



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CLAUDENICE LOURENÇO GOMES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT
DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS**

João Pessoa

2026

CLAUDENICE LOURENÇO GOMES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT
DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba (UFPB), como requisito
parcial para obtenção de título de Licenciatura
em Pedagogia.

João Pessoa

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237i Santos, Claudenice Lourenço Gomes dos.

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: necessidades e perspectivas / Claudenice Lourenço Gomes dos Santos. - João Pessoa, 2026.

45 f. : il.

Orientação: Valter Ferreira Rodrigues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2. Aprendizagem. 3. Educação inclusiva. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pedagogia. I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Título.

UFPB/CE

CDU 616-008.61(043.2)

CLAUDENICE LOURENÇO GOMES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DÉFICIT
DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: NECESSIDADES E PERSPECTIVAS**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 10 de abril de 2026

Banca Examinadora:

Prof^o Dr. - Valter Ferreira Rodrigues
Orientador
Universidade Federal da Paraíba

 Documento assinado digitalmente
VALTER FERREIRA RODRIGUES
Data: 24/04/2026 11:22:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. - Sandra Alves da Silva Santiago
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr. Alexandre Macedo Pereira

Universidade Federal da Paraíba
Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE MACEDO PEREIRA**
Data: 24/04/2026 11:26:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

João Pessoa

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido a oportunidade de concluir esta graduação, mesmo quando, em determinados momentos, acreditei ser impossível chegar até aqui. Foi Ele quem me sustentou, fortaleceu e providenciou os meios necessários para que cada etapa fosse cumprida, além de colocar em meu caminho pessoas extraordinárias que fizeram toda a diferença ao longo dessa trajetória.

As minhas amigas e colegas de curso, em especial Josiane e Dayanne, que estiveram comigo desde o início, minha profunda gratidão, sou grata pela amizade, pelo apoio e por compartilharem comigo momentos tão importantes. Estendo também meus agradecimentos a Maria Luiza, Yasmin, Ana Paula, Rose e Débora. Cada uma de vocês contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal. Vocês são mulheres admiráveis e inspiradoras. De modo especial, aos meus amigos João Vitor e Euzênia, cuja dedicação e conhecimento foram essenciais na elaboração deste trabalho. Sou profundamente grata por tê-los em minha vida, por serem pessoas tão especiais, cheias de luz e generosidade.

Agradeço, de forma especial, ao meu esposo, Juarez, pela compreensão, apoio incondicional e companheirismo ao longo de toda essa jornada. Sou eternamente grata por estar ao meu lado, sobretudo nos momentos mais difíceis, oferecendo suporte e incentivo. À minha filha, Camila, expresso meu mais profundo agradecimento pela paciência, maturidade e palavras de encorajamento nos momentos em que mais precisei. Obrigada por não me deixar desistir. Esta conquista também é sua.

À banca examinadora nas pessoas das Prof.^a Dr.^a. Sandra Alves da Silva Santiago, e Prof. Dro. Alexandre Macedo Pereiras, pela disponibilidade em participar desse momento tão importante da minha formação acadêmica, pelas contribuições que enriqueceram de forma significativa este trabalho.

Por fim, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues, por ter aceitado o desafio de orientar este trabalho desde sua fase inicial. Sua dedicação, orientação e valiosas contribuições foram fundamentais para a construção e desenvolvimento desta pesquisa. Sem o seu apoio e colaboração, a realização deste trabalho não teria sido possível. Meu sincero agradecimento.

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido discutido no contexto educacional devido às implicações que suas características podem provocar no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades presentes no ensino de crianças com TDAH, a partir de um relato de experiência de uma pedagoga em formação, bem como discutir as características do transtorno. A pesquisa fundamenta-se em estudos teóricos de autores, Vygotsky (2007) e Barkley (2008), abordam o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a educação inclusiva, destacando a importância da mediação pedagógica no processo educativo. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e descritiva, baseada na análise de produções acadêmicas relacionadas ao tema e na reflexão sobre práticas pedagógicas vivenciadas pela autora, seja na condição de mãe, seja na condição de pedagoga voltadas ao atendimento de estudantes com TDAH. Os resultados evidenciam que, embora o transtorno apresenta desafios no contexto escolar, a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas, o planejamento de atividades diversificadas e a atuação colaborativa entre escola e família podem contribuir significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes. Conclui-se que o papel do pedagogo é fundamental na construção de práticas educacionais que respeitem as diferenças, promovam a inclusão e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: TDAH; aprendizagem; educação inclusiva; práticas pedagógicas; pedagogia.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) has been discussed in the educational context due to the implications its characteristics can have on the teaching and learning process. This work aims to analyze the challenges and possibilities present in the education of children with ADHD, based on an account of the experience of a pedagogy student, as well as to discuss the characteristics of the disorder. The research is based on theoretical studies by authors Vygotsky (2007) and Barkley (2008), addressing child development, learning, and inclusive education, highlighting the importance of pedagogical mediation in the educational process. The methodology used is characterized as qualitative research, with a bibliographic and descriptive approach, based on the analysis of academic productions related to the topic and on reflection on pedagogical practices experienced by the author, both as a mother and as a pedagogue focused on serving students with ADHD. The results show that, although the disorder presents challenges in the school context, the adoption of inclusive pedagogical strategies, the planning of diversified activities, and collaborative action between school and family can significantly contribute to the development and learning of these students. It is concluded that the role of the educator is fundamental in building educational practices that respect differences, promote inclusion, and favor the integral development of children

Keywords: ADHD; learning; inclusive education; pedagogical practices; pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	PÁGINA
Figura 1 – Sala educacional especializada e sala Google.....	33
Figura 2 – Tabuleiro com letras, números e dado.....	36
Figura 3 – Tabuleiro numerado jogo de percurso.....	37
Figura 4 – Tabuleiro numerado jogo de percurso.....	37
Figura 5 – Formas geométricas e jogo da velha.....	38
Figura 6 – Formas geométricas e jogo da velha.....	39
Figura 7 – Livro dobra e desdobra dinossauros.....	40
Figura 8 – Livro dobra e desdobra dinossauros.....	40
Figura 9 – Livro dobra e desdobra dinossauros.....	41

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM-5-TR Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE.....	13
2.1 Definição e caracterização do TDAH.....	17
2.2 O papel do/a pedagogo/a com crianças com TDAH.....	19
2.3 Compreendendo o TDAH em a partir das contribuições de Vygotsky.....	22
2.4 Inadequação entre a metodologia e o modo de aprender da criança.....	24
3. METODOLOGIA.....	29
3.1 Relatos das experiência - mãe de pessoa com TDAH.....	30
3.2. Relato de experiência - pedagoga no estágio curricular.....	31
3.3 Discussão dos dados.....	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

A educação enfrenta constantes desafios na busca por atender à diversidade existente nas salas de aula, sobretudo no que diz respeito às crianças que demonstram necessidades educacionais específicas. Consequentemente, a inclusão escolar tem se firmado como um princípio essencial das políticas educacionais brasileiras, exigindo da escola e dos profissionais da educação práticas pedagógicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa, permitindo o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, como um direito fundamental.

No Brasil, esse princípio está consolidado e amparado pela legislação desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e, mais recentemente, com a lei 12.686, 2025.

Entre as condições que necessitam atenção no ambiente escolar, destaca-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta diretamente os processos de atenção, controle da impulsividade e organização do comportamento. As indicações do TDAH podem afetar o desenvolvimento acadêmico das crianças, especialmente quando o modelo pedagógico adotado não considera suas especificidades.

No contexto da inclusão, a escola assume um papel central na promoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e valorizem as potencialidades dos alunos. Para as crianças com TDAH, isso implica a criação de ambientes estruturados e acolhedores, que favoreçam a atenção e o engajamento nas atividades desenvolvidas. Entretanto, esse público não participa diretamente do público da educação especial, enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação brasileira. Mas, conforme a inclusão escolar, a educação é para todos e para toda vida. Logo, é preciso que a escola enxergue as diferenças humanas como absolutamente naturais e de tal modo, crie estratégias que respeitem a diversidade de necessidades.

Dessa maneira, esse trabalho tem por objetivo geral: compreender o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e suas necessidades e singularidades. Tendo como objetivos específicos os seguintes: apresentar as características do TDAH, apresentar as implicações do TDAH no contexto educacional e refletir as limitações postas pela escola quando não considera as diferenças próprias do TDAH, apontar um recorte histórico do TDAH compreendendo as principais características do TDAH, analisar as dificuldades enfrentadas

por pedagogos/as na mediação das atividades, ressaltando o trabalho desenvolvido pela AEE e compartilhar as experiências obtidas no decorrer dos componentes do Estágio Curricular e as atividades desenvolvidas.

Essa investigação parte de observações que realizamos ao longo do Componente Curricular de Estágio Supervisionado V (Educação Especial), ao destacar os desafios e as possibilidades existentes no contexto escolar ao mediar o ensino e aprendizagem de crianças com TDAH. No qual, os pedagogos e pedagogas, assim como os demais profissionais que desenvolvem o apoio durante esse processo educativo da criança, como os psicopedagogos/as. Ainda, me inquietou a estrutura da escola que influi diretamente nesse processo, e também como a minha prática poderia contribuir para o caminho de aprendizagem da criança com TDAH, buscando alternativas nas práticas pedagógicas que possam incluí-las nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, é corriqueiro os educadores se depararem com estudantes que possuem hiperatividade e não sabem lidar com eles/elas em sala de aula, fazendo um pré-julgamento e confundindo seu TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) com mau comportamento, o que acaba prejudicando, de forma significativa, o processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes, ainda mais na infância.

Quanto aos métodos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e seguido de relato e experiência, tanto na condição de mãe de uma pessoa com TDAH como de pedagoga junto a um caso acompanhado durante o estágio curricular. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam o TDAH, suas características, diagnóstico e implicações no processo de ensino-aprendizagem. Esse levantamento permitiu a construção de uma base teórica consistente, fundamentando as discussões ao longo do estudo.

A abordagem qualitativa possibilitou a interpretação crítica das informações obtidas nos estágios obrigatórios supervisionados, permitindo uma análise mais aprofundada das vivências no contexto escolar. A partir dessas experiências, buscou-se compreender como o TDAH se manifesta na prática educativa, bem como os desafios enfrentados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, não houve utilização de dados estatísticos, mas sim uma análise interpretativa baseada nas observações realizadas e nos referenciais teóricos estudados.

Assim, relacionando as minhas experiências na compreensão de como a formação docente em pedagogia pode buscar maneiras equitativas no ensino e aprendizagem das crianças com TDAH, também um espaço para confrontar quais as medidas que precisam ser

adotadas no diagnóstico dessas crianças, a importância da formação continuada e na estrutura condizente com cada necessidade dentro do contexto escolar. Além disso, esse trabalho visa compartilhar os subsídios teóricos e práticos que foram parte das minhas práticas no Estágio Supervisionado V (Educação Especial).

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sob a perspectiva do/a pedagogo/a em formação.

Os objetivos específicos deste trabalho consistem em apresentar um recorte histórico do TDAH, compreendendo suas principais características; analisar, à luz das contribuições de Russell Barkley, os aspectos relacionados ao transtorno e suas implicações no contexto escolar; investigar as dificuldades enfrentadas por pedagogos(as) na mediação das atividades com alunos com TDAH; destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão escolar; e relatar, bem como refletir, sobre as experiências vivenciadas durante os componentes do Estágio Curricular Supervisionado, além das atividades desenvolvidas nesse contexto.

A escolha do tema Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) surgiu a partir das vivências ao longo da formação acadêmica, especialmente nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II, e nos estágios curriculares supervisionados, nos quais foi possível observar a presença significativa de crianças que apresentam características do transtorno no contexto escolar.

Diante dessa realidade, percebe-se que muitos professores ainda encontram dificuldades para compreender e lidar com as especificidades desses estudantes, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se fundamental aprofundar os estudos sobre o TDAH, considerando suas características, implicações pedagógicas e possibilidades de intervenção no ambiente escolar.

Além disso, o estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer a formação do/a pedagogo/a, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diferenças. Nesse sentido, a pesquisa busca não apenas ampliar o conhecimento teórico, mas também articular teoria e prática a partir das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados.

Como também a escolha do tema deste trabalho justifica-se pela minha vivência pessoal enquanto mãe de uma filha diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na vida adulta, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos do transtorno ao longo do desenvolvimento humano,

especialmente quando não identificado precocemente. Tal experiência evidenciou as dificuldades enfrentadas no percurso escolar, muitas vezes marcadas por incompreensões, estigmatização e ausência de práticas pedagógicas adequadas às necessidades específicas do indivíduo.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar e refletir sobre o papel da escola e dos profissionais da educação na identificação, acolhimento e desenvolvimento de estratégias inclusivas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com TDAH. Assim, este estudo busca contribuir para a ampliação do conhecimento acerca do tema, promovendo uma educação mais sensível às diferenças e comprometida com a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por fim, este trabalho torna-se relevante por evidenciar a importância do papel do professor na mediação da aprendizagem de alunos com TDAH, destacando a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas e do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando garantir uma educação de qualidade para todos.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

A educação inclusiva configura-se como um princípio essencial no campo educacional, ao defender o direito de todos os estudantes à aprendizagem, respeitando suas singularidades e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas garantir o acesso à escola, mas assegurar condições efetivas de participação, permanência e desenvolvimento no ambiente escolar. De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 24), a educação inclusiva propõe uma transformação na organização da escola, de modo que esta esteja preparada para acolher todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Assim, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas, tornando-as mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, o papel do professor ganha destaque como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por desenvolver estratégias que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, como no caso do TDAH. Conforme Lev Vygotsky (1997, p. 112), a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, evidenciando a importância de um ensino que considere as particularidades de cada estudante. Dessa forma, práticas

pedagógicas diversificadas, aliadas a um ambiente acolhedor e organizado, contribuem significativamente para o desenvolvimento integral do aluno, reforçando que a inclusão se concretiza nas ações cotidianas que valorizam as diferenças e promovem uma aprendizagem mais significativa.

A Educação Especial constitui-se como uma modalidade de ensino destinada a garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando-lhes acesso, permanência e aprendizagem em todos os níveis da educação. Historicamente marcada pela exclusão e pela segregação, a Educação Especial passou por profundas transformações conceituais, políticas e pedagógicas, especialmente a partir da consolidação dos direitos humanos e da defesa da educação inclusiva.

Segundo Secundino e Santos (2023) a base filosófico-ideológica que persistiu no cenário internacional entre os séculos XVIII e XIX foi a do modelo escolar segregacionista, baseado na homogeneização das pessoas de acordo com suas características biológicas a chamada concepção organicista, nesse aspecto a Educação Especial surgiu inicialmente sob uma perspectiva clínica e terapêutica, fundamentada no modelo médico, que compreendia a deficiência como um déficit individual a ser corrigido. Nesse contexto, o atendimento educacional ocorria majoritariamente em instituições especializadas, separadas do ensino regular, reforçando práticas excludentes.

Contudo, entre o século XIX e o século XX foi necessária a criação de Instituições Educacionais que promovessem a educação de pessoas com deficiência (Barbosa; Fialho; Machado, 2018). Nesse período, foi percebido que o atendimento educacional das pessoas com deficiência era também um problema do Estado e da rede regular de ensino, sendo necessária a organização de um modelo de escola pública capaz de acolher os estudantes “portadores de necessidades especiais”, nomenclatura adotada até então, surgindo, assim, as “escolas especiais” públicas ou a instalação de “classes especiais” nas já existentes, que visavam oferecer à pessoa “deficiente” uma Educação à parte.

No Brasil, seguindo o modelo europeu as primeiras instituições a abrigarem as pessoas com deficiência foram as Santas Casas, entretanto, como crescimento do Brasil império surgiram os primeiros institutos de educação para cegos, em 1854, educação para surdos e “mudos”, em 1857 (Secundino; Santos, 2023) que seguem existindo até os dias de hoje.

Ainda dialogando com Secundino e Santos (2023), nesse contexto, a ciência positivista teve grande importância para a criação e a implementação da educação inclusiva

no Brasil, através da ciência positivista, as pessoas com deficiência encontraram respaldo na psicologia, pois, a vertente comportamental estudava como o ambiente e os estímulos corretos poderiam mudar condições determinadas como imutáveis até então, superando assim a ideologia que pré-determina a incapacidade crônica de pessoas com deficiência.

Entretanto, foi apenas em 1945 com o fim do Estado novo e o surgimento de uma nova constituição que, a carta magna, em 1946, que passa a vigorar no Brasil o direito de todos os cidadãos ao acesso à educação, enfatizando a educação pública:

Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (BRASIL, 1946).

Por mais que haja determinações na legislação, os avanços constitucionais não refletiram em mudanças palpáveis para a sociedade brasileira que ainda não detinha o acesso pleno à educação pública inclusiva. Desse modo, um movimento generalizado surge em diversos países, entre eles Dinamarca, Estados Unidos e Islândia, pelo acesso à educação inclusiva, essa ação alcança o Brasil na década de 60, levando a população brasileira a luta pela igualdade educacional (Secundino; Santos, 2023).

É evidente a contradição entre o que está previsto na lei e a elaboração na prática do direito à educação inclusiva no Brasil. Mesmo que os avanços constitucionais tenham simbolizado conquistas significativas no plano normativo, eles não foram decisivos, por si só, para garantir o acesso total e igualitário à educação pública, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a intervenção dos movimentos internacionais pela educação inclusiva, intensifica a compreensão de que a luta pela igualdade educacional no Brasil não surgiu de forma isolada, mas articulada a um processo histórico mais amplo, marcado pela reivindicação de direitos e pela busca de justiça social no campo educacional.

Afirmando ainda que, o advento da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 estabelece novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e traz de forma superficial a abordagem acerca da educação de “excepcionais”, denominação atribuída, na época, às pessoas com deficiência. Todavia, a nossa legislação não discutia e não previa como deveria ocorrer a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais, cabendo aos discentes a responsabilidade de adaptar-se. A garantia pela educação especial no Brasil é

resultado de inúmeras lutas e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

É necessário apontar que as nomenclaturas adotadas no decorrer dos anos para as pessoas com deficiência foram se modificando, apontando que essas pessoas não portam um transtorno ou uma doença, reduzindo-a somente à sua condição. Conforme a transformação na nomenclatura para “pessoa com deficiência ou transtorno/espectro” revela sobretudo que há uma pessoa antes de qualquer condição ou conjuntura.

Em virtude das mudanças constitucionais emerge a acepção da educação especial ser muito mais do que o direito de ir à escola, mas promover o acolhimento do público-alvo da educação especial com todos os seus direitos dentro da escola, sem se sentir diferenciada de qualquer outra pessoa. Nesse viés, a educação inclusiva é ofertar ao aluno educação de qualidade e não apenas ter o estudante em sala.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Unesco, 1994, p.01)

Ao traçar uma linha temporal é visível quatro modalidades de interação para com as crianças com deficiência, o período da exclusão quando as crianças com deficiência não eram integradas na sociedade, não sendo aceitas, o período de segregação quando as crianças com deficiências eram separadas da sociedade, ou seja, pessoas com deficiência para um lado e sem deficiência para o outro, o período da integração quando a criança com deficiência foi incorporada ao contexto escolar, mas a escola continuou igual sem se adaptar às necessidades dos infantes e o período de inclusão, no qual as crianças com e sem deficiência convivem no mesmo espaço, passaram a ter os mesmos direitos, sendo respeitadas as necessidades e diferenças de cada uma (SECUNDINO; SANTOS 2023).

Assim, ao ter a educação especial como parte da educação inclusiva, é importante mencionar que ela fundamenta-se no princípio de que todos/as os/as, estudantes independentemente de suas características individuais, têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem na escola. Mantoan (2003) destaca que a inclusão não se resume à matrícula do estudante na escola, mas envolve a reorganização do currículo, das metodologias e das

formas de avaliação. Nesse sentido, o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com crianças com TDAH exige planejamento, flexibilidade e sensibilidade.

2.1 Definição e Caracterização de TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, com início na infância e que pode persistir até a vida adulta. O TDAH caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere significativamente no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional do indivíduo.

O processo histórico que envolve o TDAH é marcado por inúmeras nomenclaturas e hipóteses de origem que desencadearam influência no que conhecemos hoje como o déficit de atenção e hiperatividade bem como o seu tratamento e diagnóstico. Entre os primeiros estudiosos do comportamento infantil e suas anomalias se destacam James e Luria que promoveram pesquisas sobre crianças que apresentavam uma conduta marcada pela presença de baixo desempenho acadêmico e alta hiperatividade (CAMPELO et al., 2022).

A partir de 1902, com as pesquisas de Still sobre a propensão de determinadas crianças a um comportamento hiperativo, provavelmente, originado por meio de questões genéticas, surge um interesse da comunidade pediátrica nas questões sociais e acadêmicas dos infantes. Nessa época surgem diversas nomenclaturas para o que seria conhecido futuramente como TDAH, entre as principais se destacam: dano cerebral, disfunção cerebral e disfunção cerebral mínima (CAMPELO et al., 2022).

Contudo, Meyer (1904) e Goldstein (1936) eram contrários às ideias de Still, ambos acreditavam que as alterações comportamentais infantis eram causadas por alguma lesão cerebral proveniente de doença ou trauma. Entretanto, em 1937 descobrem que anfetaminas tem efeito calmante nesse público, conseqüentemente, exclui o fato das variações de conduta serem oriundas de lesão cerebral, após tal descoberta o transtorno passa a ser chamado de síndrome de Still e, seguidamente, após alguns anos de síndrome infantil da hiperatividade (CAMPELO et al., 2022). Então, na década de 70 os estudos passam a visar tanto a hiperatividade quanto a falta de atenção como características comum do mesmo transtorno, por conseguinte, a síndrome infantil da hiperatividade passa a se chamar Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (CAMPELO et al., 2022).

A partir dessas perspectivas, no ambiente escolar, o TDAH manifesta-se por meio de comportamentos como dificuldade em manter a atenção em atividades que exigem esforço mental prolongado, esquecimento frequente de materiais escolares, dificuldade em seguir regras e instruções, inquietação motora e impulsividade. Tais comportamentos, quando não compreendidos, podem levar à estigmatização da criança, sendo muitas vezes interpretados como desinteresse, indisciplina ou falta de limites.

Segundo Barkley (2008), o TDAH está relacionado a déficits nas funções executivas, responsáveis pela autorregulação do comportamento, do tempo e das emoções. Isso significa que a criança com TDAH necessita de mediações pedagógicas específicas que auxiliem na organização de sua rotina e no desenvolvimento de estratégias de autocontrole.

É fundamental destacar que o TDAH não está associado à incapacidade intelectual. Muitas crianças com o transtorno apresentam bom potencial cognitivo, mas encontram dificuldades em demonstrá-lo em contextos escolares tradicionais, baseados em longos períodos de atenção e atividades repetitivas. Dessa forma, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas, adotando metodologias mais flexíveis e inclusivas.

A compreensão do TDAH pode ser analisada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Entre elas destacam-se a abordagem diagnóstica, de caráter mais biomédico, e a abordagem sociológica, que problematiza os processos de medicalização da infância e as formas como a sociedade interpreta determinados comportamentos infantis.

Na perspectiva diagnóstica, o TDAH é considerado um transtorno de base neurobiológica. Segundo essa abordagem, os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade estão associados a alterações no funcionamento do sistema nervoso central, especialmente em áreas relacionadas ao controle comportamental e às funções executivas. Barkley (2008) destaca que essas alterações podem comprometer a capacidade da criança de regular suas ações e manter o foco em tarefas que exigem esforço mental contínuo.

A partir desse ponto de vista, o diagnóstico do TDAH é realizado por profissionais da área da saúde, geralmente psiquiatras ou neurologistas, com base em critérios clínicos específicos. Esse processo envolve a avaliação do comportamento da criança em diferentes contextos, como a escola e o ambiente familiar.

Por outro lado, a perspectiva sociológica propõe uma reflexão crítica sobre a crescente medicalização de comportamentos considerados inadequados no contexto escolar. Alguns estudiosos defendem que determinadas manifestações comportamentais podem ser interpretadas como sintomas de transtornos quando, na realidade, refletem dificuldades de adaptação a modelos educacionais rígidos ou pouco sensíveis às diferenças individuais.

Nesse sentido, a sociologia da educação questiona até que ponto comportamentos como inquietação, curiosidade ou dificuldade em permanecer sentado por longos períodos devem ser necessariamente classificados como transtornos. Essa abordagem busca ampliar o debate sobre as condições sociais, culturais e institucionais que influenciam a forma como as crianças aprendem e se comportam.

Assim, a compreensão do TDAH a partir dessas duas perspectivas permite uma análise mais crítica e abrangente do fenômeno. Enquanto a visão diagnóstica contribui para a identificação de dificuldades específicas e para o desenvolvimento de intervenções terapêuticas, a visão sociológica chama atenção para a necessidade de repensar práticas educacionais que podem não contemplar a diversidade de estilos de aprendizagem presentes nas salas de aula.

2.2 O Papel do/a Pedagogo/a com Crianças com TDAH

Nesse processo, a função do professor não consiste em estabelecer diagnósticos, mas em observar atentamente o comportamento do estudante, realizar registros pedagógicos e contribuir, em conjunto com uma equipe multidisciplinar, para a promoção do desenvolvimento integral da criança. Além disso, o diagnóstico do TDAH deve ser realizado por profissionais especializados, considerando múltiplos contextos de observação, como família, convivência em sociedade e escola. Torna-se necessário analisar se tais condições têm contribuído para a intensificação dessas dificuldades, transformando-as em barreiras significativas ao seu processo de escolarização. Nessa perspectiva, a criança pode demandar uma atenção pedagógica diferenciada, fundamentada em estratégias que considerem suas especificidades e promovam sua efetiva participação no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme retratado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais (DSM-5), a definição do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como transtorno do neurodesenvolvimento, baseia-se na compreensão de que a desatenção e a hiperatividade-impulsividade resulta predominantemente de alterações nas funções executivas, como aponta Russell Barkley (2008). Sob esse viés, o transtorno tem origem biológica, com início na infância e pode continuar na vida adulta, exigindo intervenções específicas, inclusive medicamentosas.

Entretanto, esse escrito não é concordado. Autores da vertente crítica da educação e da psicologia escolar problematizam a centralidade da explicação neurobiológica e questionam os efeitos sociais e pedagógicos dessa abordagem.

Ribeiro, ao discutir a medicalização da aprendizagem, alega que o aumento de produção de diagnósticos de TDAH está associada a um movimento mais amplo de patologização das dificuldades escolares. Para a autora, quando comportamentos como inquietação, desatenção e impulsividade são automaticamente interpretados como sintomas de um transtorno, corre-se o risco de desconsiderar as diversidade existente nas escolas como:

As condições objetivas da escola, ao seguirem um padrão específico de aprendizagem, e de comportamento considerado ideal, acabam por determinar normas rigorosas acerca do que se compreende como aprendizagem e boa conduta. Diante disso, toda atitude que não se enquadra dentro desse modelo preestabelecido, seja no ritmo de aprendizagem, na forma de participação ou na maneira de se comportar, tende a ser entendido como indisciplina, rebeldia ou desinteresse por parte do aluno, desconsiderando-se muitas vezes, as singularidades, os diferentes modos de aprendizagem e os fatores sociais, emocionais e culturais que fazem parte do processo educativo e são tão importantes quanto a processo escolar.

As metodologias utilizadas no contexto escolar são diversas, destacando-se, entre elas, a metodologia tradicional, na qual o conhecimento permanece centrado na figura do professor, enquanto o aluno assume uma posição passiva, como mero receptor de informações. Tal configuração tende a dificultar o processo de aprendizagem, sobretudo para aqueles que apresentam dificuldades específicas, como é o caso dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que demandam estratégias mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a instituição escolar repense suas práticas pedagógicas, adotando metodologias ativas e inclusivas que considerem as particularidades dos alunos, favorecendo a participação, a autonomia e a construção significativa do conhecimento

A ampliação de diagnósticos clínicos no ambiente escolar tem intensificado o debate acerca da medicalização da educação. Esse fenômeno caracteriza-se pela tendência de transformar dificuldades de aprendizagem e comportamentos considerados inadequados em transtornos individuais, frequentemente tratados por meio de intervenções medicamentosas.

Conforme analisa Michel Foucault (1975), o saber médico expandiu-se historicamente como instrumento de regulação social. No contexto educacional, tal expansão contribui para a patologização de questões que poderiam ser compreendidas sob perspectivas pedagógicas e

sociais. No âmbito da relação professor–aluno, observa-se que as manifestações comportamentais associadas ao TDAH podem ser interpretadas, de maneira equivocada, como indisciplina ou desinteresse. Tal compreensão reducionista tende a fragilizar o vínculo pedagógico e a comprometer o desenvolvimento acadêmico e sócio emocional da criança.

Contudo, quando o docente adota uma postura fundamentada na compreensão das especificidades do transtorno, estruturando intervenções pedagógicas diferenciadas — como a organização de rotinas claras, a fragmentação de tarefas, o uso de instruções objetivas e o reforço positivo, a relação pedagógica tende a se fortalecer, promovendo maior engajamento e autonomia discente.

No que concerne às interações entre pares, crianças com TDAH podem apresentar dificuldades na autorregulação comportamental, no respeito a turnos de fala e na mediação de conflitos, o que pode resultar em experiências de rejeição ou isolamento social. Entretanto, mediante práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de mediação sócio emocional, é possível favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, potencializando características como criatividade, espontaneidade e dinamismo.

Sob a perspectiva da aprendizagem, as relações pedagógicas exercem influência direta sobre a motivação, a autoestima e o desempenho acadêmico. Um ambiente escolar estruturado, acolhedor e sensível às necessidades individuais contribui para minimizar barreiras e ampliar as possibilidades de participação ativa da criança com TDAH. Assim, a prática pedagógica orientada por princípios inclusivos não apenas assegura o direito à educação, mas também promove condições equitativas de desenvolvimento.

O contexto social e familiar da criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conforme definido no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, exerce influência determinante sobre sua trajetória escolar, especialmente no âmbito da escola pública, onde fatores estruturais, socioeconômicos e institucionais frequentemente intensificam desafios já inerentes ao quadro clínico. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que impactam significativamente o funcionamento acadêmico, social e emocional da criança.

No contexto familiar, variáveis como nível socioeconômico, escolaridade dos responsáveis, organização da rotina doméstica e acesso a serviços de saúde mental configuram elementos centrais na mediação do desempenho escolar. Famílias em situação de vulnerabilidade social tendem a enfrentar maiores dificuldades no reconhecimento precoce dos sintomas, no acesso ao diagnóstico e na adesão ao tratamento multidisciplinar, que pode

envolver acompanhamento psicológico, psicopedagógico e, em alguns casos, intervenção medicamentosa. Ademais, a presença de práticas educativas inconsistentes ou excessivamente punitivas pode intensificar comportamentos externalizantes, reforçando ciclos de conflito entre a criança e seus cuidadores.

No espaço escolar público, por sua vez, observa-se, com frequência, limitação de recursos materiais e humanos para a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas. Turmas numerosas, escassez de formação continuada específica para docentes e insuficiência de equipes multiprofissionais dificultam a adoção de práticas inclusivas fundamentadas em evidências científicas. Nesse cenário, comportamentos associados ao TDAH podem ser interpretados como indisciplina ou desinteresse, contribuindo para processos de estigmatização, rotulação e exclusão simbólica.

A interação entre família e escola constitui, portanto, eixo estruturante para a promoção do desenvolvimento integral da criança com TDAH. A construção de uma rede de apoio colaborativa, pautada na comunicação sistemática e no compartilhamento de estratégias de manejo comportamental e pedagógico, tende a favorecer a autorregulação, o engajamento acadêmico e a autoestima da criança. Sob a perspectiva das políticas públicas de educação inclusiva, torna-se imprescindível fortalecer práticas intersetoriais que articulem educação, saúde e assistência social, garantindo condições equitativas de aprendizagem.

Assim, a análise do contexto social e familiar da criança com TDAH na escola pública demanda abordagem sistêmica, que reconheça a complexidade das interações entre fatores individuais, familiares, institucionais e estruturais, superando explicações reducionistas centradas exclusivamente no diagnóstico clínico.

2.3 Compreendendo o TDAH em a Partir das Construções de Vygotsky

Para compreender as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes com TDAH, é fundamental considerar teorias educacionais que enfatizam a importância do contexto social no desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky oferece importantes contribuições para a compreensão do processo educativo.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Para o autor, a aprendizagem não é um processo exclusivamente individual, mas sim um fenômeno construído nas relações estabelecidas entre o sujeito e o meio em que está inserido.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental, pois ele atua como mediador entre o estudante e o conhecimento. A mediação pedagógica envolve a organização de situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno desenvolver novas habilidades cognitivas por meio da interação, do diálogo e da cooperação.

Um dos conceitos centrais da teoria vygotskyana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre aquilo que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de colegas mais experientes. Esse conceito reforça a importância do apoio pedagógico no desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança.

No caso de estudantes com TDAH, a teoria de Vygotsky contribui para compreender que as dificuldades de atenção ou organização não devem ser interpretadas apenas como limitações individuais. Pelo contrário, essas dificuldades podem ser superadas ou minimizadas por meio de práticas pedagógicas mediadoras que favoreçam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, estratégias pedagógicas que envolvam atividades cooperativas, recursos visuais, organização estruturada das tarefas e estímulo à participação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento desses estudantes.

A educação inclusiva constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, defendendo o direito de todos os estudantes à participação plena no processo educativo. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser valorizadas no contexto escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar implica uma mudança profunda na organização da escola, exigindo a revisão de práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação. Para a autora, a escola inclusiva não deve buscar adaptar o aluno a um modelo rígido de ensino, mas sim transformar suas práticas para atender à diversidade de necessidades presentes na sala de aula.

Nesse sentido, a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem e participação. Isso significa desenvolver estratégias pedagógicas que considerem diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão.

No caso de estudantes com TDAH, a perspectiva inclusiva destaca a importância de metodologias flexíveis e diversificadas. Atividades lúdicas, uso de recursos visuais, divisão de tarefas em etapas menores e momentos de movimento durante as atividades podem favorecer a concentração e o engajamento desses alunos.

Além disso, a educação inclusiva pressupõe uma atuação colaborativa entre professores, pedagogos, gestores escolares, família e profissionais da área da saúde. Esse trabalho em equipe é fundamental para a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, enquanto a perspectiva neurobiológica tende a localizar a causa do não aprender no funcionamento cerebral do indivíduo, a abordagem crítica propõe deslocar o foco para o processo de escolarização. Um dos principais pontos de tensão entre as duas perspectivas está na compreensão do fracasso escolar.

A abordagem biomédica entende que a criança apresenta déficits nas funções executivas, o que comprometeria sua capacidade de manter atenção prolongada, controlar impulsos e organizar tarefas. Já a perspectiva fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky compreende atenção e autorregulação como funções psicológicas superiores que se desenvolvem nas interações sociais e nas mediações culturais. Sob esse olhar, a atenção não é apenas uma função inata ou biologicamente determinada, mas um processo que pode ser desenvolvido a partir de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas. Assim, o que é frequentemente classificado como “déficit” pode, em muitos casos, revelar:

2.4 Inadequação Entre a Metodologia e o Modo de Aprender Da Criança

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por desatenção persistente, hiperatividade e impulsividade, que frequentemente interfere no desempenho escolar das crianças. Pesquisas indicam que crianças com TDAH apresentam maiores dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar quando comparadas a seus pares sem o transtorno, em parte devido às exigências pedagógicas tradicionais da escola regular.

A estrutura pedagógica tradicional, que privilegia tarefas longas, escuta passiva e exercícios monótonos, não está bem ajustada às necessidades de crianças com TDAH. Estudos integrativos da literatura mostram que esse grupo tem dificuldades em manter a atenção sustentada e completar tarefas no ritmo esperado, o que resulta em baixo desempenho e frustração no ambiente escolar.

Além disso, abordagens convencionais nem sempre consideram as diferenças no estilo cognitivo desses alunos. A literatura sobre estilos de aprendizagem recomenda que crianças com TDAH frequentemente se beneficiam de métodos que envolvem atividades

práticas, movimento e feedback constante com aspectos pouco explorados em metodologias tradicionais.

No contexto da educação inclusiva, o pedagogo exerce um papel essencial na organização e acompanhamento das práticas educativas. Esse profissional atua na orientação pedagógica, no planejamento curricular e no apoio aos professores na construção de estratégias de ensino que atendam às necessidades dos estudantes.

De acordo com Libâneo (2013), o pedagogo tem a função de coordenar o trabalho pedagógico da escola, promovendo reflexões sobre as práticas educativas e incentivando a adoção de metodologias que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos. Essa atuação torna-se especialmente relevante quando se trata de estudantes que apresentam dificuldades de atenção, organização e autorregulação.

No caso de crianças com TDAH, o pedagogo pode colaborar no planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas, na adaptação de atividades e na organização do ambiente escolar de modo a favorecer a concentração e a participação do estudante.

Além disso, esse profissional também desempenha um papel importante na mediação entre escola e família. O diálogo constante com os responsáveis permite compartilhar informações sobre o desenvolvimento da criança, contribuindo para a construção de ações conjuntas que favoreçam seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante da atuação pedagógica refere-se à formação continuada dos professores. O pedagogo pode promover momentos de estudo e reflexão sobre temas relacionados à inclusão, ao desenvolvimento infantil e às dificuldades de aprendizagem, fortalecendo a capacidade da escola de lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Dessa forma, o trabalho pedagógico comprometido com a inclusão e com a valorização das diferenças contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, no qual todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolver suas potencialidades.

Baixa adaptação do método de ensino regular às necessidades comportamentais do TDAH: crianças diagnosticadas com TDAH demonstram comportamentos mais desviantes — como distração e hiperatividade, em ambientes que exigem atenção prolongada, como aulas expositivas convencionais.

Dificuldades na interação professor-aluno estudos mostram que alunos com fortes sintomas de TDAH tendem a desenvolver relações com professores que apresentam menor proximidade afetiva e maior conflito; isso pode piorar a motivação e engajamento escolar quando as estratégias pedagógicas não são adaptadas.

Ambientes estruturados minimamente adequados a falta de estratégias pedagógicas diferenciadas contribui para que esses alunos permaneçam off-task (fora da tarefa) em situações de trabalho individualizado e aulas em grupo, o que evidencia um descompasso metodológico entre as demandas escolares e o estilo de aprendizagem dessas crianças.

Quando a metodologia não considera as particularidades cognitivas do TDAH, observa-se:

Dificuldades de assimilação de conteúdo as crianças com TDAH normalmente exigem intervalos cognitivos e métodos que favoreçam o processamento ativo da informação. Tendo em vista, a metodologia tradicional nem sempre permite reorganizar o conteúdo de forma que respeite tais características, comprometendo a aquisição e retenção do conhecimento.

Desengajamento e frustração a incompatibilidade entre método e estilo de aprendizagem pode levar a desmotivação, comportamento disruptivo e baixo desempenho acadêmico, reforçando um ciclo de frustração.

A literatura científica reforça que a inadequação metodológica, ou seja, quando as estratégias de ensino não são adaptadas às diferenças neurocognitivas das crianças com TDAH contribui significativamente para as dificuldades de aprendizagem desse grupo. Crianças com TDAH beneficiam-se de abordagens pedagógicas diferenciadas, que incluam:

- Metodologias ativas e participativas, que permitem envolvimento físico e cognitivo;
- Estrutura de instrução dividida em segmentos curtos e objetivos;
- Feedback contínuo e reforço positivo
- Ambientes de aprendizado mais flexíveis que levam em conta estilos de atenção variáveis.

Os estudos revisados sugerem que o paradigma educacional tradicional muitas vezes falha em atender as necessidades de aprendizagem de crianças com TDAH. A falta de ajuste metodológico — incluindo práticas didáticas que favoreçam aprendizagem ativa, envolvimento sensorial, pausas cognitivas e reforço positivo — pode explicar parte dos resultados inferiores de rendimento acadêmico observados neste grupo. Portanto, é essencial que educadores incorporem práticas pedagógicas adaptadas e baseadas em evidências para reduzir essa inadequação e promover uma aprendizagem mais efetiva para alunos com TDAH.

A imposição de longos períodos de atenção passiva no ambiente escolar constitui um fator de risco pedagógico relevante para crianças com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sobretudo quando a organização didática se estrutura predominantemente em exposições verbais prolongadas, com baixa variabilidade estímulo-resposta e reduzida participação ativa do aluno.

Sob a perspectiva neurocognitiva, o TDAH está associado a disfunções nos circuitos fronto-estriatais e fronto-parietais, implicados na regulação da atenção sustentada, no controle inibitório e na modulação do esforço cognitivo. A manutenção prolongada do estado de vigilância atencional em tarefas monótonas exige recrutamento contínuo de recursos executivos, cuja eficiência encontra-se comprometida nesse transtorno. Consequentemente, há maior suscetibilidade à fadiga cognitiva precoce, flutuação atencional e aumento da variabilidade intra individual do desempenho.

Além disso, a atenção passiva, caracterizada pela recepção contínua de informação sem engajamento motor ou interativo, demanda forte autorregulação comportamental. Em crianças com TDAH, a necessidade simultânea de inibição motora, supressão de estímulos distratores e processamento auditivo prolongado produz elevada carga alostática, resultando frequentemente em manifestações comportamentais interpretadas como desinteresse ou indisciplina, quando, na realidade, refletem limitação funcional na regulação executiva.

Do ponto de vista motivacional, modelos baseados na teoria da sensibilidade à recompensa sugerem que indivíduos com TDAH apresentam maior dependência de reforços imediatos e maior aversão a atrasos na gratificação. Ambientes instrucionais excessivamente passivos, com feedback tardio e baixa estimulação contingente, tendem a reduzir o engajamento e a persistência na tarefa.

Portanto, a manutenção de práticas pedagógicas centradas na exposição unidirecional e na imobilidade prolongada pode intensificar desigualdades educacionais. Estratégias como segmentação temporal das atividades, ensino multimodal, aprendizagem ativa, intervalos motores planejados e feedback frequente constituem intervenções alinhadas às evidências neuropsicológicas contemporâneas, promovendo não apenas adaptação curricular, mas efetiva equidade no processo de aprendizagem.

A insuficiência de mediações pedagógicas diversificadas no contexto escolar constitui um dos principais entraves à efetiva inclusão e ao pleno desenvolvimento de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Conforme descrito no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, o TDAH caracteriza-se por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais impactam

significativamente o funcionamento acadêmico, social e emocional do estudante. Nesse sentido, a ausência de estratégias didático-metodológicas diversificadas tende a acentuar dificuldades já presentes, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar tradicional, ainda prevalece uma organização pedagógica centrada na homogeneização das práticas, com ênfase em metodologias expositivas, atividades repetitivas e avaliações padronizadas. Tal configuração desconsidera a heterogeneidade cognitiva e comportamental da turma, sobretudo no que se refere aos estudantes com TDAH, que demandam intervenções estruturadas, dinâmicas e multissensoriais. A limitação de recursos pedagógicos diferenciados pode resultar em baixo engajamento, dificuldades na autorregulação e aumento de comportamentos considerados disruptivos.

Além disso, a escassez de formação continuada específica para docentes contribui para a manutenção de práticas pouco inclusivas. A ausência de conhecimentos aprofundados acerca do transtorno e de estratégias como segmentação de tarefas, uso de reforço positivo, flexibilização curricular e organização do ambiente físico dificultam a construção de um planejamento pedagógico responsivo às necessidades desses estudantes. Dessa forma, a mediação pedagógica, que deveria atuar como elemento facilitador da aprendizagem, passa a operar como fator de exclusão simbólica.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, fundamentada em documentos internacionais como a UNESCO e em legislações nacionais que asseguram o direito à educação para todos, torna-se imperativa a adoção de práticas pedagógicas diversificadas. Tais práticas devem contemplar adaptações metodológicas, uso de tecnologias assistivas, estratégias colaborativas e avaliações formativas, promovendo maior equidade no acesso ao conhecimento.

Portanto, a superação da falta de mediações pedagógicas diversificadas requer investimento em formação docente, reorganização curricular e implementação de políticas institucionais que favoreçam a inclusão. Somente por meio de uma abordagem pedagógica plural, flexível e centrada no estudante será possível garantir que crianças com TDAH tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas de maneira plena no contexto escolar.

3. METODOLOGIA

Foi realizada entre os meses de agosto de 2025 e março de 2026, uma pesquisa minuciosa no total de 76 escritos, usando artigos indexados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reúne e disponibiliza bases de dados (por exemplo, Eric, Ebsco, Lilacs, MEDLINE/ PubMed, PsycINFO, SciELO, Web of Science).

Além do portal Capes, foi realizada uma busca por estudos que pudessem contribuir para o desenvolvimento deste trabalho em outras bases de artigos científicos (LILACS, Scielo e Google Acadêmico). Estas bases de dados foram escolhidas por serem amplas e reunirem várias revistas científicas. Posteriormente, foi realizada a leitura dos artigos selecionados de modo a escrever as ideias e produzir o conteúdo específico deste trabalho de acordo com o tema, a análise dos artigos foi feita de maneira que explorasse as características como a área base do tema proposto, avaliando metodologia, objetivos, resultados e conclusão dos mesmos.

As informações dos seguintes tópicos foram recolhidas de cada artigo: introdução, objetivo do estudo, referencial teórico, metodologia e discussão. A revisão da literatura disponível foi feita para promover novas ideias e conhecimento sobre o contexto no qual o objetivo deste trabalho se sustenta.

3.1 Relatos da Experiência - Mãe de Pessoa com TDAH

Antes de apresentar os relatos de experiências vivenciadas durante os estágios obrigatórios nas escolas de educação infantil, considero pertinente compartilhar uma experiência pessoal relacionada ao processo de identificação do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), vivenciada no âmbito familiar. Essa experiência contribui para a reflexão acerca dos desafios que envolvem o reconhecimento e o acompanhamento de crianças que apresentam características associadas a dificuldades de atenção no contexto escolar.

De acordo com o DSM-5-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o diagnóstico de TDAH é estabelecido quando a criança apresenta, por um período mínimo de seis meses, pelo menos seis sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade em um nível incompatível com o seu estágio de desenvolvimento, ocasionando prejuízos significativos no funcionamento social, acadêmico

ou ocupacional. Tais manifestações devem ocorrer em mais de um contexto, como no ambiente familiar e escolar, e precisam ser avaliadas por profissionais especializados.

No contexto dessa experiência, minha filha apresentava alguns comportamentos que sugerem possíveis dificuldades relacionadas à atenção, embora conseguisse realizar todas as atividades escolares propostas e obtivesse bom desempenho acadêmico. No entanto, sua forma de realizar as tarefas não correspondia ao ritmo esperado pela professora, sendo percebida como menos ágil em comparação aos demais alunos. Diante dessas observações, a escola recomendou a busca por avaliação profissional, o que motivou a realização de consultas com diferentes especialistas, incluindo fonoaudiólogo, psicólogo e neurologista. E em todas as avaliações realizadas na época, os profissionais concluíram que não havia indícios de transtornos do desenvolvimento, sendo apontado apenas que a criança apresentava maior desatenção em atividades que não despertavam seu interesse.

É importante destacar que, naquele período, as discussões sobre o TDAH ainda não eram amplamente difundidas no contexto educacional e clínico. Apesar disso, a escola mantinha a orientação para que fosse realizado acompanhamento médico. Diante dessa situação, optou-se por investir em estratégias que favorecessem o desenvolvimento global da criança, como a inserção em atividades esportivas relacionadas aos seus interesses e o acompanhamento por meio de reforço escolar. Essas intervenções contribuíram significativamente para a melhoria de sua concentração e para o avanço em seu processo de aprendizagem.

Outro fator relevante foi a presença de uma professora que demonstrava sensibilidade pedagógica, paciência e dedicação no acompanhamento das dificuldades apresentadas pela aluna. A docente buscava oferecer apoio sempre que surgiam dúvidas em conteúdos específicos, evidenciando a importância do olhar atento do professor e de práticas pedagógicas acolhedoras no processo educativo. Ressalta-se, ainda, que a instituição escolar era particular e possuía turmas reduzidas, o que possibilita um acompanhamento mais individualizado dos estudantes.

Somente anos mais tarde, aos 22 anos de idade, durante sua formação acadêmica no curso de Enfermagem da Universidade Federal da Paraíba, foi realizado o diagnóstico de TDAH por uma psiquiatra. Na ocasião, a profissional destacou que, mesmo sem conhecimento prévio sobre o transtorno, as estratégias adotadas ao longo de sua trajetória escolar foram adequadas e contribuíram para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, possibilitando que ela construísse autonomia e estratégias próprias de aprendizagem, sem a necessidade de intervenção medicamentosa naquele período.

A partir dessa experiência, é possível refletir criticamente sobre o processo de diagnóstico e tratamento do TDAH. Embora o diagnóstico clínico e, em alguns casos, o uso de medicação sejam recursos importantes para o manejo do transtorno, é fundamental reconhecer que eles não devem ser compreendidos como as únicas respostas para as dificuldades de aprendizagem. A qualidade do ambiente escolar, a sensibilidade das práticas pedagógicas e o envolvimento da família constituem fatores essenciais para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, um olhar atento do professor aliado a metodologias sensíveis às particularidades dos estudantes, uma escola comprometida com o processo educativo, juntamente a uma família presente e engajada, pode desempenhar um papel decisivo na construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

3.2. Relato de Experiência - Pedagoga no Estágio Curricular

O Estágio Supervisionado V (Educação Especial) é importante na formação de um docente, a partir dessa perspectiva, trago em compartilhamento um relato das minhas vivências no decorrer do cumprimento do componente curricular na Escola Municipal Índio Piragibe, que fica localizada no bairro de Mangabeira VII. Tendo em vista, a educação como um pilar central no desenvolvimento de uma sociedade que exige da compreensão de diversos contextos, dentre eles, o ensino para crianças com TDAH, que também requer de profissionais capacitados, e constante formação para lidar com as realidades existentes. Durante os dias de observação no estágio, consegui vivenciar a complexidade da docência na Educação Especial e refletir sobre diversos aspectos relacionados à prática pedagógica e o ambiente escolar. Segundo, Barbosa; Noronha, (2008, p. 8), destaca que:

Nesse sentido, é fundamental assumir uma postura ética e compreender que a escola não é apenas um lugar de ensino-aprendizagem, mas uma instituição que atuará significativamente na sua formação como professor, seja ao longo do seu estágio supervisionado, seja ao longo da sua vida docente.

A escola, é como um meio formador não só de conhecimento, mas também de valores e práticas que irão transformar a maneira de atuar do professor. Assim, é a possibilidade de oportunidade de docente em formação de aplicar e associar as teorias na prática, confrontar-se com os desafios reais da sala de aula e começar a construir sua identidade

profissional. Tendo em vista que ser professor vai além de transmitir conhecimento; configurando-se também como um compromisso ético e com o desenvolvimento contínuo de si enquanto profissional e ser humano, dentro e fora da escola, não permitindo que a afetividade interfira no exercício da autoridade docente (FREIRE, 1996).

A partir dessa vivência em sala de aula, pude compreender que o planejamento pedagógico, deve ser flexível e adaptável às necessidades e interesses das crianças, assim como o papel do educador sendo mediador do processo de aprendizagem, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças, como também a valorização do brincar como um recurso pedagógico na aprendizagem.

Dessa maneira, no decorrer do Estágio na Educação Especial, tive acesso a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Escola Municipal Índio Piragibe. Considerando que, a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um espaço pedagógico que tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem no contexto escolar.

Diante do contexto da Escola, a sala de AEE dispunha de dois professores atuando juntos, Professor Carlos e o Professor Fabiano, ambos possuem uma proposta de trabalho colaborativo, que pode favorecer o planejamento e a execução de práticas pedagógicas diversificadas.

Figura 1: Sala de Atendimento Educacional Especializado e Sala Google



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

A sala de AEE atendia na sala *Google*, a escola estava passando por reformas e foi necessário a junção das duas salas. Atendia 78 crianças com Laudo (Diagnóstico Formal) e 22 crianças sem Laudo, são crianças com transtornos e que apresentam dificuldades significativas de aprendizagem e, por isso, são acompanhadas. Entretanto, com um número de 100 crianças para serem acompanhadas, é elevado apenas para dois professores, o que demonstra sobrecarga, comprometendo a efetividade do acompanhamento individualizado, que é justamente uma das funções do AEE.

Esse cenário revela a importância de a escola e a rede de ensino buscarem estratégias de organização, como por exemplo: dividir turmas em pequenos grupos, planejar horários alternados, utilizar recursos de acessibilidade, envolver a família no processo e solicitar mais apoio da gestão escolar e da secretaria de educação.

Diante desses desafios, os professores buscam por favorecer a troca de experiências, a construção de práticas criativas e o desenvolvimento de ações que contemplem tanto alunos que possuem diagnóstico quanto aqueles que estão sem, mas que necessitam de apoio pedagógico.

Compreendendo o processo educativo no trabalho docente, do Professor Carlos e Fabiano do AEE, eles garantem o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, por meio de recursos, metodologias diferenciadas e da promoção da autonomia, conforme preconizam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Sendo possível perceber que a ação pedagógica realizada buscava atender às necessidades específicas dos estudantes, oferecendo atividades adaptadas e recursos didáticos que visavam

complementar o ensino desenvolvido em sala de aula com os demais estudantes. Como parte dos recursos utilizados estavam: materiais visuais, jogos pedagógicos e atividades lúdicas para estimular tanto a aprendizagem cognitiva quanto às habilidades socioemocionais, e da interação social.

Ressaltando que, a utilização de recursos pedagógicos de maneira lúdica se tornam instrumentos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educacionais específicas. No caso do TDAH, esses recursos podem auxiliar na manutenção da atenção, na organização das atividades e na motivação dos alunos. Como afirma Kishimoto (2011), “o lúdico desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada.” Para crianças com TDAH, atividades lúdicas bem planejadas podem reduzir a ansiedade e aumentar o tempo de permanência na tarefa.

Entretanto, alguns desafios puderam ser identificados, entre eles, quero destacar novamente a quantidade de alunos atendidos. Observei que diante de uma demanda elevada, o tempo de dedicação individualizada se tornava limitado, o que pode reduzir a eficácia das intervenções, além dos recursos utilizados pelos mesmos serem comprados pelos docentes porque na Escola não tem os recursos apropriados para as atividades realizadas pelos.

A minha vivência de observação evidenciou o compromisso pedagógico presente na sala de AEE, mas também revelou desafios estruturais e metodológicos que precisam ser enfrentados. É fundamental investir na formação continuada dos professores, na articulação entre sala com os demais estudantes e os atendidos pelo AEE, a garantia de recursos humanos e materiais suficientes para que a inclusão não se reduza a um ideal, mas se concretize como direito de todos.

Durante o período de regência, foi planejada e executada atividades lúdicas utilizando jogos como: o jogo da velha, jogo de tabuleiro, jogo de dados e o livro sobre dinossauros, como recursos pedagógicos. A escolha das atividades partiu do princípio de que o brincar é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nos Anos Iniciais e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com Vygotsky (1998), o jogo possibilita a internalização de conceitos, estimula a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Além disso, Piaget (1975) enfatiza que a criança constrói o conhecimento a partir da interação com o meio, e o uso de materiais manipuláveis favorece a construção do pensamento lógico-matemático.

Tendo como enfoque o estímulo a noção de número, a contagem e o raciocínio lógico de forma prazerosa, respeitando o ritmo de cada aluno. Além disso, a atividade buscou desenvolver aspectos como concentração, espera da vez e socialização, processo fundamental no processo inclusivo.

No desenvolvimento das minhas regências, elas foram realizadas com um estudante de 10 anos, diagnosticado com TDAH. Apesar de não ser prioridade de atendimento na sala do AEE, ele é atendido regularmente. Na primeira aula, foi utilizado um tabuleiro com letras, números e dois dados, com o objetivo de estimular a associação entre numeral, quantidade e letra, além de trabalhar a atenção e a coordenação motora.

O aluno demonstrou interesse nos primeiros minutos da atividade; porém, com o passar do tempo, foi necessário chamá-lo com frequência para retomar a atenção, para que não perdesse o foco e conseguisse realizar a atividade proposta. Também apresentou momentos de impulsividade ao lançar os dados ou movimentar as peças antes de concluir a contagem, além de dificuldade em manter a sequência da tarefa, precisando de mediação constante.

Em alguns momentos mostrou distração com estímulos do ambiente, desviando a atenção da atividade. Observou-se ainda dificuldade em manter a organização do raciocínio ao relacionar o número obtido no dado e assimilar letras e números, sendo necessário apoio na contagem. Apesar dessas dificuldades, com orientações e intervenções, o estudante conseguiu retomar a atividade e participar, demonstrando compreensão gradual da dinâmica proposta.

Figura 2: Tabuleiro com letras, números e dados



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Na segunda regência, a partir de um jogo de percurso (tabuleiro numerado), tinha por finalidade o desenvolvimento da noção de sequência numérica, contagem e respeito às regras do jogo, buscando como possibilidade trabalhar as habilidades de sequência numérica, contagem, atenção compartilhada e seguir regras. Nessa atividade ele teve um pouco mais de resistência por não aceitar perder e ter que retroceder, apresentou dificuldades na memorização das regras e na sequência numérica, além de demonstrar impulsividade ao jogar antes da sua vez, dificuldade em aguardar o turno dos colegas, e momentos de desatenção durante a explicação das instruções, necessitando de retomadas frequentes das orientações. Também foi observado dificuldade em manter o foco durante toda a atividade, distraíndo-se com estímulos do ambiente, bem como frustração quando precisava corrigir um erro ou voltar casas no tabuleiro. Em alguns momentos apresentou pressa para terminar o jogo, o que prejudicava a contagem correta das casas e a organização do raciocínio. Foi necessário realizar mediações constantes, com repetição das regras, apoio na contagem e incentivo à autorregulação para que conseguisse participar da atividade e compreender gradualmente a dinâmica do jogo.

Figura 3: Tabuleiro numerado jogo de percurso



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Figura 4: Tabuleiro numerado jogo de percurso



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Na terceira regência, foi realizada uma atividade com formas geométricas e o jogo da velha, tendo como objetivo o reconhecimento e a nomeação das formas geométricas círculo, quadrado e sextavado, além de desenvolver habilidades relacionadas ao raciocínio lógico, atenção, tomada de decisão e socialização.

Durante a atividade, o estudante demonstrou interesse inicial ao manipular as peças com as formas geométricas. No entanto, em alguns momentos apresentou dificuldade em

manter a atenção contínua na atividade, sendo necessário retomar as orientações para que permanecesse concentrado. Também foi observado impulsividade ao querer jogar rapidamente, sem planejar a jogada ou analisar as possibilidades no tabuleiro.

O aluno apresentou ainda dificuldade em esperar sua vez de jogar, necessitando de intervenções para respeitar a dinâmica do jogo e as regras estabelecidas. Em determinados momentos mostrou frustração ao perceber que poderia perder ou quando precisava reorganizar sua estratégia, sendo incentivado a refletir antes de realizar as jogadas.

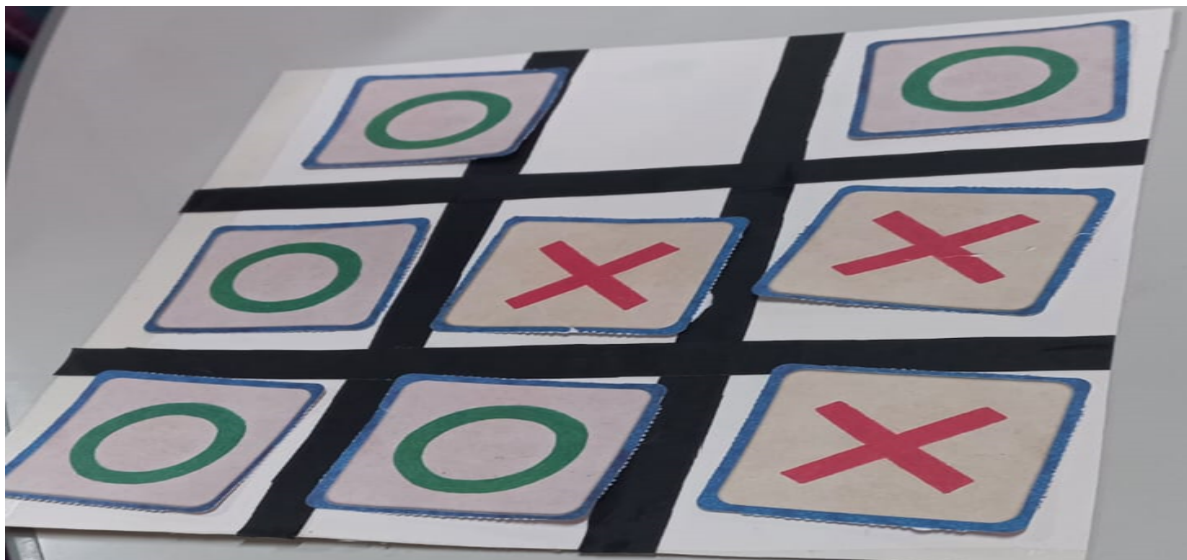
Com mediações e orientações, conseguiu reconhecer e nomear as formas geométricas propostas, além de participar da atividade, demonstrando progressos no raciocínio lógico e na interação durante o jogo. A atividade contribuiu para estimular a atenção, o controle da impulsividade e a socialização do estudante.

Figura 5: Formas geométricas e jogo da velha



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Figura 6: Formas geométricas e jogo da velha



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Na quarta regência, a proposta de atividade teve como temática os dinossauros, tendo como finalidade estimular o vocabulário visual, ampliar a categorização e o reconhecimento de imagens. A atividade foi iniciada com a apresentação de imagens de diferentes dinossauros, buscando despertar o interesse do estudante e favorecer o reconhecimento dos animais pré-históricos. Em seguida, foram propostas tarefas de identificação e categorização, considerando características como grande/pequeno, com chifres/sem chifres e carnívoro/herbívoro, além de estimular a comunicação alternativa por meio de apontar, indicar ou utilizar cartões visuais.

No início da atividade, o estudante demonstrou curiosidade ao observar as imagens dos dinossauros, participando da identificação de alguns deles. No entanto, ao longo da proposta, apresentou momentos de distração e dificuldade em manter a atenção na tarefa, sendo necessário retomar as orientações e redirecionar seu foco para a atividade. Também foram observados momentos de impulsividade ao apontar as respostas rapidamente, sem analisar todas as opções disponíveis.

O aluno apresentou dificuldade em realizar algumas classificações, especialmente quando precisava comparar características entre os dinossauros, necessitando de apoio e mediação para compreender melhor os critérios de categorização. Em determinados momentos, precisou de estímulos verbais e visuais para utilizar os cartões e indicar as respostas, reforçando o processo de comunicação alternativa.

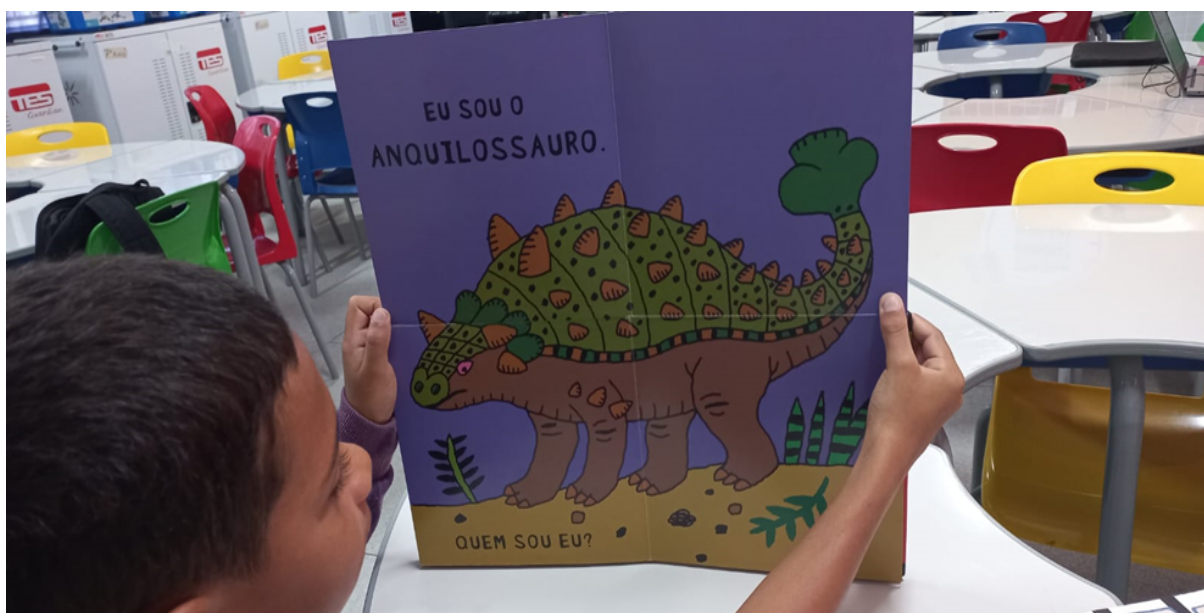
Apesar das dificuldades apresentadas, com o auxílio e as intervenções realizadas durante a atividade, o estudante conseguiu participar das propostas, identificar algumas características dos dinossauros e realizar parte das categorizações. A atividade contribuiu para estimular o vocabulário visual, a atenção, a organização do pensamento e o desenvolvimento da comunicação por meio de recursos visuais.

Figura 7: Livro dobra e desdobra dinossauros



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Figura 8: Livro dobra e desdobra dinossauros



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Figura 9: Livro dobra e desdobra dinossauros



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Ao longo das regências aplicadas, o estudante demonstrou interesse e participação ativa na realização das atividades propostas, envolvendo-se de maneira significativa nas tarefas desenvolvidas. Observou-se maior engajamento nas atividades relacionadas ao livro temático sobre dinossauros e o jogo da velha, embora também tenha participado das demais propostas com entusiasmo e dedicação, mesmo necessitando de intervenções constantes. Esse envolvimento evidencia a relevância de estratégias pedagógicas que considerem os interesses do aluno como ponto de partida para favorecer sua participação e permanência nas atividades.

Entretanto, é importante destacar que a utilização de recursos pedagógicos e materiais didáticos, por si só, não garante a efetivação da aprendizagem. Para que esses instrumentos cumpram sua função educativa, é fundamental que estejam inseridos em um planejamento pedagógico estruturado, articulado com objetivos claros e alinhado às necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, o uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais e estratégias lúdicas constitui um importante suporte metodológico, especialmente no atendimento a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, como no caso de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Durante o Estágio Supervisionado V, voltado à Educação Especial, foi possível observar de maneira mais próxima o desenvolvimento dos alunos e participar ativamente de suas experiências de aprendizagem. Considerando a complexidade do processo de aprendizagem, especialmente no contexto da Educação Especial, torna-se indispensável a

realização de metodologias que contemplem a diversidade dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que priorizem a adaptação das atividades às necessidades e interesses dos alunos, bem como a utilização de metodologias ativas, lúdicas e interativas. Tais estratégias favorecem o engajamento, a atenção e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, contribuindo de forma significativa para o processo educativo.

Por fim, ressalta-se que a Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Índio Piragibe, a partir das observações e regências realizadas durante o estágio, configura-se como um importante espaço de inclusão e suporte pedagógico aos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. No entanto, foi possível identificar que a demanda de atendimento é bastante elevada em relação ao número de profissionais disponíveis. Embora dois professores atuem de forma colaborativa na tentativa de garantir um trabalho de qualidade, o número expressivo de alunos evidencia a necessidade de refletir sobre a organização desse atendimento, de modo a assegurar condições adequadas para a oferta de um acompanhamento mais individualizado e efetivo, favorecendo, assim, o desenvolvimento pleno dos estudantes atendidos.

3.3 Discussão dos Dados

A análise dos dados evidencia que, embora a educação inclusiva seja amplamente discutida no campo educacional, sua efetivação ainda enfrenta entraves significativos no cotidiano escolar. Observa-se que muitas práticas pedagógicas permanecem ancoradas em modelos tradicionais, que desconsideram as especificidades dos alunos com TDAH, contribuindo para a intensificação das dificuldades de aprendizagem. Conforme aponta Russell A. Barkley (2008, p. 97), o transtorno compromete funções executivas essenciais, como atenção, organização e autocontrole, o que exige intervenções pedagógicas mais estruturadas e intencionais. No entanto, a ausência de formação continuada e o desconhecimento sobre o transtorno ainda são fatores que limitam a atuação docente, evidenciando uma lacuna entre o que é proposto teoricamente e o que é vivenciado na prática.

A partir das experiências observadas durante o Estágio Curricular Supervisionado, foi possível perceber que muitos professores demonstram insegurança diante das demandas apresentadas por alunos com TDAH, especialmente em situações de desatenção, impulsividade e dificuldade de organização das atividades. Em alguns momentos, essas

dificuldades são interpretadas apenas como indisciplina, o que pode comprometer ainda mais o processo de aprendizagem. À luz das contribuições de Lev Vygotsky (1997, p. 118), compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis, organizadas e intencionais. Assim, torna-se evidente que a inclusão não se concretiza apenas por meio de discursos ou políticas, mas exige uma mudança de postura por parte da escola, com o fortalecimento da parceria entre professores, equipe pedagógica e família, visando a construção de um ambiente mais acolhedor e significativo para todos os estudantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes no processo de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerando as características do transtorno, as diferentes perspectivas de compreensão, de maneira diagnóstica e sociológica, e o papel do pedagogo no contexto educacional. Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender como o ambiente escolar pode influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes, bem como identificar práticas pedagógicas que favoreçam sua inclusão e participação no processo educativo.

A partir da análise teórica realizada, foi possível observar que o TDAH é um transtorno complexo, que envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Embora a perspectiva diagnóstica contribua para a identificação das características do transtorno e para o acompanhamento adequado das crianças, torna-se igualmente importante considerar os fatores pedagógicos e sociais que influenciam o comportamento e o desempenho escolar dos estudantes.

Nesse sentido, as contribuições da teoria sociocultural destacam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Dessa forma, o papel do professor e do pedagogo torna-se fundamental na organização de práticas educativas que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante. Estratégias pedagógicas diversificadas, ambientes estruturados e metodologias participativas podem contribuir significativamente para o engajamento e o desenvolvimento de crianças com TDAH.

Além disso, a perspectiva da educação inclusiva reforça a importância de reconhecer e valorizar a diversidade presente nas salas de aula. A inclusão escolar não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve a construção de condições reais de

aprendizagem, que respeitem os diferentes ritmos e estilos de desenvolvimento. Nesse contexto, o pedagogo desempenha papel essencial ao atuar como mediador entre professores, estudantes, família e equipe escolar, colaborando para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos.

Durante o estágio na área de Educação Especial na Escola Índio Piragibe, foi possível vivenciar de forma concreta os desafios que permeiam a inclusão escolar. Observou-se que, apesar de todos os avanços que aconteceram nas políticas educacionais inclusivas, ainda há uma significativa lacuna na formação dos professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas. Muitos profissionais demonstram boa vontade, porém carecem de formação continuada e especializada, o que acaba limitando suas práticas pedagógicas. Essa falta de preparo impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido, dificultando a construção de estratégias eficazes de ensino que respeitem as singularidades dos estudantes.

Além disso, percebe-se a presença de uma mentalidade ainda restrita em relação à inclusão, tanto por parte de alguns educadores quanto da própria equipe escolar. Em alguns momentos, a inclusão é compreendida apenas como a inserção física do aluno em sala regular, sem a devida adaptação curricular ou metodológica. Essa visão limitada contribui para a exclusão ambígua, na qual o aluno está presente, mas não participa efetivamente do processo de aprendizagem. Tal realidade evidencia a necessidade de uma mudança de postura, que envolva não apenas capacitação técnica, mas também sensibilidade, empatia e compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro fator relevante observado durante o estágio diz respeito ao contexto familiar dos alunos, muitos dos quais enfrentam situações de vulnerabilidade emocional e financeira. Famílias desestruturadas, ausência de acompanhamento escolar e dificuldades socioeconômicas influenciam diretamente no desenvolvimento e no desempenho dos estudantes. Nesse cenário, a escola assume um papel ainda mais desafiador, pois precisa ir além do ensino de conteúdos, atuando também como espaço de acolhimento e apoio. Diante disso, torna-se fundamental o fortalecimento de uma rede de apoio que envolva escola, família e profissionais especializados, visando promover não apenas a inclusão escolar, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

Diante disso, conclui-se que o trabalho pedagógico voltado para a inclusão de crianças com TDAH exige sensibilidade, conhecimento teórico e compromisso com uma educação que valorize as diferenças. A atuação do pedagogo, aliada ao trabalho coletivo da

equipe escolar e ao diálogo com a família, pode favorecer a construção de um ambiente educativo mais acolhedor e significativo para todos os estudantes.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o tema e incentive o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de reconhecer as singularidades dos alunos e promover uma educação de qualidade que respeite a diversidade presente no contexto escolar e destaca-se a importância da formação continuada dos professores e da construção de políticas educacionais que fortaleçam a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Tatiana Mabel Nobre. NORONHA, Claudiane Amorin. **O período de observação da escola: criando um outro olhar sobre os espaços, sujeitos e ações de uma antiga conhecida nossa**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Biblioteca Central “Zila Mamede”. Ano, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/444007022/1-O-Estagio-Supervisionado-para-Formacao-de-Professores-orientacoes-para-o-estagiario-pdf>. Acesso em: out/2025.
- BARKLEY, Russell A. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: **manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPELO, Thaina Ribeiro Firmino et al. **Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**. *ID on line. Revista de Psicologia*, v. 16, n. 60, p. 862–871, 2022. DOI: 10.14295/online.v16i60.3464. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v16i60.3464>. Acesso em: 20 jan 2026.
- DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- Freire, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SECUNDINO, Francisco Karyvaldo Magalhães; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. **Educação especial no Brasil: um recorte histórico-bibliográfico**. 2023.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: set/2025
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf, Acesso: jan/2026.