acadêmicas. Em muitos casos, as altas habilidades mascaram dificuldades próprias dos transtornos do neurodesenvolvimento, e estes, por sua vez, dificultam o reconhecimento das altas habilidades.

Dentro deste contexto, a regulação emocional tem um papel fundamental, porque envolve a capacidade de reconhecer, compreender e manejar as próprias emoções de maneira adequada às diferentes situações vivenciadas no dia a dia. Crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade apresentam experiências socioemocionais particulares, relacionados à intensidade emocional, á frustração, à ansiedade, à dificuldade de adaptação e às relações interpessoais. É importante destacar que elas não são generalizadas, considerando a singularidade dos indivíduos e os diferentes contextos nos quais estão inseridos.

Compreender a relação entre dupla exceção e regulação emocional se faz urgente na infância e na adolescência, pois o reconhecimento adequado dessas características contribui para intervenções mais individualizadas nos contextos familiares, escolares e psicológicos, favorecendo o desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem e a expressão das capacidades sociais desses indivíduos.

Quando a neurodivergência do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ocorre junto às altas habilidades/superdotação (AH/SP), o indivíduo apresenta simultaneamente potencialidades cognitivas elevadas em determinadas áreas e características do TDAH que podem trazer desafios para o funcionamento acadêmico, emocional e social.

Dentre os principais desafios está o fato de que a alta capacidade não significa desempenho elevado o tempo todo, ou seja, ao mesmo tempo que a criança e o adolescente compreende conteúdos complexos rapidamente, concomitantemente, desenvolve dificuldades para organizar tarefas, administrar o tempo, manter a atenção em atividades pouco estimulantes e concluir tarefas já começadas. Também é muito comum aparecer dificuldades relacionadas às funções executivas. Entre elas estão: o planejamento, organização, memória de trabalho, controle inibitório e monitoramento das próprias ações. As dificuldades de autorregulação associadas ao TDAH se manifestam na impulsividade emocional, baixa tolerância à frustração e dificuldade para recuperar o equilíbrio, já que as emoções sentidas são bastante intensas.

Já entre as potencialidades estão a grande capacidade de aprendizagem em áreas de interesse, criatividade, curiosidade intelectual, pensamento divergente, facilidade para estabelecer relações entre ideias, elevada capacidade de resolução de problemas.

Sendo assim, no encontro entre o TDAH e altas habilidades/superdotação, existe um perfil heterogêneo: grandes potencialidades podem coexistir com dificuldades reais de autorregulação e funcionamento executivo. Logo, o objetivo do psicólogo não deve ser simplesmente corrigir as dificuldades, mas criar condições para que a pessoa desenvolva estratégias de regulação emocional e organização em colaboração com as famílias e as escolas. Assim, o presente estudo se faz pertinente ao analisar os principais desafios relacionados à regulação emocional em crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade, considerando potencialidades e vulnerabilidades. Bem como as repercussões socioemocionais nos relacionamentos sociais para que seja promovido o desenvolvimento mais saudável e integrado em crianças e adolescentes excepcionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Dupla Excepcionalidade: Quando as Altas Habilidades/Superdotação Encontra com a Neurodivergência do TDH

As altas habilidades e a superdotação podem coexistir com outros diagnósticos: Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtornos de Aprendizagem (TA) – Dislexia, Dislalia, Discalculia, Disortrofia. Sendo

que a base para compreender a dupla excepcionalidade se dá na compreensão de que o cérebro funciona de forma multidimensional e modular – o sistema neural possui diferentes dimensões de funcionamento, a saber: inteligência, memória, atenção, criatividade, linguagem, funções executivas e regulação emocional. E o desenvolvimento dessas dimensões não ocorre nas mesmas proporções, nem simultaneamente. O alto potencial intelectual não significa que todas essas funções são elevadas igualmente. Já o funcionamento modular significa dizer exatamente isso – alguns sistemas cerebrais desenvolverão um nível elevado de habilidade enquanto outras redes neurais apresentarão dificuldades.

Goleman (2012) cita os estudos de Gardner, *Frames of Mindes* (1983) para explicar que não existe apenas a inteligência lógico-matemática e a fluência verbal, mas um “um amplo espectro de inteligências”, cuja característica é a multiplicidade. Ou seja, um indivíduo com AH/SD nem sempre será um gênio como Mozart, Martin Luther King Jr, Einstein ou Carl Rogers porque não há limites para a multiplicidade do talento humano. “As pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e nos impulsos desenfreados; pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular”, exemplifica Goleman (2012, p.58).

A literatura não traz um consenso sobre o que é inteligência. De acordo com Blanco (2025, p.208) o modelo Cattell-Horn-Carroll é o mais aceito porque compreende a inteligência como um “sistema complexo, multifacetado e dinâmico”.

A teoria CHC diz que a inteligência como um conjunto de habilidades mentais que trabalham juntas, incluindo a capacidade de aprender, associar informações, resolver problemas e adaptar. Ela envolve, dentre outras habilidades cognitivas específicas, a compreensão verbal, a memória, o raciocínio lógico e a velocidade de processamento. A compreensão verbal refere-se à capacidade de entender e usar a linguagem para comunicar ideias. O raciocínio lógico envolve a habilidade de analisar informações, identificar padrões e solucionar problemas complexos. Já a velocidade de processamento diz respeito à rapidez com que o cérebro pode interpretar e responder estímulos. Juntas, as habilidades cognitivas formam a base para o desempenho intelectual em diferentes contextos, desde o aprendizado escolar até a resolução de situações cotidianas. (Blanco, 2025, p. 208)

É consenso no Brasil que não há diferença entre superdotação e altas habilidades e a legislação utiliza a terminologia AH/SD para se referir a indivíduos com potencial elevado nas seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e nas artes – independente se serem combinadas ou isoladas. O MEC sinaliza nos dizeres de Silva e Silva *et al* (2019, p.6) que:

Não existe um padrão de superdotação e enumera 6 tipos de superdotados: Intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotora e talento especial, sendo que dentro dessas especificações pode-se observar características principais como facilidade de aprendizagem. Concentração, boa memória, capacidade de liderança, igual desempenho, atividades artísticas, ressaltando que para ser superdotado necessariamente a pessoa não precisa ter alguma dessas características ou apenas uma.

A superdotação traz um cérebro intenso, veloz e sensível, é considerado um espectro, explica a Blanco (2025, p.209). Por não ter um perfil padronizado, requer um atendimento educacional especializado porque se por um lado existe uma facilidade no aprendizado justificado pela alta capacidade cognitiva e pelo desenvolvimento de criatividade e liderança na busca de soluções inovadoras para o inconformismo com alto poder de argumentação, existe também uma assincronia com os indicadores comportamentais, emocionais e sociais – uma predisposição ao tédio, hiperfocos variados, uma alta sensibilidade que traz problemas sociais e nutre um senso de justiça que já é inflado numa busca constante pela verdade.

E quando as AH/SD encontram o TDAH, essa assincronia se torna ainda mais discrepante e traz um sofrimento emocional e psicológico que interfere no desenvolvimento da criança e do adolescente. “A superdotação pode mascarar o TDAH e vice-versa, dada a sobreposição de sintomas. A coexistência dessas condições exige uma identificação assertiva, a fim de adotar intervenções apropriadas que permitam que o indivíduo alcance seu potencial máximo” (Blanco, 2025, p. 205).

Uma das teorias bastante utilizadas na superdotação e altas habilidades é a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski que identifica 5 áreas de superexcitabilidades (SE) que é uma tendência a responder a estímulos de forma intensa –

(...) SE Psicomotora que se caracteriza por excesso de energia e necessidade de movimento (inquietação); SE sensorial que pode gera desconforto diante de estímulos de sons, cheiros e texturas; SE intelectual que envolve uma mente ativa e questionadora, com avidez pelo aprendizado; SE imaginativa que é caracterizada por grande criatividade e fantasia, ao passo que a SE emocional é marcada por alta empatia e envolvimento em relações interpessoais, com reações intensas a sentimentos e emoções. (Blanco, 2025, p.209)

Visto isto, é importante mencionar que dentro das áreas da superexcitabilidade no TDAH, a SE sensorial se faz presente com sintomas gerais do transtorno, a SE psicomotora se alinha com a hiperatividade e a SE imaginativa dialoga com a desatenção. E a dupla excepcionalidade com TDAH se diferencia quando a superdotação está sem o TDAH ou a criança e o adolescente tem apenas o TDAH sem a AH/SD. Nesse último contexto, é comum ter um perfil intelectual desarmônico e no primeiro percebe-se um SE emocional mais desalinhado. “Grandes dificuldades socioemocionais e comportamentais podem aparecer em combinação com a dupla excepcionalidade”, salienta a autora.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento de base biológica porque impacta os sistemas de gerenciamento do cérebro, as funções executivas. Nada tem a ver com falta de educação, esforço ou disciplina. O cérebro com TDAH tem uma forma peculiar

de se desenvolver e funcionar. De acordo com o DSM – 5 (2023, p.68-69) existem 3 tipos de TDAH: desatento, hiperativo e o Combinado. Atualmente, o transtorno é definido como “(...) um padrão persistente de desatenção e ou hiperatividade que interfere em funções ou desenvolvimento. Não há uma causa única conhecida para o TDAH. Mas o número de fatores que pode levar a ele, o maior de todos é o genético. Na maioria das vezes, ele é herdado” (Saline, 2021, p.46).

Dentre os prejuízos das funções executivas causadas pelo TDAH, é possível destacar dificuldades em manter e direcionar a atenção, controlar impulsos, organizar tarefas, administrar o tempo, iniciar atividades e regular emoções e motivações. E quando a criança ou o adolescente apresenta dificuldades de autorregulação relacionadas ao TDAH, mas, ao mesmo tempo, apresenta capacidades cognitivas muito elevadas em determinadas áreas. Pode-se dizer, então, que este transtorno do neurodesenvolvimento encontrou as altas habilidades e a superdotação. Uma situação chamada pela neurociência de dupla excepcionalidade.

De acordo com Sharon Saline (2010, p.50), o cérebro TDAH amadurece mais devagar. Pode haver um lapso de até 3 anos, especialmente no lobo frontal, o chamado córtex pré-frontal. Existe diferenças importantes no cérebro de crianças e adolescentes com TDAH comparada a seus pares típicos. “Primeiro, algumas áreas são menores, mais finas e menos ativas, o que pode afetar a manutenção e o direcionamento da atenção, o comando de comportamentos e emoções, os sistemas de memórias de trabalho e a comunicação entre as regiões do cérebro”, orienta a autora (2021, p. 50).

A neurociência já demonstrou que o cérebro precisa do número certo de neurotransmissores para funcionar bem e com eficiência. “O cérebro TDAH acaba tendo quantidades menores que as necessárias desses neurotransmissores. É por isso que crianças (...) possuem dificuldades para prestar atenção, administrar sentimentos intensos, com excesso de energias ou problemas do sono”, justifica Saline (2021, p.59). As funções executivas permitem que as crianças e os adolescentes se tornem competentes em planejar e realizar tarefas, resolver problemas, lidar com sentimentos e com comportamentos. Mas uma vez prejudicada, a autorregulação é comprometida porque o controle inibitório não funciona de forma adequada. As emoções são prejudicadas porque não é possível para aquele cérebro lidar com frustrações e sentimentos intensos. Fazer qualquer ação, como organizar coisas, calcular tempo, planejar e priorizar se tornam atividades complexas. E no que diz respeito a realizar tarefas que exigem foco ou mudanças para coisas novas com uma certa tranquilidade se torna um bicho de sete cabeças. E, por sua vez, recordar ou ser capaz de reter informação para usá-la posteriormente no futuro, é um tanto complicado.

Saline explica que “as funções executivas se desenvolvem à medida que as pessoas as usam, mas não de um jeito linear. Isso acontece mais devagar nas crianças com TDAH do que em seus pares. Por causa das diferenças no amadurecimento do cérebro” (2021, p.54). Portanto, procrastinação, desorganização, esquecimento, impulsividade e desatenção costumam fazer parte do dia a dia desses indivíduos.

Dentro desse cenário, quando o TDAH encontra as altas habilidades e a superdotação, é imprescindível que o tratamento psicológico passe primeiramente pela autorregulação e a psicoeducação das

emoções para que o objetivo de alcançar uma saúde mental e o desenvolvimento de habilidades sociais seja possível sem perder a potencialidade e prevenindo comorbidades como ansiedade, depressão, transtornos disruptivos ou de personalidades.

2.2. Os Desafios da Intensidade e da Autorregulação

Todas as psicopatologias apresentam alterações no funcionamento emocional, em menor ou maior grau, a desregulação emocional é manifestada em diversos contextos, a níveis físicos, cognitivos e comportamentais e integrar estes três sistemas é humanamente desafiador. Mas em se tratando dos transtornos do neurodesenvolvimento esse processo é ainda mais difícil e dentro das altas habilidades/superdotação a intensidade das emoções intensifica ainda mais a desregulação, que ao encontrar a impulsividade do TDAH, faz o cérebro entrar em colapso emocional.

Renato Caminha (2026, p.9) ensina que “(...) as emoções possuem um campo semântico próprio, em torno do qual gravitam pensamentos que lhe são característicos”, havendo uma coerência entre emoção e conteúdo cognitivo. Ele afirma que as emoções operam como um sistema linguístico e trabalhar dentro dessa perspectiva em contexto clínico desenvolve a autoconsciência emocional – o ponto de partida para a regulação emocional e a mudança de comportamento.

A ideia de marcadores somáticos introduzido por Damásio (2012) explica como os processos emocionais participam das tomadas de decisões. Como as emoções interferem nas escolhas antes mesmo que haja uma deliberação consciente. Nesse sentido, Caminha (2026, p.29), argumenta que:

Os marcadores somáticos podem ser entendidos como dispositivos biológicos de natureza adaptativa, que sinalizam ao organismo, muitas vezes fora do campo da consciência, quais situações exigem resposta. Eles funcionam como indicadores internos que orientam o indivíduo ou diante de contextos de ameaça, risco ou também de interação e vínculo social, favorecendo respostas consideradas mais adequadas à sobrevivência e à convivência.

Alterações fisiológicas como tensão muscular, alteração na frequência cardíaca e reações viscerais, são exemplos de marcadores somáticos exemplificados por Damásio (2012) - são alterações corporais que estão associados às experiências emocionais que só são percebidas na consciência posteriormente, ou seja, depois que promove o desconforto no organismo. O cérebro não consegue deliberar sobre todas as informações ambientais, logo promove uma economia psíquica ao permitir que os marcadores somáticos entrem em ação fazendo com que as decisões independam de processos conscientes, o que demanda mais tempo e energia. Mas nos casos de psicopatias, reitera Caminha (2026, p.30) “observam-se prejuízos significativos na ativação e no funcionamento desses marcadores. Essas falhas podem contribuir para intensa desregulação emocional, níveis elevados de alexitimia e reconhecimento das próprias emoções, comprometendo a empatia e a adaptação social”.

A regulação emocional é, portanto, um componente essencial de saúde mental porque é através dela que é feita uma leitura precisa do contexto social, ela possui função adaptativa e configura uma base para relações harmônicas e tolerantes. E só há regulação emocional se houver autoconsciência emocional (Caminha, 2026,

p.39). Sendo assim, é padrão ouro no tratamento de transtornos do neurodesenvolvimento a psicoeducação das emoções com o objetivo de fazer com que as crianças e adolescentes desenvolvam as habilidades emocionais através da regulação emocional. Primeiro aceitando e validando as emoções. Primeiro aceitando e validando as emoções, em seguida nomeando as emoções, e posteriormente, transformando as emoções em pensamentos.

A importância de conhecermos o significado de cada emoção. É nos empoderarmos quanto ao efeito que cada ativação emocional causará dos nossos processos cognitivos. Isso nos permite antecipar os processos que surgirão em nossos pensamentos e nos prepararmos para eles, inclusive para desacreditá-los diante da desregulação. (...) Se houver um distanciamento do pensamento produzido. Do campo semântico da emoção em questão, provavelmente estamos falando de analfabetismo emocional. Um desconhecimento pessoal do que está sendo sentido emocionalmente. (Caminha, 2026, p.44)

Quando a semântica das emoções é trabalhada no *setting* terapêutico, então há uma ampliação do repertório emocional favorecendo o acesso a pontos de regulação. A autoconsciência é finalizada com a corporificação e os marcadores somáticos. Para Caminha (2026, p.51) “(...) é fundamental que se tenha uma consciência de como o corpo fica quando é atravessado por cada uma das emoções básicas” (raiva, nojo, tristeza, alegria, medo e amor). Ele explica que a corporificação é “um conceito que diz respeito a como fica nosso corpo com a passagem da descarga emocional desde a sua eliciação até sua total dispersão.” (2026, p.51). Sendo que essa consciência é importante para alterar os marcadores

somáticos, diminuindo o desconforto provocado por eles no organismo. É importante treinar essas reações na clínica para que os pacientes tenham condições de transformar comportamentos de forma consciente na vida real.

Nesse sentido, é evidente que a regulação emocional é uma nova e potente ferramenta terapêutica, sendo importante que seja incorporada na prática clínica, como uma evidência de que a autoconsciência emocional favorece a estimulação do hipocampo e das áreas pré-frontais do cérebro reconfigurando esquemas negativos proporcionados pelos marcadores somáticos beneficiando crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade e psicopatologias a se tornarem adultos mais regulados.

2.3. Ambiente Familiar: Como a Parentalidade Pode Transformar a Educação Emocional na Dupla Excepcionalidade

A aprendizagem emocional começa na vida familiar e, nesse sentido, ter pais emocionalmente inteligentes é de grande proveito para as crianças e os adolescentes. Isso significa saber aproveitar os momentos de perturbação e frustrações para ensinar os filhos a distinguirem sentimentos, nomear as emoções, acolher as instabilidades e corrigir os erros administrando as consequências ao invés de simplesmente calar a criança e o adolescente com punições e castigos. Goleman (2012, p.208) reitera que pais emocionalmente inteligentes estão aptos ajudar os filhos com elementos básicos da inteligência emocional como, por exemplo, aprender a reconhecer, controlar e canalizar sentimentos, bem como ter empatia e lidar com as emoções dentro dos relacionamentos sociais.

Os pais modificam o tom vagal dos filhos (uma medida da facilidade com que o nervo vago é disparado), treinando-os emocionalmente: conversando com eles sobre seus sentimentos e como compreendê-los, não sendo críticos e nem julgadores, solucionando problemas de sofrimento sentimental, ensinando-lhes o que fazer, como outras alternativas em vez de bater ou retirar-se quando está triste”, exemplifica Goleman (2012, p.244).

Todas essas habilidades emocionais são bastante desafiadoras para um cérebro com AH/SD e TDAH, isso porque para além da imaturidade do sistema límbico, a dupla excepcionalidade também prejudica as conexões neurais e traz dificuldades ainda maiores para a família no que diz respeito a intensidade das desregulações emocionais, da impulsividade, das teimosias, dos questionamentos e outros comportamentos desafiadores presentes dentro do espectro que envolve as altas habilidades e superdotação.

O ambiente não cria a superdotação, responde favorecer ou limitar sua expressão. Os ambientes deixam de ser apenas cenários do desenvolvimento para se tornarem agentes ativos na construção das condições que permitem que esse potencial encontre caminhos para se desenvolver. O potencial pertence à criança e ao adolescente, mas o desenvolvimento acontece na interação entre seu funcionamento e os contextos que respondem a ele. A família é o primeiro contexto de desenvolvimento. É dentro dela que a criança e o adolescente pode ser quem ele é. É atribuído significado às suas diferenças e construído vínculos de segurança nos quais o indivíduo aprende a responder às suas potencialidades e vulnerabilidades, desenvolvendo uma identidade.

Goleman (2019, p.186) afirma que “a vida familiar parece alterar a atividade dos genes não somente em relação a agressividade, mas também em relação a um vasto número de outras características. Uma influência predominante parece ser a quantidade de amor ou fria negligência que uma criança recebe”. Para o autor, “o afeto que os pais concedem aos filhos, o modo como são estabelecidos limites ou as inúmeras outras dinâmicas familiares, os pesquisadores concluíram, ajudam a definir a expressão de muito genes” (2019, p. 190). A família responde continuamente ao funcionamento da criança. Estas respostas podem favorecer a segurança, o pertencimento, a autonomia, a confiança e o desenvolvimento. Mas, por outro lado, também podem favorecer insegurança, incompreensão, medo de errar, ocultação das diferenças e sofrimento.

Cuidar de uma criança ou de um adolescente com AH/SD ou dupla excepcionalidade também pode exigir dos adultos. Lidar com questionamentos frequentes e argumentações intensas, responder a emoções vividas com grande intensidade, mediar conflitos entre necessidades diferentes, sustentar limites diante de reações intensas, articular demandas da família, da escola e de outros contextos e rever expectativas sobre o desenvolvimento, autonomia e maturidade trazem grandes desafios. Dentro destes contextos, cuidar se torna difícil. Traz uma sobrecarga para o cuidador, uma menor disponibilidade para compreender, traz respostas mais relativas ou invalidantes, uma maior desregulação da criança ou do adolescente. E quanto maior a sobrecarga, mais difícil pode ser responder de forma regulada. Inaugura-se, portanto, um ciclo vicioso de invalidação.

As autoras Carneiro e Araújo (2025, p. 8) trazem o conceito de Burnout Parental para os desafios supracitados.

O Burnout Parental (BP) é notável por sua caracterização, que abrange quatro dimensões essenciais, descritas por Matias e colaboradores (2020). A primeira delas é a exaustão psicológica, que se manifesta através de sentimentos de sobrecarga e esgotamento. Já a segunda é caracterizada pelo distanciamento emocional, que é observado quando os pais buscam uma estratégia de afastamento psíquico em relação aos filhos, como uma forma de se manterem distantes daquilo que causa, no momento, sentimentos e percepções negativas. Em terceiro, observa-se a saturação, que corresponde à baixa volição relacionada aos papéis parentais. Por fim, o contraste, que engloba a percepção de uma disparidade entre o desempenho presente no papel parental e as expectativas previamente estabelecidas ou idealizadas, resultando em uma sensação de descontentamento generalizado (Matias et al., 2020).

Os prejuízos do Burnout Parental na saúde mental de pais trazem consequências para o desenvolvimento infantil, o que faz desses tipos de estresse fatores de risco nas dinâmicas familiares. Quem cuida também precisa de cuidado. A sobrecarga pode reduzir a disponibilidade do cuidador para perceber, compreender e responder às necessidades emocionais da criança e do adolescente. Quando as AH/SD encontram o TDAH, existe um custo emocional. É importante que os pais passem por uma orientação familiar para que diante de experiências emocionais tão intensas, consigam ampliar o próprio repertório e as ferramentas de educação. Bem como acolherem a si próprios no processo de validação das

emoções – o que traz uma consciência parental e emocional capaz de alavancar o desenvolvimento da criança e do adolescente.

2.4. Ambiente Escolar: O Desenvolvimento Social Além da Família

A escola também participa da construção de contextos que podem favorecer a regulação e o desenvolvimento ou ampliar experiências de incompreensão e desregulação. Família e escola não precisam responder da mesma forma, mas precisam compreender a mesma criança. Superdotados não precisam de mais desafios intelectuais, eles precisam de um ambiente que reconheça a sua humanidade. É importante incluir quem cuida e reconhecer que os recursos emocionais dos cuidadores também influenciam a forma de como as crianças e os adolescentes conseguem responder. Os desafios diminuem quando novas respostas são validadas e construídas porque a validação pode favorecer a regulação e trazer conexão. Neste contexto, é importante articular família e escola, construindo contextos mais coerentes e sensíveis às necessidades da criança e do adolescente.

Crianças e adolescentes com AH/SD ou dupla excepcionalidade precisam ser compreendidas para além do desempenho. Reconhecer suas potencialidades também implica compreender suas necessidades, sua sensibilidade, seus desafios e os contextos em que se desenvolvem. O verdadeiro fator de proteção está na qualidade das relações que sustentam esse desenvolvimento. Afinal de contas, nenhum ser humano se desenvolve sozinho.

As escolas em si são um artefato muito recente da civilização. Provavelmente, a força mais poderosa da arquitetura do cérebro social é a necessidade de navegar pelo mundo social, não a necessidade de tirar nota dez em tudo. Os teóricos evolutivos postulam que a inteligência social foi o talento primordial do cérebro humano que se reflete em nosso córtex de tamanho grande, e que aquilo que hoje vemos como inteligência pegou carona nos sistemas neurais usados para convivência harmoniosa em um grupo complexo. Aqueles que dizem que a inteligência social equivale a pouco mais do que a inteligência geral aplicada às situações sociais deveria pensar melhor e adotar o argumento inverso: considerar a inteligência geral é um mero derivativo da inteligência social, embora extremamente valorizado por nossa cultura. (Goleman, 2019, p.398)

A escola não apenas ensina, ela responde ao funcionamento da criança e participa da construção de sua trajetória de desenvolvimento. É nesse espaço que a criança e o adolescente encontra ou deixa de encontrar reconhecimento, pertencimento, desafios compatíveis com seu potencial, oportunidades de desenvolvimento e segurança para aprender. Mais do que transmitir conteúdos, a escola participa da construção da identidade, da motivação para aprender e da saúde mental.

É direito do estudante encontrar um ambiente que reconheça suas necessidades e favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades e evite que a inadequação pedagógica gere desinteresses, sofrimento, invisibilidades ou prejuízos em sua trajetória. Muitas vezes, a inteligência não basta. Quanto maior o potencial, maior a compreensão do mundo, maior a complexidade de pensamento e

maior a sensibilidade às experiências. Mas, não necessariamente, a inteligência é um fator de desenvolvimento emocional. As crianças com dupla excepcionalidade muitas vezes precisam de maior segurança emocional, maior tolerância à frustração e maior proteção contra o sofrimento.

Quando a escola reconhece esse funcionamento, então, ela oferece condições para que o potencial possa se desenvolver de forma equilibrada. No entanto, quando a escola não reconhece esse funcionamento, responde apenas ao comportamento, ignorando recomendações técnicas e mantendo respostas padronizadas, o que gera na criança e no adolescente sofrimento emocional, não pertencimento, desengajamento escolar, invisibilidade e adoecimento psíquico. Os prejuízos não são apenas acadêmicos, mas alcançam o desenvolvimento emocional e social. De acordo com os autores Silva e Silva *et al* (2019, p.8-9), uma das barreiras está no fato de que:

O sistema regular de ensino no Brasil é elaborado para receber apenas aqueles alunos Ditos normais, com bom desempenho e dificuldade de aprendizagem, cujas famílias têm condições de os incentivar os estudos. A quebra dessa tradição causa uma problemática quando esse mesmo sistema se vê diante do fracasso dos alunos, que devida problemas sociais, psicológicos, culturais, em quaisquer outras situações, o tornem capaz de lidar com diferente.

Historicamente, a escola foi organizada para avaliar aquilo que consegue observar: notas, desempenho acadêmico, cumprimento de tarefas e participação escolar. O funcionamento neurocognitivo não é diretamente observável e o desempenho é apenas uma de

suas manifestações. E quando o desempenho e o potencial são confundidos, tomados como sinônimos, corre-se o risco de avaliar apenas aquilo que o contexto escolar conseguiu tornar visível. Esse funcionamento anda na contramão do que é estabelecido na Constituição Federal de 1988 no que tange ao direito de educação. A Carta Magna estabelece que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, mas também determina que o ensino assegure igualdade de condições para acesso e permanência na escola e, também, garantia de padrão de qualidade. Mas quando se trata de crianças e adolescentes com AH/SD, permanecer na escola sem acesso a desafios compatíveis, diferenciação pedagógica e oportunidades de desenvolvimento pode garantir apenas o acesso ao ensino sem ter pleno direito ao desenvolvimento previsto na Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) fortalece o direito à educação, assegurando o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa, igualdade de condições para acesso à permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores, direito de contestar critérios avaliativos, direito dos pais ou responsáveis de conhecer o processo pedagógico, participar da definição das propostas educacionais. A partir dessas garantias, percebe-se que a escola não deve apenas comunicar decisões, mas garantir escuta, diálogo, transparência e considerar as informações apresentadas pela família e pelos profissionais que acompanham o estudante.

E para completar a legislação brasileira acerca da implementação desses direitos na prática educacional, veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que prevê um atendimento educacional

especializado, enriquecimento e diferenciação curricular, flexibilização do percurso de aprendizagem, aceleração de estudos, progressão parcial ou integral, conforme a critérios individualizados. A aceleração está expressamente prevista na LDB e foi reafirmada pela Lei nº15.436/2026 que ela pode ser integral ou parcial e deve ser analisada de forma individualizada. O artigo 11 estabelece 3 possibilidades de progressão educacional, “I - regular por ano/série e com enriquecimento, diferenciação ou aprofundamento, curricular; II - acelerada parcial por disciplina ou área de conhecimento; III - acelerada integral, com mudança de ano/série ou etapa” (BRASIL, 2026, art.11, inc. I-III). No parágrafo único é estabelecido, ainda, que:

A progressão educacional de que trata o caput deverá ser flexível e compatível com o ritmo de aprendizagem e o nível de desenvolvimento do estudante, cabendo a instituição de ensino, no âmbito do planejamento educacional individualizado, o acompanhamento e suporte relativo aos aspectos socioemocionais ao longo do processo. (BRASIL, 2026, art.11, parágrafo único)

A legislação não apenas reconhece o direito desses estudantes, ela oferece instrumentos pedagógicos concretos para transformar esse direito em prática educacional.

Ao se colocar luz nas legislações e nos direitos referentes à dupla excepcionalidade, não é afirmar que toda solicitação da família seja automaticamente deferida pelas escolas. Mas mostrar que através da legislação é garantido algo essencial: o estudante não pode ser ignorado. As escolas públicas e privadas estão submetidas à Constituição Federal, ao Estatuto da Criança e do Adolescente e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação e às normas do respectivo

sistema de ensino. No entanto, a autonomia pedagógica deve ser exercida com fundamentação técnica, diálogo e respeito aos direitos dos estudantes. A legislação garante direitos, mas o desenvolvimento só acontece quando esses direitos são sustentados por contextos que atuam de forma integrada – família, escola e comunidade precisam estar articulados e integrados na vida da criança e do adolescente.

Se a escola invalida o funcionamento da criança, desconsidera as evidências técnicas da equipe e deixa de utilizar a possibilidade prevista na legislação, o prejuízo não se limita a aprendizagem, compromete a oportunidade de desenvolvimento que poderiam ser protegidos. Os potenciais da AH/SD – velocidade de aprendizagem, criatividade, curiosidade, raciocínio complexo, motivação, intensidade emocional, interesses profundos – muitas vezes não aparecem porque o contexto ambiental não consegue revelá-lo. E quando o potencial permanece invisível, o que se destaca é o mau comportamento – tédio cognitivo, desengajamento, oscilações no desempenho, perfeccionismo, medo de errar, evitação de avaliações avaliativas e síndrome do impostor.

Quando essa condição é prolongada, aumenta-se a vulnerabilidade para o sofrimento emocional, ansiedade, sintomas depressivos, evitação escolar e outros desfechos clínicos. A principal proteção está nas relações. São elas que irão transformar potenciais em desenvolvimento. O psicólogo entra nesse contexto, como mediador entre família e escola. Deixando de atuar exclusivamente na redução de sintomas ou na modificação de comportamentos. Ao intervir no contexto, ele favorece um ambiente mais responsivo, relações mais flexíveis, decisões compartilhadas e validação das diferenças. O que,

por si só, integra os contextos e promove o desenvolvimento da criança e do adolescente.

3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como objetivo analisar e discutir as produções científicas relacionadas à temática abordada. Segundo Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, permitindo ao pesquisador conhecer e analisar diferentes contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado. O universo da pesquisa compreende as produções científicas que abordam a dupla excepcionalidade com ênfase na coexistência entre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), considerando suas implicações no desenvolvimento psicológico, emocional e socioeducacional de crianças e adolescentes.

A amostragem configura-se como não probabilística e intencional, constituída por publicações selecionadas de acordo com uma relevância científica e pertinência ao objeto de estudo. Foram considerados livros, artigos científicos, leis e estatutos que pudessem contribuir para a compreensão dos desafios relacionados à regulação emocional, às funções executivas e às particularidades socioemocionais de indivíduos com dupla excepcionalidade.

A coleta de dados realizou-se por meio de um levantamento bibliográfico com base em dados científicos tendo como instrumento de organização e sistematização das informações,

registros de leitura e fichamentos bibliográficos permitindo identificar conceitos, abordagens teóricas e científicas. Foram organizados por categorias temáticas possibilitando uma análise qualitativa e interpretativa das produções selecionadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa e crítica, buscando identificar os principais conceitos, resultados e perspectivas apresentados na literatura, bem como estabelecer relações entre os diferentes estudos, a fim de proporcionar uma compreensão mais ampla e fundamentada do fenômeno pesquisado.

As informações foram organizadas em categorias temáticas contemplando os principais aspectos relacionados à dupla excepcionalidade, quando essa condição encontra o transtorno do neurodesenvolvimento do TDAH com ênfase na regulação emocional, nas funções executivas, nos desafios socioemocionais e na importância da rede de apoio familiar, escolar e psicológica.

No que se refere à dupla excepcionalidade caracterizada pela coexistência das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apresenta particularidades cognitivas, comportamentais e socioemocionais que tornam complexos os processos de identificação e acompanhamento psicológico. Os estudos discutidos demonstram que o elevado potencial intelectual não assegura, necessariamente, um desenvolvimento homogêneo das funções executivas, da autonomia e das competências emocionais. Dessa forma, observa-se que crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade podem

apresentar habilidades superiores em determinadas áreas, simultaneamente a dificuldades relacionadas à atenção, à organização, ao controle inibitório e à autorregulação. Nesse contexto, as contribuições de Blanco (2025) e Saline (2021) permitem compreender a coexistência dessas condições pode dificultar o reconhecimento das necessidades individuais, uma vez que as potencialidades cognitivas podem mascarar manifestações de TDAH, enquanto as dificuldades decorrentes do transtorno podem comprometer a expressão das altas habilidades.

Essa relação evidencia a necessidade de uma avaliação multidimensional, capaz de considerar tanto as potencialidades quanto as vulnerabilidades do indivíduo. A discussão aponta, portanto, que a dupla excepcionalidade não deve ser compreendida com uma simples associação entre duas condições, mas como uma configuração particular do desenvolvimento, que exige intervenções individualizadas. Destaca-se, ainda, a importância de superar a concepção que associam inteligência elevada à maturidade emocional, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional podem ocorrer em ritmos distintos.

Acerca dos desafios da intensidade e da autorregulação, os resultados da análise bibliográfica indicam que a regulação emocional constitui uma dimensão relevante para a compreensão dos desafios psicológicos vivenciados por crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade. A coexistência entre elevadas potencialidades cognitivas e dificuldades nas funções executivas pode contribuir para experiências emocionais complexas, especialmente diante de situações que exigem tolerância à frustração, flexibilidade cognitiva, controle dos impulsos e adaptação às demandas ambientais.

As contribuições de Caminha (2026) e Damásio (2012) permitem discutir a relação entre emoções, processos cognitivos e manifestações fisiológicas, destacando a importância da autoconsciência emocional para o desenvolvimento de respostas mais adaptativas. Nessa perspectiva, compreender os sinais corporais associados a emoções, identificar sentimentos e reconhecer os pensamentos relacionados às experiências emocionais representam recursos importantes para o desenvolvimento da autorregulação.

Observa-se que as dificuldades emocionais não devem ser interpretadas exclusivamente como manifestações de indisciplina, oposição ou ausência de limites, uma vez que podem estar relacionadas à particularidade do funcionamento neuropsicológico. Entretanto, é necessário considerar que a intensidade emocional não se manifesta de maneira uniforme em todos os indivíduos com altas habilidades/superdotação e o TDAH. Diante disso, a discussão evidencia a relevância da psicoeducação emocional e das intervenções psicológicas voltadas ao reconhecimento, a validação e ao manejo das emoções. Essas estratégias apresentam-se como possibilidades de fortalecimento das competências socioemocionais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da flexibilidade comportamental e de relações interpessoais mais saudáveis.

A análise das produções bibliográficas demonstra que o ambiente familiar desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes com dupla excepcionalidade constituindo um dos principais espaços de aprendizagem, reconhecimento e expressão das emoções. As contribuições de Goleman (2012; 2019) destacam a importância das experiências afetivas e das práticas parentais na formação das competências

emocionais. Nesse sentido, observa-se que a validação dos sentimentos, estabelecimento de limites consistentes e a comunicação acolhedora representa elementos relevantes para o desenvolvimento da autorregulação. Entretanto, a coexistência entre TDAH e Altas Habilidades/Superdotação pode apresentar demandas específicas às famílias, especialmente diante da impulsividade, da intensidade das reações emocionais e das diferenças entre o desenvolvimento intelectual e a maturidade socioemocional.

Carneiro e Araujo (2025) discutem o Burnout Parental e como ele contribui para a compreensão de que o esgotamento psicológico, o distanciamento emocional e a percepção de inadequação no exercício da parentalidade podem comprometer a qualidade das interações familiares. Desta maneira, a discussão evidencia que o cuidado com a saúde emocional dos responsáveis também integra as estratégias de promoção do desenvolvimento infantil e adolescente. É importante práticas parentais fundamentadas no acolhimento, na orientação e na compreensão das particularidades da dupla excepcionalidade. Nesse cenário, a orientação parental e o acompanhamento psicológico apresentam-se como recursos importantes para fortalecer os vínculos familiares, ampliar o repertório emocional dos cuidadores e favorecer relações que contribuam para o desenvolvimento socioemocional dos filhos.

No que concerne ao ambiente escolar, fica evidenciado através das pesquisas que ele exerce influência significativa sobre o desenvolvimento socioemocional de crianças adolescentes com dupla excepcionalidade, uma vez que constitui um espaço de aprendizagem, socialização, construção da identidade e estabelecimento de relações interpessoais. Entretanto, observa-se que o reconhecimento das Altas Habilidade/Superdotação

associadas ao TDAH representa um desafio para as instituições de ensino, especialmente quando as práticas pedagógicas permanecem fundamentadas em padrões homogêneos de aprendizagem e comportamento.

A análise aponta que a valorização exclusiva do desempenho acadêmico pode contribuir para a invisibilidade das necessidades educacionais e emocionais desses estudantes. Isso ocorre porque a dificuldade relacionada à atenção, à organização e ao controle dos impulsos podem ser interpretadas como ausência de interesse ou comprometimento, enquanto as elevadas capacidades cognitivas podem gerar expectativas incompatíveis com o desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, a ausência de reconhecimento das particularidades individuais pode favorecer experiências de frustração, desmotivação, isolamento e sofrimento psicológico.

A discussão também evidencia a importância das garantias legais relacionadas à educação inclusiva, considerando os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei nº15.436/2026. Esses dispositivos fundamentam o direito à educação e ao desenvolvimento integral, reforçando a necessidade de práticas educacionais que reconheçam as diferenças individuais e promovam condições adequadas de aprendizagem.

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de articulação entre escola, família e profissionais da psicologia, com o objetivo de construir estratégias educacionais que contemplem simultaneamente as potencialidades cognitivas e as necessidades socioemocionais. Destaca-se que a inclusão escolar não se limita ao

acesso ao ensino, mas envolve o reconhecimento da singularidade, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes.

A análise conjunta dos quatro eixos temáticos permite compreender que os desafios psicológicos relacionados à dupla excepcionalidade não se restringem às características individuais do TDAH ou das Altas Habilidades/Superdotação, mas envolve a interação entre o funcionamento neuropsicológico e os contextos nos quais crianças e adolescentes estão inseridos. Nesse sentido, a regulação emocional apresenta-se como elemento transversal diretamente relacionado às experiências familiares, escolares e sociais.

Os resultados discutidos apontam que o reconhecimento das potencialidades cognitivas associado à compreensão das vulnerabilidades socioemocionais, constitui um aspecto importante para o desenvolvimento integral desses indivíduos. Evidencia-se ainda que intervenções isoladas podem ser insuficientes diante da complexidade da dupla excepcionalidade, tornando necessária uma atuação integrada entre psicólogos, famílias e profissionais de educação. Assim, a discussão reforça a importância de uma abordagem psicológica que ultrapassa a identificação e a redução de dificuldade comportamentais, contemplando também a promoção da autoconsciência emocional, o fortalecimento dos vínculos afetivos, o desenvolvimento da autonomia e a valorização das capacidades individuais.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite compreender que a dupla excepcionalidade, caracterizada pela coexistência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e das altas habilidades/superdotação (AH/SD), constitui uma condição complexa que exige um olhar ampliado sobre o desenvolvimento infantil e adolescente. A presença de elevadas potencialidades cognitivas não significa, necessariamente, a existência de habilidades emocionais e comportamentais igualmente desenvolvidas. Pelo contrário, essas capacidades podem coexistir com dificuldades significativas nas funções executivas, na autorregulação emocional e nas relações interpessoais, evidenciando que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira uniforme.

Nesse contexto, a regulação emocional apresenta-se como um elemento fundamental para a promoção da saúde mental, uma vez que possibilita ao indivíduo reconhecer, compreender e manejar suas emoções diante das exigências do cotidiano. As dificuldades relacionadas à impulsividade, à tolerância à frustração e à intensidade das respostas emocionais não devem ser interpretadas exclusivamente como comportamentos inadequados, mas compreendidas a partir das particularidades neuropsicológicas e das experiências vivenciadas por essas crianças e adolescentes.

A família, enquanto primeiro espaço de construção de vínculos e aprendizagem emocional, desempenha papel essencial na validação dos sentimentos, no estabelecimento de limites e na construção de relações seguras. Entretanto, é necessário reconhecer que os cuidadores também enfrentam desafios emocionais e podem vivenciar sobrecarga parental, tornando indispensáveis ações de

orientação e acolhimento que fortaleçam suas competências emocionais e educativas.

No ambiente escolar, o reconhecimento da dupla excepcionalidade representa um desafio que ultrapassa a identificação das capacidades intelectuais. A ausência de práticas pedagógicas individualizadas, o desconhecimento das necessidades socioemocionais e a valorização exclusiva do desempenho acadêmico podem contribuir para a invisibilidade das potencialidades e para o agravamento do sofrimento psicológico.

Diante dessas considerações, destaca-se a importância da atuação do psicólogo como mediador entre os contextos familiar, escolar e clínico, contribuindo para a construção de estratégias que contemplem simultaneamente as potencialidades e as vulnerabilidades desses indivíduos.

Conclui-se, portanto, que compreender a dupla excepcionalidade exige superar a concepção de que a inteligência elevada representa, por si só, uma garantia de desenvolvimento saudável. As potencialidades cognitivas não anulam as dificuldades emocionais, assim como as limitações relacionadas ao TDAH não diminuem as capacidades intelectuais desses indivíduos. Torna-se essencial que família, escola e profissionais da Psicologia atuem de maneira integrada, promovendo condições para que essas crianças e adolescentes sejam reconhecidos para além de seus diagnósticos, desempenhos ou comportamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Livia de; CARNEIRO, Anna Clara de Lima. **Burnout parental:** uma revisão integrativa. Revista Perquirere, vol.22, n.1:140-

154, 2025. Disponível em <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere>. Acesso em 12 de outubro de 2026.

BLANCO, Fernanda. Altas Habilidades, Superdotação e o TDAH: diagnóstico diferencial e dupla excepcionalidade. In: RANGEL, Raphael; GANEM, NATASHA (coord.). **Manual do TDAH: do diagnóstico ao tratamento**. São Paulo: Literare Books, 2025. p. 205-213.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

CAMINHA, Renato. **Regulação Emocional: a ferramenta que amplia os limites clínicos**. Porto Alegre: Artmed, 2026.

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes: Razão e emoção no cérebro humano**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Social**: a ciência revolucionária das relações humanas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SILVA, Fabíola de Oliveira da; SILVA, Regiana Machado da; FERREIRA NETO, Dara Dalila; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. **A história da superdotação na educação brasileira**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

¹ Acadêmico(a) do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST, Imperatriz-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Professora Especialista do Curso de Psicologia da Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST, Imperatriz-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).