

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CHALLENGES AND STRATEGIES IN TEACHING STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (TDAH): A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

Luana Campos Gines Lorena de Souza¹
Sâmia Magaly Soares²

Resumo

Este artigo aborda o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no contexto educacional, destacando possíveis desafios e estratégias pedagógicas eficazes para lidar com esse transtorno. A pesquisa, de natureza exploratória e qualitativa, revisou a literatura existente sobre o tema, onde os principais autores foram: Almeida e Santos (2013), Neira (2009), Baptista (2018), Pereira (2015), Rosa Neto (2002), Cunha (2012), Lopes (2011), entre outros. Os resultados destacam a importância do papel do professor, a necessidade de adaptações no ensino e o suporte institucional para promover uma educação de qualidade aos alunos com TDAH. Recomenda-se uma abordagem pedagógica adaptativa e a colaboração entre profissionais da educação para enfrentar os desafios associados ao TDAH.

Palavras-chave: TDAH. Desafios do Docente. Estratégias Pedagógicas.

Abstract

This article addresses Attention Deficit Hyperactivity Disorder (TDAH) in the educational context, highlighting possible challenges and effective pedagogical strategies to deal with this disorder. The research, of an exploratory and qualitative nature, reviewed the existing literature on the topic, where the main authors were: Almeida and Santos (2013), Neira (2009), Baptista (2018), Pereira (2015), Rosa Neto (2002), Cunha (2012), Lopes (2011), among others. The results highlight the importance of the teacher's role, the need for adaptations in teaching and institutional support to promote quality education for students with TDAH. An adaptive pedagogical approach and collaboration among education professionals are recommended to address the challenges associated with TDAH.

Keywords: TDAH. Teacher Challenges. Pedagogical Strategies.

¹ Pedagoga formada pela UFRN. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPI e em Tecnologias Educacionais e Educação à Distância pelo IFRN. Mestra em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE/IMD) pela UFRN. Professora do Ensino Fundamental I em Ceará-Mirim/RN, professora de Educação Especial do estado do RN e tutora EAD no IFRN.

² Orientadora: Pedagoga formada pela UFRN. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCAM, em Pedagogia Empresarial Estratégica pela UNP e em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação pela PROMINAS. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino da UERN. Professora do curso de Letras Inglês da UERN na modalidade EAD, Psicopedagogia Clínica do Centro Cognitivo de Mossoró e Membro associado da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

Dentre os assuntos mais discutidos na Educação, destaca-se a diversidade do comportamento dos estudantes, bem como suas dificuldades de aprendizagem. A esse respeito, a escola, enquanto principal instituição de construção do conhecimento tem sido confrontada com o desafio de tornar-se “inclusiva”, e, falar em inclusão remete às discussões sobre o direito à igualdade e o direito à diferença.

O direito à diferença, no campo educacional, demonstra que a concepção de Educação Inclusiva tem evoluído como um movimento de transformação da escola tradicional para uma escola inovadora, constituindo-se em desafios às políticas e práticas pedagógicas segregacionistas. Neste sentido, o termo Educação Inclusiva destaca-se neste novo cenário, e para Raiça (2008), educar é incluir, é favorecer a aquisição de competências e habilidades que proporcionem condições de uma pessoa participar das relações produtivas no meio social em que vive.

A participação social, de acordo com Vianna (2005), representa um movimento inclusivo que não se refere somente aos alunos com deficiência, mas a todos aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Portanto, o ensino inclusivo é a prática da inclusão socioeconômica ou cultural de toda a sociedade.

A sociedade inclusiva segundo Melero (2008) necessita aperfeiçoar esse processo para aprender a viver com as diferenças entre as pessoas. Inclusão é um processo de humanização e, portanto, supõe respeito, participação e convivência. Neste contexto, ganha cada vez mais destaque a valorização da instituição educacional como espaço significativo de múltiplas possibilidades de mudanças, que pode corroborar com a construção de uma sociedade inclusiva e consequentemente de uma escola inclusiva.

A escola inclusiva, no âmbito da Educação Básica já alcançou mudanças a partir da legislação brasileira vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 definiu a Educação Especial, afirmando que a educação dos alunos com deficiência deve se dar no âmbito da educação regular. No inciso I prevê-se o Atendimento Educacional Especializado, considerando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. No inciso III, a LDB afirma que a oferta de Educação Especial é dever desde a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Além desta é importante citar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os

alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos; o Decreto Nº 7.611 (2011), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica; a Lei Nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e recentemente, o Decreto Nº 10.502/2020, em seu 2º artigo, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que afirma que educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” .

No público alvo da educação inclusiva, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, está presente e suas características descritas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), demonstram que o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento; e hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento.

Conforme a Organização Mundial da Saúde, onde relata que o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) acomete cerca de 3% da população mundial (cerca de 2 milhões de brasileiros), isso pode dificultar o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o número de casos de TDAH variam entre 5% e 8% a nível mundial. Estima-se que 70% das crianças com o transtorno apresentam outra comorbidade e pelo menos 10% apresentam três ou mais comorbidades.

Esses dados podem impactar nas escolas e na forma como os educadores atuam com alunos que possuem TDAH e em alguns casos, podem não sabem lidar com eles em sala de aula, fazendo um pré-julgamento e confundindo a sua condição com mau comportamento, o que acaba prejudicando, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Este é considerado um fator preocupante, pois é no ambiente escolar que a maioria das crianças

tem contato com a leitura e a escrita, o que exige atenção e concentração (Maia; Confortin, 2015). Dessa forma, os transtornos de aprendizagem têm sido um desafio constante para os profissionais da educação, e por se tratar de uma área extensivamente explorada pela neurociência e pela área da educação, é importante a busca por mais conhecimentos sobre o que e quais são os transtornos que influenciam a aprendizagem, quais as principais peculiaridades e como lidar com eles (Boimare, 2012).

A partir do aumento da presença do TDAH nos ambientes escolares, e percebendo enquanto professora de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino, surge a necessidade de compreender como as estratégias pedagógicas podem ser ajustadas para atender às demandas específicas desses alunos e promover seu desenvolvimento acadêmico e social.

Para alcançar essa compreensão, algumas questões são fundamentais. Primeiramente é necessário entender as características essenciais do TDAH e como elas impactam o desempenho dos alunos em sala de aula. Além disso, é importante investigar os desafios enfrentados pelos professores ao lidar com alunos diagnosticados com TDAH e identificar estratégias pedagógicas que tenham demonstrado eficácia na promoção do engajamento e aprendizagem desses alunos.

A formação continuada dos professores também emerge como uma questão relevante, pois é necessário analisar como essa formação pode contribuir para a adaptação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no contexto do TDAH. Por fim, é crucial explorar como os ambientes educacionais podem ser adaptados para melhor atender às necessidades dos alunos com TDAH e proporcionar um ambiente inclusivo e propício ao aprendizado.

Para tal, este estudo tem como objetivo geral investigar possíveis desafios e estratégias pedagógicas eficazes para lidar com o TDAH; e os específicos versam em analisar a importância da formação continuada dos professores na adaptação das práticas pedagógicas, e propor recomendações para a adaptação de ambientes educacionais que favoreçam a inclusão e o sucesso acadêmico dos alunos com TDAH.

Por fim, o artigo está estruturado da seguinte forma: *introdução*, em seguida, no *desenvolvimento* são apresentadas definições, características e diagnóstico do TDAH, possíveis desafios enfrentados pelos professores no ensino de alunos com TDAH, a importância da formação continuada dos professores e estratégias pedagógicas e adaptativas para auxiliar alunos com TDAH. Além disso, a *metodologia* do estudo, os *resultados da revisão bibliográfica*, *considerações finais* e *referências bibliográficas*.

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): DEFINIÇÕES, CARACTERÍSTICAS E DIAGNÓSTICO

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento, cuja característica principal é um padrão persistente de desatenção e hiperatividade, que frequentemente resulta em prejuízos³ emocionais, sociais e, sobretudo, funcionais (Silva, 2014). Esses prejuízos vão depender do tipo de TDAH: hiperativo/impulsivo, desatento e misto/combinação, sendo assim, as características podem variar.

Ainda falando sobre as definições e características do TDAH, a cartilha ABDA (2017), diz que é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética, que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações/sintomas: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

A tríade de características do TDAH, pode ser percebida após o ingresso da criança na escola, uma vez que, os comportamentos característicos do transtorno ficam em evidência e resultam em dificuldades de aprendizagem (Rohde; Halpern, 2004). Em relação à desatenção, são indicativos os seguintes “prejuízos”:

Dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; dificuldade em organizar tarefas e atividades; evitar, ou relutar, em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; e ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias (ROHDE *et al.*, 2000, p. 7).

No caso da hiperatividade, as características mais presentes são:

Agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira; abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; correr ou escalar em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado; pela dificuldade em brincar ou envolver-se silenciosamente em atividades de lazer; estar frequentemente “a mil” ou muitas vezes agir como se estivesse “a todo o vapor”; e falar em demasia (ROHDE *et al.*, 2000, p. 7).

Quanto aos sintomas mistos, existe uma interseção entre as características. Finalmente, são sintomas de impulsividade: “frequentemente dar respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas; com frequência ter dificuldade em esperar a sua vez; e frequentemente interromper ou se meter em assuntos de outros” (ROHDE *et al.*, 2000, p. 7).

³ A utilização da palavra “**prejuízo**” é um termo técnico, utilizado pela área médica com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) que é um sistema diagnóstico e estatístico de classificação dos transtornos mentais, segundo o modelo categorial, destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria.

A cartilha ABDA (2017) também aborda a tríade sintomática, onde a hiperatividade, como um componente do TDAH, revela a justificativa para o comportamento mais inquieto e difícil de lidar, em virtude de sua movimentação constante, por isso, tanto a família, quanto a escola devem estar atentas às especificidades que englobam o transtorno, no sentido de buscar meios que ajudem a criança em seu desenvolvimento. Já a impulsividade vai ser caracterizada como, a deficiência no controle dos impulsos, é “agir antes de pensar”. E por último, desatenção, vai caracterizar-se como a falha da atenção e pode aparecer de diversas formas, desde o esquecimento de ações simples do dia a dia até as ações mais complexas (ABDA, 2017).

Outro documento norteador que aborda as características do TDAH é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), que cita um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão; a hiperatividade refere-se a atividade motora excessiva, quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso; a impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa; e os comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo.

Dessa forma, tendo apresentado os sintomas que envolvem cada uma das facetas desse transtorno, Rohde *et al.* (2000) salientam que os mesmos podem advir de variadas situações problemáticas, tanto no âmbito da vida pessoal, como do sistema educacional. Assim, um diagnóstico preciso do TDAH deve envolver a coleta de informações com o indivíduo, seus pais e a escola.

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, baseado em critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) e pela Classificação Internacional de Doenças CID-10 (OMS, 1993). A equipe multidisciplinar deve levar em consideração, além dos critérios, outros aspectos como a história, observação do comportamento, relato de pais e professores sobre o desempenho da criança nos diversos ambientes que frequenta, em um período mínimo de seis meses. Este deve corresponder a um grau desadaptativo e ser inconsistente com o nível de desenvolvimento esperado para a idade da criança (Rohde; Halpern, 2004).

Nesta perspectiva, como afirma Pereira (2009, p. 13):

O TDAH é um fato biológico e atemporal e, se o número de diagnóstico aumenta, é porque o transtorno estava sendo subdiagnosticado e os portadores privados, portanto, dos benefícios que o conhecimento sobre o transtorno e seu tratamento trariam para suas vidas. [...] Nesta visão, o fato médico é uma realidade independente, definitiva, não condicionada por fatores temporais e sociais; é um evento puramente objetivo e sua descoberta resulta do progresso das ciências que o investigam.

Assim, para Rohde *et al.* (2000, p. 9), o tratamento “envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmacológicas”. E, quanto às intervenções psicossociais, as mesmas envolvem os familiares, a escola e as próprias crianças e adolescentes.

O contexto familiar é muito importante para uma criança com TDAH (ORJALES, 2007). É preciso, acima de tudo, ter um ambiente familiar estruturado, onde essas crianças tenham regras bem definidas, que ao mesmo tempo em que saibam como exigir certas atitudes, saibam também reconhecer seus esforços e para isso. É preciso, acima de tudo, um ambiente acolhedor, calmo, e principalmente, muito afetivo

2.1 Possíveis desafios do docente no ensino de alunos com TDAH

Os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de alunos com TDAH são multifacetados e demandam abordagens pedagógicas adaptativas. A necessidade de lidar com comportamentos impulsivos, dificuldades de concentração e inquietude constante coloca os professores diante de obstáculos que vão além da sala de aula.

O aluno com TDAH provoca uma reflexão constante na atuação pedagógica, e enquanto professora de Educação Especial, percebe-se que adaptações do ensino ao estilo de cada aprendiz, atendendo às necessidades educacionais individuais são necessárias e de suma importância para o desenvolvimento do aluno com TDAH (Rohde; Benczik, 2003).

O professor é desafiado a refletir em suas estratégias de ensino pelos alunos com TDAH, e devem buscar adaptações que facilitarão a aprendizagem desses alunos que necessitam de um atendimento especializado e diferenciado. Compreende-se que a maioria dos educadores encontram dificuldades em lidar com alunos com transtorno, inclusive com o TDAH. Por isso, é importante que a escola dê suporte para que seus professores aperfeiçoem seus conhecimentos e habilidades, a partir de formação continuada voltada à Educação Especial (Carvalho, 2019).

Diante desse cenário, vale ressaltar que a criança com TDAH se torna um desafio para o professor, principalmente para aquele que não domina a área da Educação Especial, surgindo então a necessidade de buscar adequações nos métodos a cada aluno, inclusive ao aluno com TDAH (Benczik; Bromberg, 2003).

Consoante ao fato, o professor precisa conhecer o currículo oculto de seu aluno, para saber quais as melhores metodologias para trabalhar com ele, demonstrando sempre empatia por cada um. Tendo em mente que o trabalho deve ser individualizado e focado sempre no aluno, pois esse é o principal no processo de ensino aprendizagem. As atividades podem ser curtas, para que os mesmos não fiquem desatentos (Gomes; Vilanova, 1999).

De acordo com Albano, Vicenzi e Oliveira (2012), às crianças com TDAH desenvolvem uma agitação motora significativa e permanente. Silva (2014) também apresenta algumas características do comportamento da criança com TDAH no âmbito escolar: crianças que não conseguem ficar quietas e concentradas na aula, qualquer barulho ou movimento as impede de fixar sua atenção no que o professor diz, e dificuldades em seguir instruções e ordens.

Dessa forma, a escola deve evitar situações que venham intensificar os sintomas desse transtorno, propiciando ambientes mais estruturados e adaptados de acordo com as necessidades de cada aluno. Sabe-se que as escolas regulares buscam promover sempre a organização de seus alunos a fim de somar adaptações que possibilitem valorizar as potencialidades dos alunos de forma inclusiva (Carvalho, 2019). Porém, ainda se tem muito a melhorar, principalmente nas redes públicas de ensino, e a inclusão constitui-se um grande desafio às escolas regulares.

Outro aspecto que pode ser ressaltado é o que diz respeito à relação dos números de alunos em sala de aula, principalmente nas escolas públicas, pois esse aspecto também influencia na relação professor/aluno. Para Mattos (2008, p. 59) “a afetividade pode contribuir para o fortalecimento de laços de pertencimento do aluno no ambiente escolar, em relação ao professor e aos colegas, o que pode favorecer sua aprendizagem”. O aluno que possui alguma especificidade requer de uma atenção e de um tempo maior, envolvendo a afetividade.

2.2 A importância da formação continuada do professor para trabalhar com alunos com TDAH

Apesar da criança com TDAH apresentar os critérios/características no ambiente familiar, é a partir da entrada da criança na escola que se observa com mais precisão indícios do transtorno.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos docentes frente ao processo de inclusão escolar é essencial para o sucesso educacional e a efetivação das leis inclusivas das instituições escolares, assim conhecê-las torna-se uma necessidade na construção de uma

educação mais justa e verdadeiramente inclusiva (Terra; Gomes, 2013).

Ao considerar o processo de formação nos cursos de licenciatura, são apresentados teorias e bases conceituais sobre o processo de inclusão e acolhimento de crianças com deficiências. Entretanto, ao observar a prática docente, o professor depara-se com uma realidade que difere totalmente, encontrando dificuldades mais complexas, levando o professor a constantemente refletir sobre o que realizar e como acolher, uma vez que há uma multiplicidade de abordagens necessárias (Denari, 2008).

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e os das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do ensino, em todos os níveis de ensino. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015).

Almeida e Santos (2013) apontam que o professor deve buscar sempre a melhoria do processo de ensino, tendo como princípio que toda criança deve ter a oportunidade de aprender e interagir com os demais, independentemente de sua dificuldade e diferença.

O papel da escola é fundamental para o desenvolvimento geral da criança, incluindo o desenvolvimento social e de linguagem, principalmente para as que tem TDAH, e o professor tem papel essencial no acompanhamento e encaminhamento da criança que apresenta sinais de TDAH, a ele cabe a tarefa de proporcionar a todos a oportunidade de produzir seu próprio conhecimento, sem deixar ninguém para trás (Pereira, 2015).

Diante do processo de inclusão desses alunos na sala de aula, o professor deve, primeiramente, se informar bastante sobre as características do transtorno, procurar outros profissionais que conheçam o assunto para que ele possa dar o devido suporte que esse aluno necessita.

O professor deve se manter sempre observador, esse é um fator primordial, especialmente quando na composição da turma estiver algum aluno com TDAH. Perceber os pontos de desestabilidade, de falta de concentração ou desinteresse durante o prosseguimento das aulas poderá ajudá-los a compensar o impacto do transtorno.

Trabalhar com as diferenças na sala de aula comum implica uma reorganização do fazer pedagógico no sentido de criar oportunidades de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um (Zaniolo; Dall'Acqua, 2012).

Procurar apresentar diversas possibilidades para que o próprio aluno consiga alcançar os objetivos determinados pelo professor é uma das estratégias, claro que respeitando seus limites. Diante do que é possível ser feito em sala de aula, intervenções pedagógicas

direcionadas seria ideal para que seja possível encontrar um meio de acompanhar a turma sem grandes perdas de conteúdo.

Nesse momento, o planejamento da aula se faz muito importante. Procurar sempre adaptar as atividades ao aluno, sem deixar transparecer a ele qualquer diferença aos demais. “O bom desempenho escolar das crianças com TDAH depende, cada vez mais, de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às exigências do ambiente escolar, para que esse indivíduo não seja prejudicado” (Baptista, 2018, p. 176).

Vale ressaltar que, discutir sobre a qualificação do processo de formação dos professores não deve ser compreendido como responsabilização total do docente. Também deve-se considerar que, por muitas vezes, este processo vem acompanhado de dificuldades e necessidades, e que muitos profissionais revelam existir uma sensação de sobrecarga que a implementação das propostas inclusivas pode causar, afetando os limites e desafios dos próprios educadores, na consideração de sua prática profissional (Terra; Gomes, 2013).

Ainda de acordo com Terra e Gomes (2013), o papel para esta atuação de forma eficaz não se restringe somente ao professor, mas também ao papel da instituição de ensino, que deve proporcionar cursos de preparação para seus docentes, observando as demandas existentes nas escolas/redes de ensino.

2.3 Estratégias pedagógicas e adaptativas para alunos com TDAH

Várias estratégias podem ser utilizadas para ajudar o aluno com TDAH, como por exemplo, a organização e estrutura da sala de aula, colocar a criança próxima ao professor e ao lado de colegas que não o distraiam, trabalhos em pequenos grupos, assim como através de incentivos e acolhimento pelos professores e alunos da turma (Ciasca, 2007). Tais estratégias de ensino podem ajudar o aluno no desenvolvimento em sala de aula e conseguir conquistar seus objetivos (Mattos, 2015).

[...] Manter uma rotina constante e previsível: uma criança TDAH requer um meio estruturado que tenha regras claramente estabelecidas e que estabeleça limites ao seu comportamento (pois ela tem dificuldades de gerar sozinha essa estruturação e esse controle). Evite mudar horários o tempo todo, “trocar as regras do jogo” no que diz respeito às avaliações (uma hora vale uma coisa, outra hora outra) (MATTOS, 2005, p. 105)

O professor deverá organizar suas aulas tentando equilibrar as necessidades das crianças com a atenção requisitada pelos alunos com TDAH e as demais crianças da sala. Para Baptista (2018) os professores podem e devem adaptar as estratégias de acordo com a sua

realidade, elas podem ser utilizadas na tentativa de minimizar qualquer problema de concentração, dispersão ou agitação, uma delas e com melhores resultados incluem o controle de estímulo, fazer com que ela se mantenha sempre conectada na atividade.

Os alunos com TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades, se possível, não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos. É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos (Pereira, 2015).

Segundo Assis (2012, p. 58), ao educador compete

[...] lançar mão de estratégias variadas, de acordo com interesse manifestado pelo aluno. Temos, para tanto, as brincadeiras, os esportes, a música, a dança, o teatro, os contos e as fábulas, os contos de fada, a leitura, o desenho, a pintura, a modelagem, a elaboração de textos, a pesquisa, os passeios, as amostras de ciências e matemática e outros recursos que podem abrir novos horizontes para as atividades da criança.

Neira (2009) afirma que a prática pedagógica do professor deve estar pautada na cooperação e na valorização dos alunos com diagnóstico de TDAH e sugere que as atividades sejam sistematizadas e atuem contra a dificuldade de atenção, concentração e memória dos alunos com TDAH.

Para Rosa Neto (2002), atividades psicomotoras, com alunos com TDAH apresentam progressos nas áreas da coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, temporal e espacial.

Atividades de caráter lúdico são indicadas pela literatura como benéficas às crianças com TDAH. Segundo Vygotsky (2010), por meio da ludicidade, a criança aprende a colocar em prática sua curiosidade, adquire iniciativa, autoconfiança, desenvolve a linguagem, pensamento e concentração. A brincadeira é evidenciada por Lorenzini (2002) como um elemento da atividade lúdica que proporciona à criança experiências de ordem sensorial, motora, perceptiva, cognitiva e cultural, necessárias ao desenvolvimento.

Cunha (2012) acrescenta que o lúdico é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem da criança com TDAH, pois minimiza os problemas de desatenção, inquietude, irritabilidade e comportamentos hiperativos. Nesse sentido, Cunha (2012) sugere que recursos didáticos lúdicos, como brinquedos e jogos pedagógicos, devam ser utilizados por contribuírem para a manutenção da atenção de crianças com o transtorno, estimularem a capacidade de criatividade, a participação ativa e efetiva, além de promoverem o prazer de brincar e a interação com os demais alunos.

Os jogos também é citado por Lopes (2011) que aponta ser uma ferramenta criativa,

atraente e interativa que auxilia o professor a minimizar os problemas de desatenção e de comportamento social nas crianças com TDAH, potencializando a aprendizagem, e consequentemente seu desenvolvimento integral.

Tintori, Bast e Pitta (2011) destacam a relevância do jogo para crianças com TDAH. Adicionalmente, Barros (2007) afirma que os jogos são significativos, pois estimulam aspectos relacionados ao respeito às regras, normas sociais e grupais, pois, ao jogar, as crianças estabelecem relações inter e intrapessoais.

Entre outros estímulos, o jogo desperta em seus jogadores a necessidade de compreensão, atenção, antecipação e, rapidez de pensamento para a formulação de estratégias e resolução de problemas (Macedo; Petty; Passos, 2006). Não obstante, Lopes (2011) comenta que o professor pode utilizar diversos recursos ao construir jogos com seus alunos, ou mesmo utilizar jogos já convencionais, e que o contato da criança com estes constitui-se como estímulo à adoção de novos hábitos comportamentais.

Além destas estratégias pedagógicas é importante citar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído a partir de 2001 com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que prevê que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001). Ainda prevê a sala de recursos: “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001, p. 22).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) prevê que uma das ações da educação especial é a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atribuindo-lhe a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos que fazem parte da clientela da educação especial presentes na escola. Para isso, o profissional responsável por esse atendimento deve observar as especificidades de cada aluno e desenvolver os recursos necessários para que o aluno da educação especial acompanhe a turma como um igual.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 16), o AEE tem como função:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado por um profissional habilitado para realizar a docência e com formação específica para trabalhar com a educação especial. Esse profissional deve articular um trabalho interdisciplinar entre os serviços prestados pela educação especial e o ensino comum (BRASIL, 2008). No Atendimento Educacional Especializado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 17) prevê profissionais especializados:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial (2020) também aborda a temática, em seu Capítulo II, Art. 4º, como um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial:

I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar.

Além disso, no Capítulo V, Art. 7,º XIV, as salas de recursos são citadas como “Serviços e Recursos da Educação Especial”, indo de encontro com a Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e a Resolução Nº 15, de 07 de outubro de 2020, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter exploratório, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa. No que se refere ao método qualitativo, este se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais densos, descrevendo a complexidade do comportamento humano (Marconi; Lakatos, 2017).

A pré-seleção dos trabalhos foi feita por meio de busca com palavras-chave, usando os termos, “estratégias”, “TDAH” e “desafios”. As bases escolhidas foram a SciELO-Brasil, Scopus e Google Scholar, para artigos e trabalhos acadêmicos.

Após a coleta dos estudos, foi realizada uma análise sistemática das informações, destacando as estratégias pedagógicas e os possíveis desafios enfrentados pelos educadores, culminando com a redação deste artigo científico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta revisão bibliográfica revelam uma diversidade de estratégias pedagógicas e desafios enfrentados por docentes no contexto do TDAH. Autoras como Almeida e Santos (2013) destacam a importância do papel do educador na melhoria do processo de ensino, enfatizando a necessidade de proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, a oportunidade de aprender e interagir.

A análise da prática pedagógica sugerida por Neira (2009) ressalta a cooperação e valorização dos estudantes com TDAH, enfatizando a sistematização de atividades para diminuir as dificuldades de atenção, concentração e memória.

Quanto aos desafios enfrentados pelos docentes, autores como Rohde e Benczik (2003) exploram a complexidade de lidar com comportamentos impulsivos, falta de concentração e inquietude constante por parte dos alunos com TDAH. A necessidade de adaptações no ensino para atender às características individuais desses alunos é reforçada por Carvalho (2019), destacando a importância de suporte e capacitação, oferecidos aos professores.

Além disso, a necessidade de adaptações no ensino para atender às características individuais desses alunos é enfatizada por Carvalho (2019). Isso sugere que os docentes enfrentam a tarefa de ajustar suas práticas pedagógicas para acomodar as necessidades específicas dos alunos com TDAH, o que pode exigir estratégias adaptativas e uma abordagem

personalizada de ensino. Destaca-se ainda a importância do suporte e da formação continuada aos professores, reconhecendo a necessidade de apoio institucional para lidar efetivamente com os desafios associados ao ensino de alunos com TDAH.

As estratégias pedagógicas apresentadas por Baptista (2018), como a organização da sala de aula, posicionamento estratégico dos alunos e atividades em pequenos grupos, são apontadas como eficazes para lidar com os desafios do TDAH. Pereira (2015) enfatiza a importância do planejamento de aulas adaptado, respeitando os limites dos alunos com TDAH e promovendo práticas inovadoras para garantir o bom desempenho escolar.

Além disso, a literatura destaca o valor das atividades psicomotoras (Rosa Neto, 2002) e do uso do lúdico (Cunha, 2012) no desenvolvimento integral de alunos com TDAH. O estudo de Lopes (2011) sobre jogos como ferramenta criativa e interativa ressalta a importância dos recursos didáticos na minimização dos problemas de desatenção e comportamento social.

Ao citar o estudo de Rosa Neto (2002) destaca-se a relevância das atividades psicomotoras na promoção de habilidades motoras e no controle do comportamento, fornecendo uma abordagem prática para o ensino de alunos com TDAH. Isso sugere que atividades que envolvem movimento e coordenação podem ser eficazes para engajar esses alunos e ajudá-los a lidar com a hiperatividade.

Em suma, os resultados desta revisão bibliográfica apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptada, juntamente com o apoio institucional, para lidar efetivamente com os desafios do TDAH no ambiente escolar. Este apoio institucional pode ser refletido em formações continuadas para professores, em especial para aqueles que atuam diretamente com os alunos especiais da rede – Professor de Educação Especial, visando contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno com deficiência, e facilitando as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da revisão bibliográfica realizada sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e suas implicações no ambiente escolar, conclui-se que a complexidade desse transtorno neurocomportamental demanda uma abordagem pedagógica com estratégias adaptativas para atender às necessidades específicas dos alunos. A importância do papel do docente, aliada a uma compreensão aprofundada das características do TDAH, são elementos fundamentais para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

A literatura analisada ressalta a diversidade de desafios enfrentados pelos professores, destacando a relevância de estratégias pedagógicas inovadoras, o uso de recursos didáticos, atividades lúdicas e psicomotoras como ferramentas essenciais para promover o desenvolvimento integral desses alunos. A colaboração entre profissionais, a capacitação docente e o suporte institucional emergem como elementos-chave para enfrentar os obstáculos e garantir uma educação de qualidade aos alunos com TDAH.

Diante do exposto, fica evidente que educar significa conscientizar, mostrar caminhos possíveis para o aprendizado, ajudando os alunos com TDAH a adquirirem o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. Esses alunos precisam de atenção, acompanhamento especializado, avaliação conforme seu nível de desenvolvimento e diagnóstico para que possam receber a ajuda de uma equipe interdisciplinar, contribuindo, juntos com metodologias adaptadas em sala de aula, visando um desenvolvimento cognitivo e social, não somente de inclusão, mas também de respeitar suas diferenças e limitações.

Também é fundamental que os graduados da área da Educação, se sintam motivados a explorar e aprofundar seus conhecimentos sobre esse tema. Esta pesquisa evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptativa, que considere as características individuais dos alunos com TDAH.

É essencial que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios impostos pelo TDAH e outros transtornos de aprendizagem, bem como de deficiências permanentes. Investir em pesquisas voltadas para a compreensão e manejo desses transtornos é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Dessa forma, este artigo, resultado final de um ano dedicado ao estudo do TDAH, foi de suma importância para a formação, principalmente da pesquisadora que atua como professora de Educação Especial. O curso de Especialização forneceu competências necessárias para a atuação da pesquisadora no cenário dos serviços educacionais especializados, e uma vez que contribuiu para o crescimento profissional e acadêmico, o resultado é uma melhor prática pedagógica, podendo identificar, elaborar e organizar melhor os recursos pedagógicos acessíveis, que eliminem as barreiras, visando a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, A.M.S.; VICENZI, Eduardo; OLIVEIRA, Sandra. Moreira. **A criança com TDAH: metodologias e adaptações curriculares**. Curitiba: Fael, 2012.
- ALMEIDA, Ivana Cristina de Lima; SANTOS, Jéssica Thais. **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no processo de desenvolvimento da aprendizagem de crianças**. Curitiba: Educere, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5/** [American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSIS, A. L. A. **Influência da Psicanálise na Educação: uma prática psico pedagógica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA. **Cartilha da Associação Brasileira de Déficit de Atenção**, 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/> Acesso em: 15 jun. 2024.
- AZEVEDO, Renata Maria Dantas de. **O TDAH na perspectiva da inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2015. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/50640.pdf Acesso em: 20 jun 2024.
- BAPTISTA, Mariangela. **Atuação psicopedagógica na relação entre o professor e o aluno com TDAH**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, n.10, p. 166-184, 2018.
- BARROS, J. M. G. **Jogo infantil e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.
- BENCZIK, E.B.P; BROMBERG, M.C. Intervenções na escola. In: ROHDE , L. A.; BOIMARE, S. **Crianças impedidas de pensar**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011.Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 20 jul. 2024.
- 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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. **Portaria Normativa Nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192 Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. **Resolução Nº 15**, de 07 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/@@download/file> Acesso em: 20 jul. 2024.
- CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Educação Inclusiva. Porto

Alegre: Mediação, 2019.

CIASCA, S. M. **Distúrbio de aprendizagem**: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com hiperatividade e déficit de atenção segundo a perspectiva dos professores**. 2012.101f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

DENARI, M. A. **Educação especial**: dos fundamentos da educação e da pedagogia à prática pedagógica inclusiva. São Paulo: Papirus, 2008.

FARAONE, S. V. et al. **The worldwide prevalence of ADHD**: is it an American condition? *World Psychiatry*, Canadá, v.2, n.2, p.104-113, 2003.

GOMES, Marcelo; VILANOVA, Luiz Celso Pereira. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade na Criança e no Adolescente**: Diagnóstico e Tratamento. *Revista Neurociências*, v. 7, n. 3, p. 140-144, 1999.

LOPES, M. G. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZINI, M. V. **Brincando a brincadeira com a criança deficiente**: novos rumos terapêuticos. Barueri: Manole, 2002.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. **Tdah e aprendizagem**: um desafio para a educação. *PERSPECTIVA*, Erechim. v. 39, n. 148, p. 73-84, dezembro/2015.

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

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MATTOS, P. **No mundo da lua** - Perguntas e respostas sobre transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **A afetividade como fator de inclusão escolar**. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008.

MELERO, M. LOPEZ. **Es posible construir una escuela sin exclusiones?**. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 14, n. 1, abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5BhZPsPrdvKNPt4MLx3bHBx/#> Acesso em: 14 jun. 2024.

NEIRA, M. G. **Educação física**: desenvolvendo competências. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORJALES, Isabel. Déficit de Atenção/Hiperatividade: Diagnóstico e intervenção. In: GONZÁLEZ, Eugênio *et al.* (Orgs.). **Necessidades educacionais específicas**: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Penso, 2007.

PEREIRA, C. S. C. **Conversas e controvérsias**: uma análise da constituição do TDAH no cenário científico e educacional brasileiro. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, H. S.; ARAÚJO, A. P. Q. C.; MATTOS, P. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**: aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. *Revista Brasileira de Saúde Materna*, Recife, v.5, n.4, p.391-402, 2005.

PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. **A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar**. Brasília: Unb, 2015.

RAIÇA, D. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com Deficiência Mental**. São Paulo: Avencang, 2006.

ROHDE, L. A. *et al.* **ADHD in a school sample of Brazilian adolescents**: a study of prevalence, comorbid conditions and impairments. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, v.38,

p. 716-722, 1999.

ROHDE, L. A. *et al.* **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, Supl. II, p. 7-11, 2000.

ROHDE L. A.; BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**. O que é? Como posso ajudar? Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDE, L. A.; HALPER, N. R. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade: atualização**. Jornal de Pediatria, v. 80, n. 2, supl., 2004.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Penso, 2002.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH; desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Principium, 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda Franca Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. **Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013.

TINTORI, F.; BAST, D. F.; PITTA, M. R. **Jogo na terapia comportamental em grupo de crianças com TDAH**. Acta comportamental, v.19, n. 2, p. 225-239, 2011.

VIANNA, F. M. G. **Política de Inclusão e Formação de Professores**. (Dissertação de Mestrado em Psicologia). São Paulo, USP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas, formação de professores e práticas pedagógicas**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.