Recebido: 03/12/2024| Revisado: 17/01/2025| Aceito: 30/01/2025| Publicado: 05/04/2025

This work is licensed under a

Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1238

**Inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade segundo professores de Teresina-PI**

*Inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder according to teachers from Teresina-PI*

**ABREU, Maria Helena Mendes de. Mestranda em Educação Especial Inclusiva**

Universidade de Pernambuco – Campus Mata-Norte.Rua Amaro Maltês de Farias, 201 - Centro - Nazaré da Mata – PE Brasil. CEP: 55800-000/ Telefone:  [(81) 3633-4600](https://www.google.com.br/search?q=universidade+de+pernambuco+campus+mata+norte+endere%C3%A7o&sca_esv=aea98a5a3f2cda1f&sxsrf=ADLYWIJgddrcXyS3ZrhSg1E6-rAE5Et5AA%3A1730576788249&source=hp&ei=lIEmZ_mHDYXA5OUPscPDuQ0&iflsig=AL9hbdgAAAAAZyaPpIjPVTxja1ko0O4OrDVI2jq0by61&ved=0ahUKEwj5od_1tL6JAxUFILkGHbHhMNcQ4dUDCBY&uact=5&oq=universidade+de+pernambuco+campus+mata+norte+endere%C3%A7o&gs_lp=Egdnd3Mtd2l6GgIYAiI2dW5pdmVyc2lkYWRlIGRlIHBlcm5hbWJ1Y28gY2FtcHVzIG1hdGEgbm9ydGUgZW5kZXJlw6dvMgsQLhiABBjHARivATIIEAAYgAQYogQyCBAAGIAEGKIEMggQABiABBiiBDIIEAAYgAQYogRI3rECUJJQWMWgAnABeACQAQCYAdEJoAGkUqoBEDAuMjYuNy4yLjEuMC4xLjK4AQPIAQD4AQGYAiigAtJTqAIKwgIHECMYJxjqAsICEBAuGMcBGCcY6gIYjgUYrwHCAhkQLhimAxjHARgnGKgDGOoCGIsDGI4FGK8BwgIKECMYJxjqAhiLA8ICDhAuGIAEGMcBGI4FGK8BwgIKEC4YgAQYQxiKBcICBRAuGIAEwgIIEAAYgAQYsQPCAhEQLhiABBixAxjRAxjHARjJA8ICCxAAGIAEGJIDGIoFwgIIEC4YgAQYsQPCAgUQABiABMICFBAuGIAEGLEDGNEDGIMBGMcBGIoFwgIOEAAYgAQYsQMYgwEYyQPCAhAQLhiABBixAxiDARhGGPsBwgILEAAYgAQYsQMYgwHCAgcQLhiABBgKwgIGEAAYFhgewgIGEC4YFhgemAMMkgcRMS4yMi4xMS4yLjEuMS4xLjGgB_2PBQ&sclient=gws-wiz) / E-mail: maria.helenamendes@upe.br / <https://orcid.org/0000-0002-9710-6236>

**MONTE, Franciela Félix de Carvalho. Doutora em Psicologia Cognitiva**

Universidade de Pernambuco Campus Petrolina. Avenida Cardoso de Sá, s/n – Campus Universitário –Petrolina/PE – Pernambuco - Brasil. Telefone (87) 3866-6468/ E-mail: franciela.monte@upe.br / <https://orcid.org/0009-0008-8497-3593>

**RESUMO**

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode ser compreendido, grosso modo, como um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza pela dificuldade de atenção, impulsividade e/ou hiperatividade. Assim sendo, muitas vezes está relacionado com dificuldades de aprendizagem, emocionais e sociais no ambiente escolar. O objetivo principal da pesquisa foi identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Teresina-PI para incluir estudantes com TDAH em sala de aula regular, bem como buscou compreender os desafios enfrentados pelos professores nesse processo. Para tanto, partindo-se de abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, foram aplicados questionários sociodemográficos e sobre TDAH a 46 professores. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 18 professores que declararam ter experiência com alunos com TDAH nos últimos dois anos. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo. Os principais resultados indicam que os professores utilizam diversas estratégias para incluir estudantes com TDAH, como adaptação de atividades, criação de rotinas, uso de recursos visuais e interativos, atenção individualizada e gerenciamento da ansiedade. No entanto, os professores enfrentam desafios como falta de apoio e recursos, turmas superlotadas, falta de apoio familiar, dentre outros. Por fim, destaca-se a necessidade de maior investimento em formação continuada para professores, disponibilização de materiais adaptados e suporte multiprofissional para garantir a inclusão efetiva de estudantes com TDAH.

**Palavras-chave**: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Inclusão, Anos Inicias, Docentes.

**ABSTRACT**

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) can be understood, roughly speaking, as a neurodevelopmental disorder that is characterized by difficulty paying attention, impulsivity and/or hyperactivity. Therefore, it is often related to learning, emotional and social difficulties in the school environment. The main objective of the research was to identify the pedagogical practices used by teachers in the early years of elementary school in the city of Teresina-PI to include students with ADHD in the regular classroom, as well as understanding the challenges faced by teachers in this process. To this end, using a mixed approach, combining quantitative and qualitative methods, sociodemographic and ADHD questionnaires were administered to 46 teachers. Subsequently, semi-structured interviews were carried out with 18 teachers who declared having experience with students with ADHD in the last two years. Quantitative data was analyzed using descriptive statistics, while qualitative data was analyzed using content analysis. The main results indicate that teachers use different strategies to include students with ADHD, such as adapting activities, creating routines, using visual and interactive resources, individualized attention and anxiety management. However, teachers face challenges such as lack of support and resources, overcrowded classes, lack of family support, among others. Finally, the need for greater investment in continuing teacher training, provision of adapted materials and multi-professional support is highlighted to ensure the effective inclusion of students with ADHD.

**keywords**: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Inclusion, Early Years, Teachers.

**Introdução**

No Brasil, as políticas públicas educacionais buscam assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e permanência, inclusive com a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2008).

Nesta direção, o Parecer CNE/CEB 17/2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001) apresenta um entendimento sobre as necessidades educacionais específicas. O referido documento, que compreende a inclusão para além dos limites da deficiência, busca orientar as escolas sobre a importância da Educação Inclusiva, assegurando o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, valorizando a diversidade, o respeito aos direitos humanos e a promoção de uma Educação Inclusiva que garanta a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento dos discentes.

No Brasil, o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos orienta-se tanto por documentos internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, quanto pelos marcos da própria legislação brasileira (Brasil, 1996, 2008, 2015). Embasando-se nesses referenciais, sinaliza-se a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos nas mais variadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as peculiaridades individuais dos sujeitos e/ou dos grupos sociais a que pertencem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Art. 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às necessidades discentes. Mais recentemente, em 2011, entrou em vigor o dispositivo legal que prevê a ação do Ministério da Educação no apoio técnico e financeiro às iniciativas voltadas ao atendimento educacional especializado (Brasil, 2011).

Em conformidade com o Art. 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) dispõe que esse apoio técnico e financeiro contempla ações que vão da oferta e ampliação do atendimento educacional especializado à implantação de salas de recursos multifuncionais e à formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a Educação Inclusiva.

Neste contexto, a pesquisa aqui relatada enfatizou a inclusão educacional do estudante com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é definido, em linhas gerais, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2019), como um transtorno neurobiológico, multifatorial, que surge na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo durante sua vida.

Como o TDAH é um transtorno que desafia o controle da atenção, a regulação do comportamento e da impulsividade na criança, muitas vezes resulta em dificuldades de aprendizagem, emocionais e de interação social. Sendo assim, a escola precisa assumir o papel de organizar os processos de ensino de maneira que favoreçam o aprendizado do aluno.

Posto isso, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão de pesquisa: quais são as práticas pedagógicas que os professores da rede municipal de Teresina-PI adotam com estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) para incluir esses alunos na sala de aula regular?

A partir dessa pergunta, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar que práticas pedagógicas os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Teresina adotam para a inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na rede regular de ensino, bem como buscou compreender os desafios enfrentados pelos professores nesse processo.

Ressalva-se que este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda, em que serão apresentados apenas dados referentes às práticas e intervenções propostas ou realizadas pelos professores, conforme relatos dos tópicos seguintes.

**O Professor diante do Estudante com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**

O TDAH impacta significativamente as relações interpessoais e apresenta diversas situações correlacionadas, dentre as quais se destacam agravos à saúde mental e ao funcionamento social (Barkley, 2023; Brites, 2021; Castro; Lima, 2018; Rohde *et al.*, 2019). No contexto educacional, está frequentemente associado a dificuldades específicas de aprendizagem (APA, 2013), afetando principalmente a atenção, memória operacional e funções executivas (Instituto Neurosaber, 2022). Estudos revelam prejuízos no desempenho acadêmico (Sperafico *et al.*, 2021) e desafios na interação social (Rohde, 2019; Mattos, 2020), sendo necessário repensar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes (Campelo *et al.*, 2022).

Lamentavelmente, nem todas as instituições de ensino estão devidamente preparadas para receber alunos com TDAH, o que pode limitar o suporte necessário para que esses estudantes desempenhem suas atividades acadêmicas e participem plenamente da vida escolar. Assim, compreende-se que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos devem estar preparados e habilitados para acolher e integrar essas crianças de maneira inclusiva (Mantoan, 2015).

Além disso, a mesma autora afirma que a formação de professores é essencial para que eles possam lidar com a diversidade dos alunos presentes no ambiente educacional, mesmo que esses alunos não se enquadrem no público-alvo da Educação Especial ou não sejam assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja regulamentação foi estabelecida pelo Decreto Nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Especificamente quanto ao estudante com TDAH, faz-se necessário citar que, em 30 de novembro do ano de 2021, ocorreu a publicação da Lei nº 14.254 (Brasil, 2021), que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. O objetivo principal da lei é garantir o acesso à Educação Inclusiva e oferecer suporte adequado aos alunos com essas condições.

A referida lei estabelece que os educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos da aprendizagem devem receber acompanhamento pedagógico especializado, proporcionando-lhes as adaptações necessárias para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais. Além disso, as escolas são incentivadas a promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação para lidar de forma adequada e inclusiva com esses alunos. A ideia central é promover a conscientização sobre essas condições e fornecer estratégias pedagógicas eficazes para o apoio aos alunos.

No âmbito educacional, os desafios prevalecem nas duas vertentes, tanto para o indivíduo acometido por esse transtorno quanto para o sistema escolar e para os professores. Diante do exposto, percebe-se que o papel do professor é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes, pois muitas vezes ele é o primeiro a observar o comportamento e as dificuldades das crianças. Nesse ínterim, faz-se necessário que o professor tenha embasamento teórico e científico sobre esse transtorno a fim de desconstruir crenças limitantes que rotulam esse aluno como preguiçoso e sem capacidade (Donizetti, 2022). Assim, o docente também terá maiores condições de compreender as dificuldades das crianças, sendo capaz de respeitar, aceitar e auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas adequadas (Donizetti, 2022).

Diante do exposto, é pertinente afirmar a importância da formação continuada para professores interagirem com essas crianças dentro de um contexto educacional, vislumbrando uma educação para a aprendizagem significativa. Através desse conhecimento, será possível ao docente implementar práticas inclusivas no meio educacional, apresentando ao discente oportunidade e acesso a uma educação de qualidade com um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais dessas crianças e promova o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Santos *et al.* (2020) realizaram estudo sobre o conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre TDAH a partir de um estudo de caso com professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que os professores apresentam conhecimento insuficiente sobre o transtorno estudado e que, ainda que suas práticas sejam bem planejadas, não conseguem atender as peculiaridades desses discentes. O estudo constatou que no quesito de conhecimento dos sintomas de hiperatividade, os professores apresentaram conhecimento satisfatório, porém discrepante quanto ao conhecimento de etiologia e fisiologia.

O estudo de Silva (2022) objetivou investigar as concepções e práticas pedagógicas de professores de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Parnamirim no Rio Grande do Norte, sendo realizado em três escolas municipais com 11 professores. Para essa pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação não participante e análise documental. Os resultados principais apontaram que a maioria dos professores tem pouco conhecimento sobre o TDAH, relacionando-o apenas à questão da hiperatividade e o associando diretamente ao déficit na aprendizagem, sem uma justificativa plausível fundamentada em um embasamento teórico científico.

Em outro estudo, Moura e Silva (2019) buscaram compreender quais práticas pedagógicas devem ser utilizadas pelos professores com alunos acometidos pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Por conseguinte, o objetivo dessa pesquisa era identificar as práticas e soluções pedagógicas que os docentes desses estudantes devem utilizar para amenizar as dificuldades que esse transtorno causa ao aluno na sala de aula.

Foi possível observar e concluir que as dificuldades dessas crianças podem ser amenizadas se a escola e os docentes tiverem metodologias e intervenções que valorizem o potencial e a criatividade desses estudantes, configurando, assim, a grande importância da figura do professor no processo de ensino e aprendizagem desse alunado e justificando a importância de que os professores busquem sempre mais conhecimento sobre esse transtorno, a fim de ter uma prática pedagógica com manejo qualificado quando se depararem com crianças com o TDAH.

Tendo como parâmetro que o professor na sala de aula pode ser o primeiro a perceber os sintomas do TDAH na criança, devido ao seu comportamento e ou baixo desempenho escolar por conta da falta de atenção, ressalta-se o detalhamento do estudo realizado por Oliveira (2023), que teve como amostra da pesquisa 186 docentes da educação básica das escolas municipais, estaduais e particulares do município de Itabaiana em Sergipe. O propósito deste estudo consistiu em examinar as posturas de educadores em relação ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e aos alunos com comportamentos característicos desse transtorno. Com esse intuito, os professores participantes preencheram um questionário adaptado que continha indagações acerca das suas atitudes perante o TDAH, conhecimento sobre o TDAH, necessidade de adquirir conhecimento e necessidade de aprimoramento, além de um questionário sociodemográfico.

A análise dos dados foi realizada utilizando uma abordagem quantitativa, com ênfase fatorial e modelagem de equações estruturais. Os resultados evidenciaram que os docentes possuem atitudes favoráveis em relação ao TDAH e às crianças com comportamentos típicos desse transtorno, sendo que o conhecimento acerca do TDAH exerce a maior influência sobre as atitudes relacionadas ao TDAH, juntamente com as necessidades de conhecimento e aprimoramento.

Percebe-se que é necessário avançar com as pesquisas acerca das práticas pedagógicas e a percepções sobre o TDAH, sendo fundamental romper com esse ciclo de desconhecimento por parte dos professores, para que possam compreender e saibam explorar o potencial desse estudante evitando assim penalizar o discente com rotulações e exclusão dentro da escola (Bezerra; Ribeiro, 2020).

Diante do exposto é salutar observar as contribuições dos estudos supracitados, bem como evidenciar que a pesquisa aqui proposta se configura como pioneira quanto ao cenário das Escolas Municipais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Teresina-PI, sendo possível, inclusive propor produto educacional coerente com as necessidades da formação continuadas dos referidos docentes, pois, diante do exposto, as figuras da escola e do professor merecem destaque como protagonistas ativos e abrangentes na identificação e no apoio a essas crianças por meio da implementação de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas. Essas ações devem incluir o fornecimento de suporte emocional e comportamental, bem como o ensino de habilidades sociais e de autorregulação, com base em uma educação acolhedora, equitativa e inclusiva, priorizando a aprendizagem significativa e o bem-estar das crianças durante sua jornada educacional (Barkley, 2023; Heredero, 2010).

**Material e métodos**

A natureza da pesquisa aqui relatada é descritiva e exploratória, permitindo ao pesquisador identificar padrões, tendências e relacionamentos entre as variáveis analisadas, contribuindo para uma compreensão mais robusta do fenômeno (Creswell e Clark, 2007). Nesse sentido, a combinação da pesquisa descritiva com a exploratória permite não apenas mapear o cenário atual, mas também levantar questões e possibilidades que podem ser investigadas em estudos futuros, configurando-se como uma estratégia eficaz para aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, articulando dados quantitativos e qualitativos e oferecendo uma visão multifacetada e rica das experiências dos participantes, o que é essencial para a construção de conhecimento significativo na área investigada.

O estudo aqui relatado foi realizado na cidade de Teresina-PI, com um número de 46 professores de escolas municipais do 1º ao 5º ano da cidade de Teresina, selecionados a partir dos seguintes critérios: serem professores efetivos da rede municipal de Teresina, com mais de um ano de efetivo exercício em sala de aula regular do 1º ao 5º ano, e aceitarem, espontânea e livremente, participar do presente estudo, sendo caracterizado como uma amostra por conveniência.

Os dados da pesquisa foram coletados em dois momentos distintos, com auxílio dos seguintes instrumentos: Questionário Sociodemográfico, Questionário Sobre o TDAH e entrevista realizada a partir de um roteiro semiestruturado, no qual foram abordadas as práticas pedagógicas utilizadas por professores no processo de inclusão do estudante com TDAH. Assim, em um primeiro momento, os dois questionários foram aplicados a 46 professores. Sobre as práticas inclusivas, os professores foram questionados sobre algumas ações e condições que julgam relevantes para alcançar a inclusão escolar das crianças com TDAH, por exemplo: “A partir da sua experiência, quais são os para a inclusão do estudante com TDAH?” e “Enumere quatro exemplos de ações que podem beneficiar a inclusão do estudante com TDAH”.

Em um segundo momento, 18 professores participaram da entrevista porque declararam que têm ou tiveram, nos últimos dois anos, estudantes com TDAH em suas salas de aula. Com esses professores, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas para aprofundamento das práticas inclusivas efetivadas na rede municipal de Teresina. Perguntas como “Quais as principais estratégias pedagógicas que você utilizou aprendizagem dessa criança [aluno com TDAH]? e Relate as principais dificuldades que você encontra para realizar seu trabalho com crianças com TDAH são exemplos de questionamentos realizados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-CONEP) da Universidade de Pernambuco (UPE) e aprovada, conforme CAAE 78335424.9.0000.5191 e Parecer nº 6.834.192. Os dados quantitativos oriundos da pesquisa foram analisados a partir de estatísticas descritivas, como medidas de tendência central e dispersão (Dancey; Reidy, 2019). Os dados provenientes das respostas abertas dos questionários e das entrevistas foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), por meio da codificação e categorização a *posteriori* dos temas emergentes, os quais serão apresentados na seção seguinte.

**Resultados e discussões**

 Participaram da primeira fase da pesquisa 46 (quarenta e seis) professores da Rede Municipal de Educação de Teresina que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As idades dos professores variam de 25 a 49 anos (M = 42,65; d.p. = 7,758). Predominaram as participantes do sexo feminino (n = 42). No tocante à formação inicial, 40 professores possuem Licenciatura em Pedagogia, e 93,5% (n = 43) atuam como professores polivalentes.

Por meio de questões abertas no Questionário sobre TDAH, os professores foram indagados sobre algumas ações e condições que julgam relevantes para alcançar a inclusão escolar das crianças com TDAH. A Tabela 1 sintetiza as categorias de análise e a quantidade de respostas evocadas pelos participantes, ressalvando-se que os participantes podiam mencionar mais de um elemento.

**Tabela 1** – Fatores relevantes para alcançar a inclusão do estudante com TDAH segundo os professsores.

|  |  |
| --- | --- |
| **CATEGORIAS** | **NÚMERO DE RESPOSTAS** |
| Adaptação de materiais | 12 |
| Rotina em sala de aula | 6 |
| Parceria Escola/Familia | 16 |
| Quantidade de alunos por sala de aula | 8 |
| Formação continuada | 10 |
| Total | 48 |

Fonte: elaborado pelas autoras (2024)

Na categoria “adaptação de materiais”, 12 professores afirmaram acreditar que a adaptação de materiais, como tarefas escolares e avaliações, faz a diferença para a evolução da aprendizagem e inclusão. Nesse contexto, compreende-se a adaptação de materiais como uma maneira de propiciar a esses alunos condições favoráveis para inclusão dentro de sala de aula, promovendo equidade. Nessa mesma perspectiva, o professor P32 relata que “a adaptação de materiais é fundamental para melhorar nossa prática pedagógica” (P32). Na mesma direção, Heredero (2010) entende por adaptação curricular ou adequação curricular “toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (p. 199).

Quanto à categoria “rotina em sala de aula”, seis professores mencionaram que estabelecer e manter uma rotina dentro da sala de aula também contribui para o processo de ensino e aprendizagem com os alunos com TDAH, como relatado a seguir pelo P34: “manter a rotina em sala de aula com as crianças e estabelecer os combinados antes de iniciar as atividades”.

Essa estratégia leva em consideração que as crianças com TDAH apresentam dificuldades para acompanhar o ritmo da rotina escolar. Nesse sentido, é fundamental haver uma rotina bem planejada e estruturada na sala de aula, possibilitando o autocontrole e a interação social (Barkley, 2020, 2023; Mattos, 2009).

Na categoria “parceria escola-família”, constata-se que 16 professores elencaram ser de suma importância haver esse apoio. Nesse sentido, relatos como “Presença da família nas atividades escolares e reuniões pedagógicas” (P29) se coadunam com a compreensão de que o apoio familiar é fundamental para o sucesso escolar de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

A presença ativa dos pais ou responsáveis no ambiente educacional pode proporcionar uma rede de suporte emocional e prático, ajudando a criança a desenvolver estratégias de organização e concentração. Além disso, a comunicação aberta entre a família e a escola permite que os educadores compreendam melhor as necessidades específicas da criança, possibilitando a implementação de adaptações e intervenções adequadas (Moura; Silva, 2019).

A categoria “quantidade de alunos por sala de aula” evidencia que oito professores mencionaram que diminuir a quantidade de alunos nas salas de aula também favorece uma aprendizagem eficaz, conforme a resposta a seguir: “salas com poucos alunos tornariam o processo mais incentivador” (P22).

De fato, a inserção de alunos com TDAH em salas de aula superlotadas pode ter sérias implicações na sua aprendizagem. Ambientes com elevado número de estudantes tendem a amplificar distrações, o que pode dificultar a concentração e a atenção que esses alunos necessitam para aprender (Confortini; Maia, 2015).

Na categoria sobre a qualificação de professores, 10 professores aludiram à importância de formação continuada sobre o tema, conforme o relato a seguir: “professores preparados com fundamentação teórica e formação continuada” (P5). Ou seja, os professores reconhecem seu papel de protagonistas no sentido de tornar sua prática pedagógica inclusiva para todos os estudantes (Pacheco *et al.*, 2019; Ziesmann, 2022).

Conforme relatado, 18 professoras seguiram para a etapa de entrevistas. De modo geral, as entrevistas exploraram as estratégias pedagógicas que elas utilizam para ajudar na aprendizagem, as relações com as famílias e os desafios em relação à formação e ao suporte da rede municipal. Vale destacar que algumas participantes têm experiência com mais de um aluno com TDAH em sala de aula simultaneamente, bem como com alunos com quadros simultâneos, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno Opositor Desafiante (TOD).

A professora P34, por exemplo, tem três alunos com TDAH no terceiro ano do ensino fundamental; a professora P37 tem dois alunos no primeiro ano do ensino fundamental, sendo um com TDAH e TOD, e outro com TDAH e TEA. Além disso, a professora P38 relata experiência com vários alunos com TDAH, de diferentes idades e características.

Sobre as práticas pedagógicas adotadas para incluir estudantes com TDAH na sala de aula, as respostas das professoras foram incluídas nas cinco seguintes categorias, criadas a *posteriori* (Bardin, 2011), a saber: Categoria 1 - Adaptação de Atividades; Categoria 2 - Criação de Rotina; Categoria 3 - Uso de Recursos Visuais e Interativos; Categoria 4 - Atenção Individualizada e Proximidade; Categoria 5 - Gerenciamento da Ansiedade, conforme descritas abaixo:

Na Categoria 1 - Adaptação de Atividades - foram organizadas todas as respostas que mencionaram a adaptação de atividades para incluir e atender às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TDAH. Foram exemplos de adaptações de atividades: a) Simplificação e Envolvimento: Adaptação das atividades para torná-las mais curtas, concisas e visualmente atraentes, utilizando cores e recursos visuais para manter o interesse dos alunos; b) Atividades Concretas: Utilização de materiais concretos para ilustrar os conceitos, tornando o aprendizado mais tangível e facilitando a compreensão; c) Redução de Quantidade: Diminuição do número de tarefas ou da extensão dos textos, considerando as dificuldades de concentração dos alunos; d) Individualização: Oferecimento de atividades individualizadas, adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, com base em suas habilidades e dificuldades.

Um exemplo pode ser vislumbrado na fala da professora P34:

a questão da atividade diferente. Para os outros alunos é um tipo é um conteúdo, pra eles é o mesmo conteúdo, porém de uma outra... assim, digamos que de uma forma menos difícil pra ele, pra que ele possa entender. É isso que, assim, na maioria das vezes eu faço. E sempre vou pegando de um por um pra fazer atividade no individual. Porque se eu fizer com os três juntos, não dá.

A Categoria 2 - Criação de Rotina - incluiu as respostas das participantes que mencionaram a necessidade de criação de uma rotina específica para os estudantes, de modo a incluir os alunos com TDAH e possibilitar previsibilidade e organização. Essa rotina é estabelecida por meio de uma estrutura clara, com horários definidos para atividades, lanches e momentos de interação, proporcionando previsibilidade e ajudando os alunos a se organizarem. Um exemplo dessa categoria pode ser visualizado na entrevista da professora P39.

Primeiramente, na sala de aula, eu gosto sempre de adotar uma rotina. Uma rotina em que tem a hora da rodinha. A hora do lanche, a hora das atividades. A hora de brincar coletivamente com os coleguinhas. A parte da arte. Então, eu acho que a rotina, ela ajuda muito nessa organização da sala de aula. Até as próprias crianças, elas já sabem, né, os momentos das atividades. Então, eu busco sempre acompanhar uma rotina em sala de aula.

Quanto à Categoria 3 - Uso de Recursos Visuais e Interativos, esta se refere às respostas que aludem à utilização de recursos visuais e audiovisuais para otimizar a atenção do estudante com TDAH, tais como cartazes, imagens e banners, bem como a incorporação de vídeos educativos e atividades interativas para captar a atenção dos alunos, auxiliar na memorização e tornar o aprendizado mais dinâmico. Por exemplo, destaca-se a fala abaixo:

Bom, o que a gente mais utiliza é a questão visual do aluno, porque a gente procura sempre estar mostrando o concreto para eles, para melhor absorção, assimilação do conteúdo. E também, com os meus alunos, eu já fico mais próximo deles, já tenho uma atenção maior com eles. E a gente procura usar cartazes, imagens, banners, usar qualquer recurso que a gente tenha disponível na escola, até porque a gente também não tem esses recursos que são enviados pela secretaria. (Professora P21)

A Categoria 4 - Atenção Individualizada e Proximidade - refere-se às menções das participantes quanto à realização de estratégias metodológicas, como o assessoramento constante do aluno com TDAH, monitorando sua atenção e oferecendo suporte individualizado quando necessário; a oferta de feedbacks frequentes sobre o desempenho dos alunos, reconhecendo seus progressos e incentivando sua participação; bem como a comunicação aberta e constante com a família, buscando informações sobre o aluno em casa e trabalhando em conjunto para o desenvolvimento de estratégias eficazes. A professora P32, por exemplo, menciona que “existe aquela necessidade de, durante a aula, quando você percebe, quando você sabe que tem alunos com TDAH, aí você sempre dá aquela aula, chama a atenção da criança, fica mais próximo da criança” (entrevista individual).

Por fim, na Categoria 5 - Gerenciamento da Ansiedade - foram incluídas as práticas que mencionam a necessidade de pausas regulares, exercícios de respiração e saídas para beber água e ir ao banheiro como estratégias oportunizadas pelas professoras e que ajudam a regular a ansiedade e a inquietação do estudante. A professora P38, por exemplo, relata que “vamos fazer um combinado. [...] Você vai, termina essa atividade, não precisa nem me pedir. Termina a atividade e vai lá fora. Vai para o banheiro, toma água, dá uma voltinha, retorna e nós damos continuidade”.

Diante do exposto, é possível perceber a preocupação das professoras em criar estratégias para que o estudante com TDAH aprenda. No entanto, muitas vezes, algumas dificuldades estão presentes. Quanto aos desafios encontrados para realizarem uma prática pedagógica inclusiva, as participantes mencionaram problemáticas que foram organizadas a *posteriori* nas seguintes categorias:

1. Falta de Apoio e Recursos: Muitos professores relatam a falta de materiais adaptados, recursos tecnológicos, suporte especializado e formação adequada para lidar com as necessidades específicas desses alunos.
2. Turmas Superlotadas: O grande número de alunos em sala de aula dificulta o acompanhamento individualizado e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas.
3. Falta de Conscientização e Apoio Familiar: A falta de conhecimento sobre o TDAH por parte da família pode gerar dificuldades na comunicação entre a escola e os pais, impactando a implementação de estratégias conjuntas para o desenvolvimento do aluno.
4. Desafios Comportamentais: A inquietação, impulsividade, dificuldade de concentração e os desafios comportamentais dos alunos com TDAH podem ser obstáculos para o aprendizado, tanto para o próprio aluno quanto para seus colegas.

Vale destacar que as participantes atribuem algumas dessas dificuldades à falta de apoio da rede municipal de ensino. A Professora P34, por exemplo, relata a falta de materiais diferenciados e adaptados para trabalhar com alunos com TDAH, tendo que usar recursos próprios caso deseje usar jogos ou atividades mais adequadas: “nós não temos assim, materiais diferenciados, a gente não tem. Se a gente quiser, por exemplo, um jogo, alguma coisa mais diferenciada, para utilizar com eles, a gente vai tirar do nosso bolso". A Professora P15 enfatiza a falta de impressora, impossibilitando a criação de tarefas diferenciadas e coloridas, importantes para o aprendizado de alunos com TDAH.

Além disso, as professoras problematizam a formação continuada para lidar com a temática. A Professora P34 admite não ter recebido formação específica para lidar com alunos com TDAH, tendo que aprender com a prática e com uma breve formação *online* de apenas dois dias. Opinião semelhante é oferecida pela Professora P37, que diz que, nas formações oferecidas, não se aborda de forma específica o trabalho com alunos com TDAH: “Não vejo nenhum apoio da rede em relação nem nas formações que a gente faz. Não tem nada específico para o aluno com TDAH, nada específico para o aluno especial, em geral".

A Professora P20, por outro lado, diverge desse relato, dizendo que, no passado, não havia formações específicas sobre TDAH, o que mudou recentemente com a inclusão da equipe do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que passou a oferecer informações e orientações sobre o transtorno: “Na época que eu atendi essa criança, não tinha. Hoje em dia, nós já temos nas formações, a equipe do AEE, às vezes, elas levam a técnica e repassam pra gente algumas informações e já dão alguns encaminhamentos”.

Por fim, a escassez das formações é reconhecida pelas professoras como um fator que limita sua atuação. Na mesma direção, algumas participantes ainda criticam a ausência de suporte especializado. A Professora P33, por exemplo, descreve a demora do sistema único de saúde (SUS) para o diagnóstico e tratamento de TDAH, o que atrasa a implantação de estratégias eficazes na escola. Relata também a falta de orientação da UBS (Unidade Básica de Saúde) local, que não soube auxiliar a escola em relação ao TDAH.

Quanto à relação com as famílias, as participantes apontaram algumas dificuldades significativas que enfrentam, tais como: 1) Falta de Conhecimento e Compreensão do TDAH por Parte da Família e 2) Baixa Participação da Família na Vida Escolar. A Professora P33 relata a dificuldade de engajar a família na vida escolar do aluno. Ela menciona que a mãe do aluno se queixava das constantes ligações da escola sobre o comportamento do filho e só buscou ajuda profissional após um episódio de "surto" do aluno na escola:

ela dizia que ele estava dando muito trabalho e ela não aguentava mais as ligações da escola. Porque a gente entrava sempre em contato quando ele estava muito impulsivo dentro de sala de aula, agredindo os coleguinhas, e nós, professoras (entrevista individual).

Para boa parte das entrevistadas, isso impacta na resistência da família à medicação ou a outras formas de intervenção, bem como na falta de alinhamento entre a escola e a família, dificultando a adoção de estratégias conjuntas para o desenvolvimento do aluno. A falta de apoio familiar pode levar ao isolamento social do aluno, impactando sua autoestima e sua integração na escola, além de gerar conflitos na comunicação entre a escola e a família.

Segundo Barkley (2020), a participação da família é fundamental, especialmente quando os pais recebem treinamento parental que os capacita a adotar estratégias de manejo comportamental em casa. Este suporte familiar deve ser complementado por um ambiente escolar que esteja preparado para atender às necessidades específicas da criança, conforme reafirmado por Fabiano *et al.* (2009), que destaca a importância do suporte educacional adaptado.

Quanto à interação das crianças com TDAH com as demais crianças em sala de aula, as professoras têm relatos discrepantes, que variam da interação colaborativa às dificuldades de interação e rejeição. A Professora P21, por exemplo, descreve uma realidade em que as crianças são receptivas aos colegas com TDAH: “não só com as crianças que têm TDAH, mas com todas as outras. Eles são bastante receptivos, colaborando com eles nas atividades e buscando incluí-los nas brincadeiras”.

Já a Professora P37 relata que o aluno com TDAH em sua turma tem dificuldades de interação, sendo frequentemente alvo de reclamações de colegas: “É uma criança que os outros falam muito, 'tia, tá procurando conversa comigo, tá fazendo isso, tá fazendo aquilo, né?'”, o que sugere a falta de compreensão sobre o transtorno por parte dos colegas. A Professora P20, por sua vez, observa que algumas crianças demonstram rejeição aos colegas com TDAH, usando termos como “doido” para se referir a eles.

Diante do exposto, os relatos dos professores sobre a falta de informação e formação continuada, a escassez de materiais adaptados, a necessidade de suporte multiprofissional e a ausência de apoio familiar são, de fato, alguns dos maiores desafios enfrentados na educação de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) dentro da rede estudada.

De acordo com Confortini e Maia (2015) e Mattos (2020), a formação inicial dos professores frequentemente não aborda de maneira adequada as complexidades do TDAH, levando muitos educadores a se sentirem inseguros para identificar e atender às necessidades desses alunos. Essa falta de capacitação resulta em práticas pedagógicas que podem não ser eficazes, perpetuando a falta de informação e os estigmas associados ao transtorno.

Na mesma direção dos relatos dos participantes, Barkley (2020) destaca que a falta de materiais adaptados e métodos de ensino diferenciados constitui uma barreira significativa. Ele ressalta que a personalização do ensino é essencial para atender às diversas necessidades dos alunos, defendendo que a metodologia de ensino seja ajustada para que os estudantes com TDAH possam se engajar de forma mais eficaz.

Heredero (2015) reforça a necessidade de suporte multiprofissional, argumentando que a colaboração entre educadores, psicólogos, psiquiatras e terapeutas ocupacionais é fundamental para a criação de um plano de intervenção eficaz. Sem esse apoio, os professores podem se sentir isolados em suas tentativas de ajudar os alunos, comprometendo o processo educativo.

O apoio familiar também é crucial para o sucesso educacional de crianças com TDAH. Patto (1997) destaca que a participação ativa dos pais na educação, incluindo a colaboração com a escola e a aplicação de estratégias em casa, pode melhorar significativamente o desempenho e o comportamento dos alunos. A falta de envolvimento familiar dificulta ainda mais a adaptação do aluno ao ambiente escolar.

Dessa forma, fica claro que a combinação de formação contínua para educadores, a disponibilização de materiais adaptados, o suporte multiprofissional e o envolvimento familiar são essenciais para superar os desafios na educação de alunos com TDAH. A implementação de políticas que abordem essas questões é fundamental para promover uma educação inclusiva e eficaz.

Faraone (2015) observa que intervenções comportamentais, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC), podem ser eficazes quando integradas ao ambiente escolar. Ele sugere que os professores sejam capacitados para realizar técnicas de TCC em sala de aula, ajudando os alunos a desenvolver habilidades de resolução de problemas e a melhorar a autorregulação. Rohde (2016), por sua vez, ressalta a importância de um enfoque holístico nas intervenções, sugerindo que os professores promovam atividades que favoreçam a interação social e o desenvolvimento de habilidades emocionais, como empatia e comunicação, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

As intervenções para crianças com TDAH são fundamentais para promover um ambiente educacional que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento emocional. Barkley (2020) destaca a importância de estratégias que melhorem o autocontrole e a regulação emocional, sugerindo que os educadores adotem rotinas estruturadas e previsíveis para reduzir a impulsividade e a desatenção, o que foi mencionado por um número significativo de participantes desta pesquisa.

Mattos (2020) complementa essa abordagem ao destacar a necessidade de adaptações pedagógicas que considerem as características específicas do TDAH, utilizando técnicas de ensino multimodal, como recursos visuais e atividades práticas. Isso mantém o interesse dos alunos e facilita a compreensão e retenção do material, o que também vai de encontro às práticas relatadas pelas professoras.

Polanczyk *et al.* (2015) reforçam a importância da colaboração entre educadores, pais e profissionais de saúde, defendendo a criação de um plano de intervenção individualizado para o sucesso das intervenções. Para eles, a comunicação aberta entre todos os envolvidos é essencial para monitorar o progresso e ajustar as estratégias conforme necessário.

Com base nas ideias desses autores, observa-se que os professores demonstram conhecimento sobre as intervenções eficazes e de acordo com a concepção de educação inclusiva discutida pela legislação brasileira e pela literatura acadêmica (Mattos, 2014; Mantoan, 2015; Henriques, 2016; Reis, 2016; Pacheco *et al.*, 2019; Ziesmann, 2022).

**Conclusões**

Diante do exposto, pode-se afirmar que, de um modo geral, os professores reconhecem os desafios de lidar com alunos com TDAH em salas de aula superlotadas e com poucos recursos, demonstram conhecimento sobre intervenções eficazes para alunos com TDAH, incluindo adaptação de atividades, criação de rotinas, uso de recursos visuais, atenção individualizada e gerenciamento da ansiedade, e enfatizam a importância da formação continuada para embasamento teórico e científico sobre o TDAH, a fim de desconstruir estereótipos e planejar práticas pedagógicas adequadas.

Semelhantemente, apontam uma problemática muito importante e desafiadora: a necessidade de apoio das redes de ensino, incluindo formações específicas sobre o tema, bem como disponibilização de materiais adaptados e suporte multiprofissional por meio de parcerias intersetoriais.

Este estudo apresenta algumas limitações que podem ser superadas em estudos posteriores. Por exemplo, recomenda-se a ampliação do número de participantes. Além disso, a observação direta das práticas pedagógicas e o planejamento educativo também poderiam ser incorporados, possibilitando um confronto mais robusto entre os discursos dos professores e a realidade observada em sala de aula. Essa abordagem não apenas enriqueceria os dados coletados, mas também permitiria uma análise mais aprofundada das estratégias utilizadas e de suas efetividades.

Por fim, é importante destacar que a pesquisa aqui relatada pode contribuir com o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma educação mais inclusiva e eficaz para todos os alunos, especialmente aqueles que apresentam o TDAH na rede educacional estudada e em outros municípios e estados brasileiros. Desse modo, gestores e professores podem se beneficiar da análise realizada neste artigo.

**Referências**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento, *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. L’Analyse de Contenu. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARKLEY, R. A. **TDAH**: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Tradução Luis Reyes Gil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARKLEY, R. A. **Vencendo o TDAH adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BEZERRA, M. F.; RIBEIRO, M. S. de S. Percepções e práticas de professores frente ao TDAH: uma revisão sistemática na literatura. **Revista Intersaberes**, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46, 17 ago. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 2 nov. 2024.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.**Diário Oficial da União**, publicado em: 01/12/2021, Edição: 225, Seção: 1, Página: 5, Dezembro, 2021.

BRITES, C. **Como lidar com mentes a mil por hora**: Entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida (Portuguese Edition). Editora Gente. Edição do Kindle.Copyright, 2021.

CAMPELO, T. R. F. et al. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Revista de Psicologia**, 2022. DOI:<https://doi.org/10.14295/idonline.v16i60.3464>.

CASTRO, C. X. L.; LIMA, R. F. de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagógica**. São Paulo, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2023.

CONFORTINI, H.; MAIA, M. TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva, Enechin**. v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Portuguese Edition. Edição do Kindle, 2013.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2019.

DONIZETTI, I. da S. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. Educação, cognição e inclusão, **Caderno Intersaberes**, [v. 11, n. 32.](https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/issue/view/138)  Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2221>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FABIANO, G. A.; PELHAM, GW. E.; COLES, E. K.; GNAGY, E. M.; TUSCANO, A. C.; O’CONNOR, B. C. A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. **Clinical Psychology Review**,Vol. 29, 2,2009, 29-140.

FARAONE, S. V. et al Attentiondeficit/ hyperactivity disorder. **Nature Reviews Disease Primers**, v. 1, n. 15020, 2015.

HENRIQUES, T. Desafios da interseccionalidade às políticas de formação contínua de professor@s em Portugal*.* **Interacções**, v. 11, n. 37, 2016.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. Acta Scientiarum: Education, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

INSTITUTO NEUROSABER. **Habilidades cognitivas: quais são as principais prejudicadas no TDAH?.** Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/habilidades-cognitivas-quais-sao-as-principais-prejudicadas-no-tdah/> Neurosaber. Acesso em: 8 set. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que é? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua**: 100 Perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Portuguese Edition. Autêntica Editora. 17. ed. Edição do Kindle, 2020.

MOURA LT, SILVA KPM. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde.** 22, 216, 1-7, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 2 nov. 2024.

PACHECO, P. et al. Educação inclusiva: um diálogo com a educação básica a partir do ciclo de políticas. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019, p. 1-16. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402. Acesso em: 22 jul. 2023.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A.Queiroz, 1990

POLANCZYK, G. V. et al. ADHD and mental health status in Brazilian school-age children. **Journal of Attention Disorders**, v. 19, n. 1, p. 11-17, 2015.

REIS, M. B. F. Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v, 8, n, 1, p. 1- 18, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 9 abr. 2023.

ROHDE, L. A. et al. **Guia para Compreensão e Manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Portuguese Edition: Artmed, 2019.

SANTOS, Cassiane dos et al. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Universidade Paranaense-Unipar,

Francisco Beltrão-PR-Brasil. **Revista Educação em Saúde**, v. 8, n. 1, p. 35-49, 2020.

SILVA, S. B. da; DIAS, M. A. D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.4, p. 105- 114, nov./dez. 2014.

SPERAFICO, Y. L. S., PISACCO, N. M. T., ROHDE, L. A. P., NOGUES, C. P., & DORNELES, B. V.. (2021). Desempenho em Aritmética de Estudantes com e sem Sintomas de TDAH**. Psico-usf**, *26*(4), 645–657. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260404>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 nov. 2024.

ZIESMANN, C. I. et al. A gestão, o processo de inclusão e as políticas educacionais: possibilidades e inviabilidades no cenário brasileiro. **Revista Pedagógica (Chapecó)**, v. 24, n. 24, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/index>. Acesso em: 24 jul. 2023.