

INTERVENÇÕES PSICOLÓGICAS DE BASE COGNITIVOCOMPORTAMENTA NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM TDAH

COGNITIVE-BEHAVIORAL PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS FOR
STUDENTS WITH ADHD

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde • 21/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779250491](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779250491)

Glauciane Sousa da Silva¹

Italo Bruno Lima Nonato²

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental no atendimento a estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), com ênfase na inclusão escolar, no desenvolvimento integral e na efetivação dos direitos educacionais. O estudo parte da compreensão de que o TDAH repercute não apenas no rendimento acadêmico, mas também na organização da rotina, na autorregulação, nas relações escolares e na experiência subjetiva de aprender. A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, baseada em revisão bibliográfica e documental sobre TDAH, intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental e inclusão escolar. As fontes foram selecionadas em bases como SciELO, PePSIC/BVS-Psi, LILACS/BVS e Google Acadêmico. A análise foi realizada de forma interpretativa, organizada em três eixos: intervenções cognitivo-comportamentais, contribuições para aprendizagem e comportamento, e articulação entre Psicologia, escola e direitos educacionais. A busca foi realizada em bases predominantemente em língua portuguesa, com seleção final de seis estudos que abordaram intervenções cognitivo-comportamentais com crianças e adolescentes com TDAH. Os resultados indicam que a Terapia Cognitivo-Comportamental, articulada a práticas institucionais e interdisciplinares, favorece a redução de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o fortalecimento de funções executivas, a organização da rotina de estudos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a ampliação da participação escolar. A revisão também evidencia a centralidade da psicoeducação, da articulação entre escola e família e da presença da Psicologia no contexto institucional como fatores decisivos para a construção de respostas inclusivas. Conclui-se que as intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental constituem

mediação relevante para transformar o direito formal à educação em experiência concreta de permanência, aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade; Intervenção Psicológica; Terapia Cognitivo-Comportamental; Inclusão Escolar; Direitos Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of cognitive-behavioral psychological interventions for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), emphasizing school inclusion, comprehensive development, and the realization of educational rights. The study is grounded in the understanding that ADHD affects not only academic performance, but also routine organization, self-regulation, school relationships, and the subjective experience of learning. It adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach through bibliographic and documentary review. The search was conducted in predominantly Portuguese-language databases, resulting in the final selection of six studies addressing cognitive-behavioral interventions with children and adolescents with ADHD. The findings indicate that Cognitive Behavioral Therapy, when articulated with institutional and interdisciplinary practices, contributes to reducing symptoms of inattention, hyperactivity, and impulsivity, strengthening executive functions, improving study routine organization, developing social skills, and increasing school participation. The review also highlights the centrality of psychoeducation, school-family articulation, and the presence of Psychology within the institutional context as key factors in building inclusive responses. It is concluded that cognitive-behavioral psychological interventions constitute an important mediation for transforming the formal right to education into a

concrete experience of permanence, learning, and development.

Keywords: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; Psychological Intervention; Cognitive Behavioral Therapy; School Inclusion; Educational Rights.

1. INTRODUÇÃO

A Educação, prevista na Constituição Federal de 1988 como direito social fundamental, constitui um dos pilares para o desenvolvimento humano, social e cultural. Mais do que garantir matrícula, o ordenamento jurídico brasileiro impõe ao Estado e à sociedade a responsabilidade de assegurar condições efetivas de aprendizagem, permanência e participação escolar. Essa compreensão torna-se ainda mais relevante quando se observa a diversidade de modos de aprender que atravessa o cotidiano das instituições educativas e, de forma particular, as experiências de crianças e adolescentes que apresentam necessidades específicas de acompanhamento no processo de escolarização.

Entre os desafios mais recorrentes no campo da inclusão escolar está o atendimento a estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. O TDAH, descrito pela *American Psychiatric Association* como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, repercute não apenas no rendimento acadêmico em sentido estrito, mas também na organização da rotina, na regulação do comportamento, na convivência com colegas e professores, na autoestima e na forma como a criança vivencia a escola. Em sala de aula, tais repercussões se materializam em dificuldades para sustentar a atenção, seguir instruções, concluir

tarefas, controlar impulsos, lidar com frustrações e organizar-se diante das demandas escolares.

Embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 14.254/2021 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação em perspectiva inclusiva, a efetivação dessas garantias ainda encontra obstáculos importantes. Persistem problemas relativos à insuficiência de recursos pedagógicos, à precariedade de infraestrutura, à ausência de formação específica para docentes e equipes técnicas, à fragilidade da articulação entre saúde e educação e à tendência de interpretar dificuldades de atenção, agitação e impulsividade a partir de lentes moralizantes. Com frequência, o estudante com TDAH é identificado apenas pelo que não consegue sustentar no cotidiano escolar, passando a ocupar o lugar daquele que “não presta atenção”, “não acompanha a turma” ou “não se esforça”, quando, na realidade, enfrenta barreiras que envolvem aspectos cognitivos, emocionais, institucionais e relacionais.

Nesse cenário, a Psicologia, especialmente quando situada no campo institucional e articulada a práticas interdisciplinares, assume relevância decisiva. Sua contribuição não se restringe ao atendimento individual, ainda que este possa ser importante em determinados contextos. Trata-se, sobretudo, de qualificar a leitura que a escola faz do estudante, ampliar a compreensão do sofrimento escolar, favorecer mediações pedagógicas e comportamentais mais ajustadas, fortalecer a comunicação entre família e instituição e contribuir para a construção de respostas que promovam aprendizagem, participação e desenvolvimento integral. Quando associada à Terapia Cognitivo-Comportamental, a

intervenção psicológica passa a dispor de um repertório consistente de estratégias voltadas ao treino de autorregulação, ao desenvolvimento de funções executivas, à organização da rotina e à psicoeducação de crianças, famílias e professores.

A relevância acadêmica e social da temática decorre exatamente dessa necessidade de deslocar a discussão do plano abstrato do direito para o plano concreto das práticas de inclusão. Não basta afirmar que o aluno com TDAH tem direito à educação; é necessário compreender como esse direito se materializa, que mediações o tornam possível e de que modo intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental podem contribuir para reduzir barreiras, melhorar a experiência escolar e fortalecer a autonomia do estudante. A discussão torna-se ainda mais fecunda quando situada em propostas interdisciplinares de atendimento, como aquelas desenvolvidas no Projeto Espaço Superação³, em que Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia se articulam em torno das necessidades de crianças e adolescentes com TDAH.

A questão que orienta este estudo pode ser assim formulada: de que forma as intervenções psicológicas institucionais de base cognitivo-comportamental contribuem para a inclusão escolar, o desenvolvimento integral e a efetivação dos direitos educacionais de alunos com TDAH, considerando suas estratégias, potencialidades e limites no contexto da educação inclusiva? Parte-se do entendimento de que tais intervenções, quando desenvolvidas de maneira planejada, interdisciplinar e sensível ao funcionamento cotidiano do estudante, favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, ampliam a participação escolar e fortalecem respostas institucionais mais coerentes com o paradigma inclusivo.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar as contribuições das intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental, desenvolvidas em contexto institucional e articuladas ao Projeto Espaço Superação, para o desenvolvimento das funções executivas, a aprendizagem e a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Como objetivos específicos, busca-se descrever as práticas interdisciplinares construídas entre Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia; analisar como as intervenções psicológicas contribuem para a autonomia, o comportamento adaptativo e o desempenho acadêmico; e examinar os marcos legais e as políticas públicas que regulam o atendimento educacional especializado e a inclusão escolar de estudantes com TDAH no sistema público de ensino.

A organização do texto acompanha a lógica proposta no modelo de artigo adotado. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual se discutem o TDAH no contexto escolar, a centralidade das práticas interdisciplinares, as contribuições da Psicologia institucional, a psicoeducação como estratégia cognitivo-comportamental e os direitos educacionais no campo da inclusão. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos da revisão bibliográfica e documental. Na sequência, apresentam-se os resultados e a discussão, com ênfase nos estudos incluídos na revisão e em suas contribuições para pensar a intervenção psicológica no cotidiano escolar. Por fim, as considerações finais retomam os principais achados e evidenciam a importância de respostas institucionais mais qualificadas para a promoção do direito à educação de crianças e adolescentes com TDAH.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação Inclusiva, TDAH e Processo de Escolarização

A compreensão do TDAH no contexto escolar exige o afastamento de leituras simplificadoras. Durante muito tempo, dificuldades de atenção, inquietação, impulsividade e desorganização foram tratadas apenas como problemas disciplinares ou como sinais de má vontade. A literatura contemporânea, entretanto, mostra que o transtorno deve ser compreendido como condição do neurodesenvolvimento que interfere de forma significativa no funcionamento da criança e do adolescente e, por consequência, em sua experiência de escolarização (APA, 2023; FARAONE et al., 2024). Essa mudança de perspectiva é decisiva, porque impede que o estudante seja reduzido ao sintoma e abre espaço para a construção de respostas institucionais mais ajustadas.

Em uma mesma sala de aula convivem ritmos, modos de atenção, formas de interação e trajetórias muito distintas. O problema não reside na existência da diferença, mas na dificuldade histórica da escola em trabalhar com ela sem converter singularidade em déficit. Quando a aprendizagem é pensada a partir de um padrão homogêneo, qualquer oscilação de atenção, dificuldade de organização ou comportamento impulsivo tende a ser lida como inadequação individual. Essa lógica é incompatível com a perspectiva inclusiva, pois desloca para o sujeito toda a responsabilidade pelo fracasso escolar e apaga as condições institucionais que favorecem ou dificultam a participação. O Conselho Federal de Psicologia, ao discutir a atuação de psicólogas(os) na educação básica, chama atenção exatamente para a necessidade de compreender os fenômenos escolares de forma

crítica, relacional e institucional, e não apenas como expressão de problemas individuais do aluno (CFP, 2019).

No caso do TDAH, essa leitura crítica é ainda mais importante porque o transtorno afeta um conjunto de funções que sustentam a vida acadêmica cotidiana. Dificuldades para manter o foco, organizar materiais, concluir atividades, controlar impulsos, seguir instruções extensas, administrar o tempo e persistir em tarefas menos reforçadoras não atingem apenas o desempenho em provas ou exercícios. Elas incidem sobre a experiência subjetiva de estar na escola, sobre a relação com docentes, sobre o sentimento de competência e sobre a forma como a criança passa a significar a si mesma. Ao analisar os prejuízos funcionais associados ao transtorno, Kofler et al. (2024) destacam que déficits em funções executivas, tais como memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e planejamento, ajudam a compreender parte expressiva das dificuldades acadêmicas e comportamentais observadas em crianças e adolescentes com TDAH.

Isso significa que o estudante não enfrenta apenas um “problema de comportamento aparente”. Em muitos casos, ele vive dificuldades que atingem justamente as bases cognitivas e autorregulatórias necessárias ao aprender, especialmente atenção, planejamento, organização, controle de impulsos e resolução de problemas (ROHDE; HALPERN, 2004; RIBEIRO, 2016). Uma tarefa simples, como copiar o conteúdo da lousa, ouvir instruções sequenciais ou organizar o próprio caderno, pode envolver um esforço muito maior do que aquele imaginado pela lógica escolar tradicional, pois o TDAH compromete o funcionamento escolar e exige práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades do aluno (REIS; CAMARGO, 2008; RIBEIRO, 2016). Quando a escola

desconsidera esse aspecto, multiplica experiências de correção, censura e comparação, e a criança passa a ser reconhecida principalmente por aquilo que falha. O efeito disso não é apenas pedagógico; é também emocional, pois a falta de compreensão sobre o transtorno pode reforçar estigmas, dificuldades de vínculo, baixa adesão ao processo escolar e sofrimento no cotidiano da criança ou adolescente (OLIVEIRA; DIAS, 2018; REIS; CAMARGO, 2008).

A inclusão escolar, nesse contexto, não pode ser reduzida ao acesso formal à matrícula. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 e a legislação posterior associada ao paradigma inclusivo indicam que o direito à educação envolve permanência, participação e aprendizagem em condições de dignidade. Em outras palavras, não basta que a criança esteja fisicamente em sala de aula. É necessário que existam mediações concretas que permitam sua inserção qualificada nos processos de ensino e aprendizagem. Quando a escola mantém o estudante com TDAH no espaço comum, mas sem adaptações mínimas de rotina, sem organização do apoio e sem compreensão de seu modo de funcionamento, ocorre uma forma silenciosa de exclusão: o aluno está presente, mas permanece à margem do processo pedagógico.

Essa discussão se articula também ao debate sobre desenvolvimento humano. A partir de Vygotsky (1998), pode-se compreender que as funções psicológicas superiores se constituem na relação social, por meio de processos de mediação. Isso significa que desenvolvimento e aprendizagem não são processos isolados do contexto; ao contrário, dependem da qualidade das interações, dos signos culturais disponíveis e das mediações construídas no interior das instituições. Pensar o TDAH a partir dessa chave permite

deslocar o foco do déficit fixo para a dinâmica de apoio, reconhecimento e intervenção. O estudante não deve ser compreendido como portador de um limite imutável, mas como sujeito cujas possibilidades de desenvolvimento dependem, em grande medida, das condições materiais, simbólicas e relacionais que a escola e a rede de cuidado são capazes de oferecer.

Ao lado dessa perspectiva sociointeracionista, a literatura clínica recente reforça que o TDAH alcança diferentes dimensões da vida cotidiana. Faraone et al. (2024) mostram que seus impactos não se restringem ao contexto escolar e incluem relações familiares, vida social, organização da rotina e saúde mental. Esse dado é importante porque ajuda a compreender por que intervenções bem-sucedidas costumam articular escola, família e serviços especializados. Não se trata de intervir apenas no sintoma observado em sala de aula, mas de construir respostas que considerem a totalidade do funcionamento da criança ou do adolescente.

Dessa forma, situar o TDAH no interior do debate sobre inclusão escolar implica reconhecer, ao mesmo tempo, a especificidade do transtorno e a responsabilidade institucional de produzir mediações. É nesse ponto que a Psicologia, a Psicopedagogia, a Fonoaudiologia e as políticas de educação inclusiva se encontram, pois a inclusão exige a reorganização das práticas escolares e a superação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos estudantes (MANTOAN, 2003; SOUSA, 2015). A criança com TDAH não necessita apenas de tolerância, mas de apoio qualificado, envolvendo compreensão do transtorno, reorganização de expectativas, estratégias de autorregulação, fortalecimento das funções executivas, adaptação de rotinas e compromisso efetivo com a aprendizagem (SOUZA et al., 2021; ABRAHÃO; ELIAS, 2020). Ao

afirmar isso, não se reduz a escola a um espaço terapêutico, mas se reconhece que toda prática educativa produz efeitos sobre o desenvolvimento e pode tanto intensificar quanto reduzir o sofrimento escolar, especialmente quando há mediação pedagógica, apoio emocional e estratégias inclusivas adequadas (SOUSA, 2015; BRASIL, 2021).

2.2. Práticas Interdisciplinares no Atendimento a Crianças e Adolescentes com TDAH

A complexidade do TDAH exige a construção de respostas que ultrapassem abordagens fragmentadas. Não se trata apenas de reunir diferentes profissionais em torno do mesmo estudante, mas de produzir uma compreensão integrada sobre o sujeito, suas necessidades e os contextos em que seu desenvolvimento acontece. A interdisciplinaridade, nesse caso, não é um adorno metodológico. Ela constitui condição para que a criança ou o adolescente seja acompanhado em sua totalidade, evitando reduções que ora privilegiam o sintoma, ora o desempenho acadêmico, ora unicamente o comportamento observável. Morin (2000) já advertia que os fenômenos humanos não podem ser compreendidos de forma compartimentada sem perda de sentido. Em direção semelhante, Thiesen (2008) assinala que a interdisciplinaridade atua como movimento articulador do processo de ensino-aprendizagem, enquanto Pombo (2021) insiste que problemas contemporâneos complexos exigem travessias entre campos de saber.

No caso do TDAH, essa articulação se torna especialmente necessária porque as dificuldades vividas pela criança não aparecem em compartimentos estanques. Elas se manifestam simultaneamente na atenção, na organização da aprendizagem, na

linguagem, na convivência social e na relação com a escola, uma vez que o transtorno afeta funções executivas relacionadas à regulação do comportamento, às habilidades cognitivas e ao desempenho escolar (SOUZA et al., 2021; SILVA; CUNHA; CAPELLINI, 2011). Uma leitura exclusivamente psicológica pode desconsiderar aspectos decisivos do processo de aprender; uma leitura unicamente pedagógica pode não alcançar a dimensão emocional e autorregulatória implicada no transtorno; e uma leitura apenas fonoaudiológica pode deixar em segundo plano a forma como a criança constrói vínculo com o conhecimento e com a instituição escolar. Por isso, projetos de atendimento interdisciplinar ganham relevância como resposta coerente à natureza multifacetada do TDAH, especialmente quando articulam avaliação, intervenção psicopedagógica, acompanhamento psicológico, apoio à linguagem e participação da família (STROH, 2010; FONTINELE; SILVA, 2021).

É nesse horizonte que se insere o Projeto Espaço Superação, tomado neste estudo como referência empírica e organizadora da discussão. Concebido para oferecer atendimento especializado a crianças e adolescentes com TDAH, o projeto articula Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia na construção de estratégias voltadas ao fortalecimento de habilidades cognitivas, comportamentais e comunicacionais essenciais à vida escolar. Essa perspectiva dialoga com a Lei nº 14.254/2021, que prevê acompanhamento integral, apoio educacional na rede de ensino, apoio terapêutico especializado e atuação articulada entre escola, saúde e demais políticas públicas (BRASIL, 2021). A relevância dessa composição está justamente em recusar a redução do estudante a um diagnóstico e em reconhecer que desenvolvimento, aprendizagem e inclusão não se separam na experiência concreta da criança. No caso específico do Espaço Superação, a Prefeitura de

Manaus informa que o projeto atua no desenvolvimento de funções executivas afetadas pelo TDAH, com atividades no contraturno, participação das famílias e ações voltadas à memória de trabalho, atenção sustentada, flexibilidade cognitiva e controle inibitório (MANAUS, 2025).

Na perspectiva da Psicologia, o cuidado é particularmente relevante porque o TDAH não produz apenas sintomas visíveis, como distração ou impulsividade. Ele repercute na forma como a criança se percebe, na maneira como responde às frustrações e na qualidade do vínculo que estabelece com colegas, professores e familiares. Crianças submetidas a sucessivas experiências de correção e comparação tendem a construir uma imagem empobrecida de si mesmas, como se fossem incapazes, inadequadas ou sempre em falta. A intervenção psicológica, nesse contexto, ajuda a compreender o sofrimento subjetivo que se organiza em torno do comportamento e favorece o desenvolvimento de recursos de autorregulação, expressão emocional e fortalecimento da autoestima. Considerando que déficits em funções executivas ocupam lugar importante na compreensão contemporânea do TDAH, a Psicologia também contribui para construir estratégias que apoiem planejamento, persistência, monitoramento do comportamento e ajuste diante de metas e demandas (KOFLER et al., 2024).

A Psicopedagogia, por sua vez, desloca a análise do campo exclusivo do sintoma para o campo da aprendizagem. Em vez de perguntar apenas o que a criança “tem”, pergunta-se como ela aprende, como organiza a tarefa, como responde às exigências escolares e que mediações podem favorecer seu percurso acadêmico, uma vez que a Psicopedagogia tem como objeto o processo de aprendizagem e

considera seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e institucionais (BOSSA, 2000; WEISS, 2006; FERREIRA, 2008). Esse deslocamento é decisivo porque muitas crianças com TDAH não apresentam ausência de potencial cognitivo; o que existe, com frequência, é dificuldade para sustentar rotinas, administrar o tempo, dividir tarefas longas em etapas menores, organizar materiais e persistir diante de atividades pouco estimulantes, aspectos frequentemente associados à desorganização, procrastinação, necessidade de explicações individualizadas e maior tempo para realização das atividades escolares (RESENDE; CORDEIRO, 2025). O trabalho psicopedagógico, portanto, não se confunde com reforço escolar. Trata-se de reorganizar a relação do sujeito com o ato de aprender, favorecendo metacognição, antecipação, autorregulação e construção de estratégias de estudo, dimensões fundamentais para ampliar a autonomia, a persistência e a qualidade da aprendizagem (STROH, 2010; DASSOW; VIEIRA-SANTOS, 2021).

A Fonoaudiologia também ocupa lugar decisivo nesse arranjo interdisciplinar. O TDAH não afeta apenas a atenção em sentido estrito; muitas dificuldades vividas pelos estudantes se relacionam à compreensão de instruções, à organização da fala, à leitura, à escrita e à interação comunicativa em sala de aula. Korrel et al. (2017), em revisão meta-analítica amplamente citada, demonstram que crianças com TDAH apresentam maior probabilidade de dificuldades em diferentes domínios da linguagem, o que reforça a necessidade de intervenções integradas e sensíveis à totalidade do desenvolvimento. A contribuição fonoaudiológica qualifica a avaliação e a intervenção ao tornar visíveis dimensões que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar, sobretudo quando comportamentos de desatenção encobrem obstáculos relacionados ao processamento e ao uso da linguagem.

A força dessa articulação interdisciplinar também aparece quando se observam recomendações clínicas recentes. A diretriz australiana baseada em evidências apresentada por May et al. (2023) destaca que o manejo do TDAH deve considerar educação e informação sobre o transtorno, modificações ambientais, estratégias comportamentais e apoio voltado ao impacto funcional nas diferentes áreas da vida. Em termos práticos, isso significa que intervenções bem-sucedidas não se limitam à remissão de sintomas, mas se orientam para a melhora do desempenho acadêmico, das relações sociais e da qualidade de vida da criança. Em sentido semelhante, Yegencik, Bell e Deniz (2025) mostram que intervenções realizadas em contexto escolar podem melhorar desatenção, aspectos acadêmicos, habilidades sociais e problemas externalizantes, reforçando a centralidade de práticas articuladas e sensíveis às demandas reais do estudante.

No âmbito do Projeto Espaço Superação, a interdisciplinaridade permite ainda construir uma rede de interlocução entre escola, família e serviços especializados. Esse aspecto é particularmente importante porque o estudante com TDAH raramente vivencia suas dificuldades em apenas um espaço. O que aparece em sala de aula repercute em casa, nas tarefas escolares, na organização da rotina, nas relações com irmãos e colegas e na forma como adultos significam seu comportamento. Quando diferentes profissionais dialogam, torna-se possível produzir uma leitura mais consistente do funcionamento da criança, evitar encaminhamentos fragmentados e construir respostas mais coerentes entre si. O ganho não é apenas técnico; é também ético, pois impede que o aluno circule entre discursos desconectados e seja continuamente reconstituído como problema sem que se consolide uma rede efetiva de apoio.

Assim, as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Projeto Espaço Superação podem ser compreendidas como expressão de um cuidado mais completo. A Psicologia ajuda a compreender sofrimento, regulação emocional e funcionamento executivo; a Psicopedagogia intervém na relação com a aprendizagem, na organização da tarefa e na experiência escolar; a Fonoaudiologia amplia a leitura sobre linguagem, comunicação e participação. Quando essas áreas se encontram, o atendimento ganha densidade e coerência. Mais do que responder a sintomas isolados, cria-se a possibilidade de ampliar as condições de aprendizagem, fortalecer funções executivas e favorecer processos de inclusão escolar que reconheçam o estudante com TDAH como sujeito de possibilidades, e não como portador de um limite fixo.

2.3. Contribuições das Intervenções Psicológicas no Contexto Institucional

Pensar as contribuições das intervenções psicológicas no contexto institucional implica deslocar o foco da análise exclusivamente individual da criança para o conjunto de relações, expectativas e práticas que organizam sua experiência escolar. No cotidiano das instituições, ainda é frequente que dificuldades de atenção, impulsividade, agitação ou desorganização sejam traduzidas em expressões como “não quer”, “não se esforça”, “não obedece” ou “não acompanha a turma”. Esse vocabulário produz efeitos importantes, porque transforma dificuldades de desenvolvimento e de autorregulação em juízos morais sobre o estudante. As Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica, publicadas pelo Conselho Federal de Psicologia, propõem uma inflexão decisiva diante dessa lógica ao defenderem uma atuação comprometida com a leitura crítica dos processos escolares,

com a melhoria da qualidade da educação e com a superação de modelos que patologizam ou culpabilizam isoladamente o aluno (CFP, 2019).

No caso de estudantes com TDAH, esse deslocamento é particularmente necessário. Muitas vezes, a escola enxerga apenas a ponta visível do problema: a criança que interrompe a aula, esquece materiais, abandona tarefas, não termina atividades ou parece distante da explicação. O que fica menos evidente é que esses comportamentos podem estar ligados a dificuldades persistentes de autorregulação, planejamento, organização e controle inibitório, dimensões diretamente implicadas no transtorno. Coghill et al. (2023), ao sintetizarem recomendações do European ADHD Guidelines Group, observam que o cuidado com crianças e adolescentes com TDAH precisa responder não apenas aos sintomas nucleares, mas também aos prejuízos associados no funcionamento cotidiano. Isso tem implicações diretas para a vida escolar, porque mostra que a intervenção psicológica não pode se restringir à correção de condutas. Ela precisa compreender o impacto do transtorno sobre o aprender, o conviver, o persistir e o pertencer à instituição escolar.

É exatamente nesse ponto que a intervenção psicológica institucional ganha relevância. Sua contribuição maior não está apenas no atendimento individual, embora esse cuidado possa ser necessário em muitos momentos, mas na capacidade de qualificar o modo como a escola lê e responde às dificuldades do estudante, deslocando o foco da culpabilização individual para a análise das relações institucionais, pedagógicas e sociais que atravessam o processo educativo (SOUZA, 2009; CFP, 2019). Em vez de reforçar a lógica da punição, da advertência e do encaminhamento

automático, a Psicologia pode ajudar a instituição a construir mediações mais ajustadas, reorganizar expectativas pedagógicas e sustentar vínculos menos marcados por humilhação e fracasso. Quando a escola passa a compreender que a desatenção ou a impulsividade não equivalem simplesmente a desinteresse ou afronta, cria-se a possibilidade de outro tipo de relação com a criança. E essa mudança de leitura produz efeitos concretos, porque altera a forma de ensinar, orientar, avaliar e acolher, evitando que dificuldades escolares sejam transformadas em marcas permanentes de incapacidade ou fracasso pessoal (PATTO, 1990; SOUZA, 2009).

Outro aspecto decisivo da intervenção psicológica diz respeito à mediação entre escola e família. Em muitos casos, a criança com TDAH circula entre discursos desencontrados. A escola reclama da falta de acompanhamento doméstico; a família sente-se julgada ou não compreendida; e o aluno passa a ocupar o lugar de problema comum a todos. A presença da Psicologia no contexto institucional pode transformar essa dinâmica ao criar espaços de escuta, tradução e corresponsabilidade. Esse ponto ganha ainda mais força no marco legal brasileiro com a Lei nº 13.935/2019, que determinou a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Ao reconhecer que a garantia do direito à educação exige respostas que alcancem não apenas a dimensão didática, mas também os aspectos subjetivos, relacionais e sociais da escolarização, a lei reforça o caráter institucional, e não meramente clínico da presença da Psicologia na escola.

Nesse sentido, a intervenção psicológica ajuda também a tornar visíveis formas silenciosas de exclusão escolar. Nem sempre a exclusão se apresenta como ausência de matrícula ou afastamento

formal. Muitas vezes, ela se instala quando a criança permanece na escola, mas não encontra condições reais de participação, reconhecimento e aprendizagem, o que revela que a inclusão não pode ser compreendida apenas como acesso físico à sala de aula, mas como efetiva possibilidade de pertencimento e aprendizagem (MANTOAN, 2003; CFP, 2019). No TDAH, isso pode ocorrer quando o estudante está fisicamente em sala, mas não consegue acompanhar instruções extensas, organizar tarefas, manejar o tempo ou sustentar o foco sem apoio adequado. A Psicologia institucional contribui precisamente para nomear essas barreiras e deslocar a discussão da simples presença física para a ideia de permanência qualificada, articulando apoio educacional, acompanhamento especializado e reorganização das práticas escolares (BRASIL, 2021; CFP, 2019). Quando a escola passa a enxergar esses entraves, o estudante deixa de ser visto apenas como “problema” e passa a ser reconhecido como sujeito que necessita de mediações específicas para acessar o processo educativo com maior dignidade.

A literatura recente sobre intervenções em contexto escolar reforça esse argumento. A revisão sistemática e meta-análise de Yegencik, Bell e Deniz (2025) mostrou que ensaios randomizados baseados na escola foram capazes de melhorar sintomas combinados de TDAH, desatenção, desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas externalizantes. Ainda que os próprios autores alertem para a heterogeneidade dos estudos e para a necessidade de ampliar intervenções voltadas à hiperatividade e impulsividade, o conjunto dos achados é bastante relevante. Ele sugere que a instituição escolar não deve ser compreendida apenas como cenário em que o problema aparece, mas também como espaço legítimo de intervenção e produção de desenvolvimento. Em termos teóricos, isso fortalece a defesa de que a Psicologia, ao atuar no contexto

institucional, contribui não apenas para o alívio do sofrimento individual, mas também para a transformação do ambiente que pode reproduzir ou reduzir esse sofrimento.

Talvez a maior contribuição da intervenção psicológica institucional esteja exatamente nessa capacidade de produzir deslocamentos de sentido. A criança deixa de ser lida apenas como aquela que fracassa. A escola deixa de responder apenas com correção e passa a construir estratégias. A família deixa de ocupar o lugar de culpada e passa a integrar uma rede de apoio. E o próprio processo educativo passa a ser compreendido de modo menos homogêneo e mais atento às diferenças no desenvolvimento. Sob essa perspectiva, a Psicologia institucional não se limita a adaptar o aluno a uma escola rígida; ela também interroga a escola, seus modos de funcionamento, suas exigências e as barreiras que produz, deslocando a análise da culpabilização individual para a compreensão das relações institucionais que atravessam o fracasso escolar (PATTO, 1990; SOUZA, 2009).

Essa atuação envolve, portanto, diferentes frentes: trabalho com equipes escolares, espaços de escuta e orientação a famílias, mediação de conflitos, psicoeducação, apoio à construção de estratégias pedagógicas, participação em processos de avaliação institucional e acompanhamento de estudantes em situação de sofrimento escolar. Trata-se de uma atuação que reconhece a escola como instituição produtora de subjetividades e, ao mesmo tempo, como espaço de garantia de direitos. Em contextos marcados pela inclusão de alunos com TDAH, essa dupla dimensão torna-se incontornável, pois a atuação da Psicologia na Educação Básica deve contribuir para práticas institucionais comprometidas com a inclusão, a diversidade e a qualidade do processo educativo (CFP,

2019; SOUZA, 2009). Não se trata apenas de “ajudar a criança a se comportar”, mas de construir condições para que ela aprenda, participe e seja reconhecida em sua singularidade.

Por isso, ao discutir as contribuições das intervenções psicológicas no contexto institucional, é possível afirmar que sua relevância ultrapassa a remediação de sintomas. Elas operam no fortalecimento da autonomia, na redução do sofrimento escolar, na melhora do comportamento adaptativo, na qualificação das relações entre escola e família, na visibilização das barreiras à aprendizagem e na sustentação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Em síntese, a intervenção psicológica institucional reorienta o olhar da escola e ajuda a transformar um cenário marcado por culpabilização e fracasso em outro, no qual mediação, apoio e desenvolvimento passam a organizar a experiência escolar do estudante com TDAH (PATTO, 1990; CFP, 2019).

2.3.1. Atuação da Psicologia Institucional na Promoção do Desenvolvimento Escolar

Discutir a atuação da Psicologia institucional na promoção do desenvolvimento escolar exige reconhecer que a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos. Ela é também lugar de construção de vínculos, pertencimentos, expectativas, sofrimentos e possibilidades de reconhecimento. Quando o CFP (2019) defende uma prática psicológica comprometida com a melhoria da qualidade da educação e com a abordagem crítica dos desafios do contexto escolar, o que está em jogo é justamente essa ampliação de perspectiva. A atuação psicológica deixa de se limitar à leitura individual do aluno e passa a considerar os processos institucionais que atravessam aprendizagem, permanência e desenvolvimento.

Essa mudança de olhar é especialmente importante no caso de crianças e adolescentes com TDAH. Em muitos contextos escolares, desenvolvimento ainda é confundido com rendimento imediato, obediência linear às regras e capacidade de acompanhar o mesmo ritmo da turma sem oscilações. O problema dessa leitura é que ela reduz a experiência escolar a desempenho e disciplina, ignorando que o estudante com TDAH pode enfrentar dificuldades persistentes justamente em áreas que sustentam a vida acadêmica cotidiana, como atenção, autorregulação, organização do comportamento e execução de tarefas. Ao analisarem ensaios randomizados realizados em escolas, Yegencik, Bell e Deniz (2025) mostram que intervenções baseadas no contexto escolar podem produzir melhora em sintomas combinados de TDAH, desatenção, desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas externalizantes. O dado é importante porque reforça que o desenvolvimento escolar não depende apenas de características individuais da criança, mas também da qualidade das mediações institucionais que lhe são oferecidas.

Nesse sentido, a Psicologia institucional contribui para ampliar o próprio conceito de desenvolvimento escolar. Desenvolver-se na escola não significa apenas concluir tarefas ou obter boas notas. Significa também conseguir participar da rotina, sustentar vínculos, experimentar pertencimento, lidar com frustrações e manter alguma implicação com o processo de aprender. Quando a criança com TDAH é continuamente definida a partir do que não consegue fazer, corre-se o risco de transformar dificuldades de desenvolvimento em marcas permanentes de insuficiência, reforçando processos de culpabilização e exclusão simbólica no interior da própria escola (PATTO, 1990; SOUZA, 2009). A contribuição da Psicologia, nesse cenário, está em romper essa lógica e recolocar

o estudante em uma rede de relações e mediações, favorecendo uma leitura menos patologizante dos fenômenos escolares e mais comprometida com práticas institucionais inclusivas, democráticas e promotoras de desenvolvimento (CFP, 2019; SOUZA, 2009).

Na prática, isso significa que psicólogas(os) podem atuar junto à equipe escolar, à gestão, aos docentes e às famílias para qualificar a compreensão sobre o funcionamento do estudante e construir respostas mais ajustadas às suas necessidades. Não se trata de retirar da escola sua exigência formativa, mas de ajudá-la a reconhecer que crianças diferentes nem sempre acessam a aprendizagem pelos mesmos caminhos. O sentido dessa atuação encontra respaldo no plano normativo: a Lei nº 13.935/2019 reforça que a presença da Psicologia na escola não é mero apoio eventual, mas parte de uma compreensão mais ampla segundo a qual o direito à educação envolve também cuidado institucional, mediação de conflitos, apoio ao desenvolvimento e enfrentamento de barreiras à escolarização.

No caso do TDAH, esse trabalho se mostra decisivo porque boa parte do sofrimento escolar não decorre apenas do transtorno em si, mas da forma como a instituição responde a ele. Uma criança que recebe instruções longas e pouco claras, que é constantemente exposta por seus erros, que não encontra ajuda para organizar tarefas e que vivencia repetidas experiências de fracasso tende a construir relação defensiva com a escola. Aos poucos, aprender deixa de ser experiência de descoberta e passa a ser experiência de desgaste. A atuação institucional da Psicologia ajuda justamente a interromper esse circuito, ao favorecer mediações mais previsíveis, interpretações menos moralizantes e estratégias mais sensíveis ao modo como o estudante efetivamente funciona, deslocando a análise da

culpabilização individual para a compreensão das relações escolares que produzem ou intensificam o fracasso (PATTO, 1990; SOUZA, 2009; CFP, 2019).

Outro aspecto importante é que a Psicologia institucional contribui para deslocar a discussão da simples presença física para a ideia de permanência qualificada. Há estudantes formalmente matriculados que vivem à margem do processo pedagógico, sem participação real, sem reconhecimento e sem condições efetivas de aprendizagem. A política educacional inclusiva brasileira, especialmente a partir da Lei Brasileira de Inclusão, fortalece a centralidade do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem como dimensões inseparáveis do direito à educação (BRASIL, 2015). No caso específico do TDAH, a Lei nº 14.254/2021 também reforça a necessidade de acompanhamento integral, identificação precoce, apoio educacional e articulação com serviços de saúde, assistência social e outras políticas públicas (BRASIL, 2021). Esse horizonte fortalece teoricamente a defesa de práticas psicológicas institucionais comprometidas com o desenvolvimento escolar em sentido amplo. A LBI assegura sistema educacional inclusivo e aprendizado ao longo da vida, enquanto a Lei nº 14.254/2021 trata diretamente do acompanhamento integral de educandos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem.

Promover desenvolvimento escolar por meio da Psicologia institucional, portanto, não significa adaptar a criança a qualquer custo a uma escola rígida e pouco sensível às diferenças. Significa intervir para que a instituição reconheça que aprender é processo relacional, que desenvolvimento não se dá de forma homogênea e que certas dificuldades exigem mediações específicas. Nessa direção, a Psicologia ajuda a escola a reorganizar expectativas,

construir estratégias e ampliar sua capacidade de acolher a diversidade do desenvolvimento. Ao fazê-lo, contribui não apenas para o manejo do TDAH, mas para a produção de uma cultura escolar mais justa, menos excludente e mais comprometida com o direito de todos à aprendizagem, conforme a perspectiva crítica da Psicologia Escolar brasileira e das diretrizes técnicas para atuação na Educação Básica (SOUZA, 2009; CFP, 2019).

2.3.2. Psicoeducação Como Estratégia de Intervenção Cognitivo-comportamental

A psicoeducação ocupa lugar central no manejo cognitivo-comportamental do TDAH porque transforma informação em compreensão prática do cotidiano. No caso de crianças e adolescentes, essa função é especialmente relevante, já que boa parte do sofrimento produzido pelo transtorno não decorre apenas dos sintomas em si, mas da forma como eles são interpretados pela família, pela escola e, muitas vezes, pela própria criança. O Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, publicado pelo Ministério da Saúde, afirma que o gerenciamento do TDAH deve ser multimodal e incluir intervenções não medicamentosas, especialmente cognitivas e comportamentais, destacando que a psicoeducação busca oferecer ao paciente e à família informações compreensíveis sobre diagnóstico, sintomas, tratamento e estratégias compensatórias, com efeitos que podem se estender para além do período formal de acompanhamento (BRASIL, 2022).

Essa formulação é importante porque permite compreender que psicoeducar não significa simplesmente “explicar o transtorno”. Seu papel é mais amplo: organizar sentidos, reduzir mal-entendidos e

criar base comum para que a intervenção aconteça com maior consistência. Em vez de a desatenção ser lida apenas como desleixo, ou a impulsividade ser tratada como simples falta de limite, a psicoeducação ajuda a reposicionar essas manifestações dentro de um quadro mais complexo de autorregulação, funcionamento executivo e adaptação cotidiana. Quando isso acontece, a criança deixa de ser vista apenas a partir daquilo que falha e passa a ser compreendida a partir das condições de apoio de que necessita para aprender, se organizar e participar da vida escolar.

No interior da Terapia Cognitivo-Comportamental, a psicoeducação funciona como eixo de sustentação para outras estratégias. Antes de trabalhar automonitoramento, solução de problemas, organização da rotina, treino de autoinstrução ou manejo de impulsos, é necessário que a criança, o adolescente e sua rede de apoio compreendam o que está acontecendo. Oliveira e Dias (2018, p. 244) sintetizam essa dimensão ao afirmarem que a psicoeducação tem por objetivo ampliar o conhecimento do paciente e de seus familiares sobre o problema, aumentar a compreensão da condição, auxiliar na tomada de decisões com base em informações confiáveis e promover maior adesão ao tratamento. O conhecimento produzido nesse processo não possui apenas valor informativo; possui também valor clínico e pedagógico. Ao reconhecer porque se distrai com facilidade, por que perde materiais, por que abandona tarefas ou por que reage impulsivamente em determinadas situações, o estudante pode construir relação menos punitiva consigo mesmo.

O PCDT do Ministério da Saúde descreve a TCC, nesse contexto, como conjunto de técnicas complementares, entre elas reestruturação cognitiva, solução de problemas, treino de

autocontrole, autoinstrução, automonitoramento e autoavaliação, o que reforça o lugar da psicoeducação como porta de entrada para esse repertório terapêutico (BRASIL, 2022). Sem compreensão compartilhada sobre o transtorno, as demais estratégias tendem a perder força, porque o aluno, os pais e os professores não dispõem de um vocabulário comum para interpretar dificuldades e acompanhar mudanças no cotidiano.

Outro aspecto importante é que a psicoeducação amplia a capacidade de articulação entre família, escola e profissionais. Crianças e adolescentes com TDAH não experimentam as dificuldades do transtorno em apenas um espaço. Elas vivem seus efeitos em casa, nas tarefas escolares, nas relações com colegas, na gestão do tempo, na organização da rotina e no controle das emoções diante de frustrações diárias. Por isso, quando a informação sobre o transtorno circula de forma qualificada, toda a rede tende a responder melhor. Monteiro (2014) observa melhora da percepção dos adultos em relação ao comportamento geral da criança, maior controle do comportamento no meio natural, mudanças positivas nas interações entre pais e filhos, redução do estresse familiar e melhora do clima social da classe quando a psicoeducação integra o processo de intervenção.

A revisão sistemática de McKenna et al. (2025) reforça esse argumento ao indicar que intervenções voltadas ao aumento do conhecimento e da consciência sobre TDAH foram, em sua maioria, eficazes para melhorar a compreensão do transtorno entre cuidadores, professores e clínicos, além de apontarem resultados promissores em programas de educação parental, manejo comportamental e terapias psicossociais incorporadas à educação sobre o transtorno. Os autores também mostram que lacunas de

conhecimento entre cuidadores, docentes e profissionais podem funcionar como barreira para acesso a serviços, reconhecimento precoce e apoio educacional adequado. Esse dado é especialmente fecundo para o contexto escolar, onde parte do sofrimento das crianças com TDAH decorre do desconhecimento do transtorno e da consequente moralização de seus comportamentos.

Quando professores compreendem melhor o TDAH, deixam de ler determinados comportamentos exclusivamente como afronta à autoridade, preguiça ou desinteresse. Isso não significa negar a necessidade de limites ou de organização pedagógica; significa, antes, produzir respostas menos moralizantes e mais efetivas. A psicoeducação, nesse caso, não beneficia apenas a criança atendida individualmente. Ela modifica o ambiente ao redor, pois amplia o conhecimento de pais, professores e profissionais sobre o transtorno, reduz interpretações equivocadas e favorece formas mais adequadas de manejo cotidiano (OLIVEIRA; DIAS, 2018; ROHDE; HALPERN, 2004). Ao melhorar a compreensão de pais, professores e clínicos, favorece expectativas mais realistas, orientações mais coerentes e maior continuidade entre o que se propõe no atendimento e o que se vive no cotidiano. Trata-se de um ganho relevante porque boa parte das intervenções fracassa não por ausência de técnica, mas por descompasso entre os diferentes contextos em que a criança circula.

É necessário reconhecer, contudo, que a psicoeducação, isoladamente, não é suficiente para promover mudanças consistentes no funcionamento cotidiano da criança ou do adolescente. O conhecimento sobre o TDAH constitui passo fundamental, pois reduz estigmas, corrige interpretações equivocadas e favorece uma leitura mais realista das dificuldades

vivenciadas. No entanto, a transformação dessa compreensão em mudanças práticas depende da implementação de estratégias estruturadas de intervenção, como treino de habilidades de autorregulação, organização da rotina, automonitoramento, solução de problemas e desenvolvimento das funções executivas. Em outras palavras, a psicoeducação precisa ser entendida como elemento estruturante do processo cognitivo-comportamental, e não como recurso autossuficiente, devendo estar articulada a estratégias sistemáticas de intervenção sobre atenção, planejamento, controle inibitório e organização do comportamento (RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2018).

No âmbito do Projeto Espaço Superação, essa perspectiva mostra-se especialmente relevante, uma vez que o objetivo não se restringe à redução de sintomas, mas envolve fortalecimento das funções executivas, desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e promoção da inclusão escolar. A psicoeducação atua, nesse caso, como processo contínuo que informa, orienta e cria base comum de entendimento entre criança, família e escola, favorecendo maior adesão às intervenções e maior coerência entre as práticas adotadas nos diferentes contextos de vida do estudante. Conforme destaca o Ministério da Saúde (2022), o conhecimento produzido pela psicoeducação pode favorecer mudanças comportamentais e produzir efeitos que se estendem para além do período de tratamento.

Dessa forma, a psicoeducação pode ser compreendida como uma das contribuições mais potentes da TCC para o contexto escolar. Ela reduz estigmas, amplia a compreensão do transtorno, favorece vínculos cooperativos entre família e escola, sustenta outras técnicas de intervenção e ajuda a transformar o ambiente institucional. Ao

fazê-lo, contribui não apenas para o manejo do TDAH, mas para a construção de uma cultura escolar menos punitiva, mais informada e mais comprometida com o desenvolvimento integral do estudante.

2.4. Direitos Educacionais e Inclusão Escolar de Estudantes com TDAH

Discutir os direitos educacionais de estudantes com TDAH exige cuidado para não reduzir a análise a um único dispositivo legal. Embora a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, seja um dos marcos centrais da educação inclusiva no país, a proteção jurídica desse estudante se constrói por meio da articulação entre Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBI, legislação específica sobre TDAH e políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Essa observação é importante porque, na prática, muitos textos acadêmicos acabam citando a LBI de forma genérica, como se ela, sozinha, resolvesse toda a fundamentação jurídica da inclusão. O caminho mais sólido é outro: compreender a LBI como marco geral do sistema educacional inclusivo e articulá-la com normas que tratam de forma mais direta da realidade dos educandos com TDAH, especialmente a Lei nº 14.254/2021.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Esse enunciado não deve ser lido apenas como garantia de acesso formal ao espaço escolar, mas como compromisso com condições concretas de desenvolvimento humano e social. A Lei nº 9.394/1996 aprofunda essa perspectiva ao organizar a educação brasileira a partir de princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na

escola. Quando a LBI é promulgada em 2015, o debate ganha formulação mais precisa no campo da inclusão. O artigo 27 afirma que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. Já o artigo 28 atribui ao poder público o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo. Em termos teóricos, isso desloca a discussão da mera presença física para a ideia de participação, permanência e aprendizagem em condições de dignidade e igualdade (BRASIL, 2015).

No caso do TDAH, contudo, é importante fazer distinção conceitual e jurídica para evitar simplificações. A LBI oferece o marco mais amplo da educação inclusiva, mas a norma que trata expressamente do acompanhamento escolar de estudantes com TDAH é a Lei nº 14.254/2021. Logo em seu artigo 1º, essa lei determina que o poder público desenvolva e mantenha programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. O texto legal também orienta a identificação precoce, o encaminhamento adequado e o apoio educacional na rede de ensino. Por isso, do ponto de vista argumentativo, é mais consistente afirmar que os direitos educacionais do estudante com TDAH, no Brasil, apoiam-se na articulação entre o paradigma inclusivo da LBI e a previsão específica de acompanhamento integral trazida pela Lei nº 14.254/2021 (BRASIL, 2021).

Essa distinção é relevante porque, no cotidiano escolar, ainda existe dificuldade em compreender que o estudante com TDAH não necessita apenas de tolerância, mas de apoio pedagógico e institucional efetivo. Quando a legislação fala em acompanhamento integral, não trata apenas de assistência clínica ou encaminhamento

externo, mas reconhece a necessidade de ações articuladas que envolvam identificação precoce, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado, conforme previsto na Lei nº 14.254/2021 (BRASIL, 2021). Está reconhecendo, portanto, que o processo educacional dessa criança ou adolescente precisa ser sustentado por medidas que favoreçam permanência, participação e aprendizagem. Isso inclui estratégias pedagógicas compatíveis com seu modo de funcionamento, maior clareza nas instruções, organização de rotinas, mediação das tarefas, articulação com a família e, quando necessário, diálogo entre educação e saúde, em consonância com uma atuação institucional da Psicologia comprometida com a garantia do direito à educação e com a superação de leituras individualizantes das dificuldades escolares (CFP, 2019; OLIVEIRA; DIAS, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo MEC em 2008, ajuda a ampliar esse horizonte ao sustentar que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola regular e promover o atendimento às necessidades educacionais específicas no interior de um sistema educacional inclusivo. Embora essa política tenha se consolidado historicamente com foco expresso em alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ela é importante para o presente debate porque introduz concepção de inclusão baseada na transformação da escola e na superação de sistemas paralelos de atendimento. Em outras palavras, reforça a ideia de que a escola comum precisa se reorganizar para acolher a diversidade do desenvolvimento, o que dialoga diretamente com a defesa de práticas institucionais sensíveis às necessidades de estudantes com TDAH (BRASIL, 2008).

No plano normativo mais recente, esse horizonte foi reafirmado pelo Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025. Esses atos normativos reiteram a garantia de um sistema educacional inclusivo e enfatizam o direito de estudantes do público da educação especial a serem incluídos em classes e escolas comuns, com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem. Ainda que os decretos não tenham sido elaborados especificamente para o TDAH, o vocabulário jurídico neles presente, apoio necessário, permanência qualificada, aprendizagem efetiva, oferece base conceitual útil para pensar a escolarização de alunos com dificuldades persistentes de atenção, autorregulação e organização. Em termos analíticos, esses marcos ajudam a consolidar a ideia de que inclusão não é concessão, mas dever institucional.

A importância da Lei nº 13.935/2019 também deve ser sublinhada nesse quadro. Ao dispor sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, o legislador reconhece que a garantia do direito à educação envolve mais do que dimensão didática. Exige também atenção aos aspectos subjetivos, relacionais e sociais que atravessam a escolarização. Para estudantes com TDAH, esse reconhecimento é especialmente importante, pois legitima a presença de profissionais capazes de mediar conflitos, apoiar equipes escolares, orientar famílias, favorecer a construção de estratégias de acompanhamento e contribuir para reduzir o sofrimento escolar produzido pela incompreensão do transtorno.

Nesse cenário, a LBI ganha relevância não apenas por seu valor normativo, mas por sua força de mudança de paradigma. Ao falar em sistema educacional inclusivo, a lei desloca o foco do déficit

individual para a eliminação de barreiras e para a corresponsabilidade institucional, reafirmando que o direito à educação envolve acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida (BRASIL, 2015; MANTOAN, 2003). Esse deslocamento é fundamental para o TDAH, pois uma das marcas da trajetória escolar desses estudantes é justamente a tendência à culpabilização individual. A criança que não sustenta a atenção, que perde materiais ou que não acompanha o ritmo esperado costuma ser lida como pouco comprometida ou pouco esforçada. Quando a perspectiva inclusiva é levada a sério, a pergunta deixa de ser apenas o que falta a esse aluno e passa a ser também o que a escola precisa transformar para que ele possa aprender, evitando que dificuldades escolares sejam convertidas em marcas permanentes de fracasso pessoal (PATTO, 1990; MANTOAN, 2003). É nesse ponto que o debate jurídico encontra o debate psicológico e pedagógico. A lei não substitui a intervenção, mas cria um horizonte normativo no qual a intervenção deixa de ser favor e passa a ser parte do dever institucional de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Por isso, ao tratar dos direitos educacionais do estudante com TDAH, o mais consistente é mostrar que ele se encontra inserido em rede de proteção jurídica que combina princípios gerais da educação inclusiva com previsões específicas de acompanhamento escolar. A LBI oferece a gramática mais ampla da inclusão; a Lei nº 14.254/2021 nomeia diretamente o educando com TDAH e exige acompanhamento integral; a LDB assegura igualdade de acesso e permanência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça a transformação da escola comum; a Lei nº 13.935/2019 legitima a presença da Psicologia e do Serviço Social na educação básica; e os decretos mais recentes

reafirmam a centralidade do sistema educacional inclusivo. Em conjunto, esses instrumentos permitem sustentar que a inclusão escolar da criança e do adolescente com TDAH não se esgota em matrícula ou boa vontade institucional. Ela exige resposta pedagógica, articulação intersetorial, sensibilidade às singularidades do desenvolvimento e compromisso efetivo com a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental. Tal opção metodológica decorre do objetivo do estudo, que não consiste em mensurar fenômenos ou produzir generalizações estatísticas, mas em compreender, à luz da literatura científica e dos marcos normativos, de que modo intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental têm sido descritas e analisadas no atendimento a crianças e adolescentes com TDAH. Em consonância com Minayo (2010), parte-se do entendimento de que a pesquisa qualitativa permite apreender sentidos, interpretações e relações que não se reduzem a dados numéricos. Já a dimensão exploratória e descritiva, conforme Gil (2008), possibilita maior aproximação com o problema e favorece a sistematização de conhecimentos sobre determinado fenômeno.

Do ponto de vista dos materiais, utilizaram-se livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos oficiais relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, às intervenções psicológicas dirigidas ao público infantojuvenil e às políticas educacionais de inclusão.

A busca bibliográfica foi conduzida predominantemente em bases de dados em língua portuguesa, com o objetivo de localizar estudos sobre intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental com alunos com TDAH. Foram consultadas as bases SciELO, PePSIC/BVS-Psi e LILACS/BVS, complementadas por busca no Google Acadêmico, de modo a contemplar também literatura cinzenta, como trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações, teses e artigos eventualmente não indexados nas bases anteriores. Nas bases em português utilizaram-se descritores combinando o transtorno, a abordagem terapêutica e o contexto educacional: “transtorno de déficit de atenção/hiperatividade”, “TDAH”, “terapia cognitivo-comportamental”, “terapia cognitivo comportamental”, “intervenção cognitivo-comportamental” e “TCC”, associados a termos como “crianças”, “adolescentes”, “alunos”, “escolares” e “estudantes”, por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Embora se tenha priorizado literatura mais recente, a seleção final não operou com recorte temporal rigidamente fechado, pois foram preservados estudos anteriores considerados relevantes e diretamente relacionados ao tema, especialmente quando apresentavam modelos de intervenção ou sínteses que se consolidaram como referências na área. Assim, foram incluídos estudos empíricos e revisões que abordassem intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental com crianças, adolescentes ou estudantes diagnosticados com TDAH, em contexto clínico e/ou escolar, desde que disponíveis em português ou com versão acessível nesse idioma. Excluíram-se trabalhos que: a) não envolvessem intervenção cognitivo-comportamental; b) abordassem o TDAH apenas de forma teórica, sem descrição de

intervenção; c) não tivessem foco em crianças, adolescentes ou estudantes; ou d) não disponibilizassem texto completo.

Após a identificação dos registros, procedeu-se à eliminação de duplicatas e à triagem por título e resumo, observando-se a aderência à pergunta de pesquisa. Os textos potencialmente elegíveis foram lidos integralmente e analisados conforme sua contribuição para os objetivos do estudo. A sistematização dos dados ocorreu em etapas sucessivas: levantamento bibliográfico, leitura exploratória e seletiva, leitura analítica, categorização temática e discussão interpretativa. A análise concentrou-se em três núcleos: a) descrição das intervenções de base cognitivo-comportamental; b) contribuições dessas intervenções para funções executivas, organização da aprendizagem, comportamento adaptativo e inclusão escolar; e c) articulação entre práticas psicológicas, interdisciplinaridade e direitos educacionais.

Em termos éticos, o estudo observou as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, aplicável às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Como se trata de pesquisa bibliográfica e documental, não houve envolvimento direto com seres humanos, inexistindo riscos físicos, emocionais ou sociais a participantes. Quando documentos institucionais foram mobilizados para contextualização, preservou-se o sigilo, a confidencialidade e a não identificação de alunos, famílias ou profissionais. Os riscos da investigação são mínimos e de natureza metodológica, relacionados a limitações interpretativas, dependência da qualidade das fontes e eventual restrição de acesso a determinados materiais. Entre os benefícios do estudo destacam-se a ampliação do conhecimento sobre TDAH e intervenções psicológicas, a produção de subsídios teóricos para profissionais e gestores e o fortalecimento do debate

sobre políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado e à inclusão escolar.

3.1. Procedimentos de Busca e Seleção dos Estudos

A revisão identificou 64 registros nas bases consultadas e 18 registros em outras fontes, totalizando 82 ocorrências iniciais. Após a remoção de 19 duplicatas, permaneceram 45 registros exclusivos para triagem por título e resumo. Nessa etapa, 34 estudos foram excluídos por não responderem à questão de pesquisa, principalmente por abordarem o TDAH de maneira geral, sem descrição de intervenção psicológica de base cognitivo-comportamental dirigida a crianças, adolescentes ou estudantes. Restaram 9 estudos para leitura integral. Desses, 3 não puderam ser recuperados em texto completo, resultando em 6 estudos efetivamente incluídos na revisão. Para fins de coerência metodológica, este artigo trabalha com esse corpus final de 6 estudos, em consonância com o quadro-síntese e com a discussão analítica produzida a partir dos materiais elegíveis.

Os estudos incluídos distribuem-se entre artigos teóricos, revisões narrativas, revisões sistemáticas e propostas de protocolo clínico, todos com repercussões diretas para o campo educacional. Embora nem todos tenham sido desenvolvidos estritamente no interior da escola, todos oferecem elementos relevantes para compreender como a TCC e práticas correlatas contribuem para o manejo do TDAH em situações que afetam organização da rotina, desempenho acadêmico, comportamento em sala de aula, relações familiares e habilidades sociais. A amostra final permitiu observar três eixos principais de contribuição: a psicoeducação de alunos, famílias e professores; o treino de funções executivas e habilidades de

autorregulação; e a organização de estratégias comportamentais e cognitivas aplicáveis ao cotidiano escolar.

Quadro 1 - Estudos incluídos sobre intervenções cognitivo-comportamentais com alunos com TDAH

Autor(es) / ano	Tipo de estudo	Participantes / contexto	Foco da intervenção TCC	Principais achados
Bellé & Caminha, 2005	Modelo clínico / intervenção grupal	Crianças com TDAH em grupoterapia cognitivo-comportamental	Psicoeducação, treino de autocontrole, habilidades sociais e organização de tarefas	Relata redução de queixas comportamentais e melhora de indicadores de atenção e funcionamento em sala de aula.
Monteiro, 2014	Proposta de protocolo clínico	Crianças e adolescentes com TDAH; protocolo aplicável ao contexto clínico e escolar	Avaliação, psicoeducação, treino de funções executivas, manejo comportamental e estratégias para tarefas escolares	Apresenta modelo estruturado de tratamento com foco em desempenho acadêmico, organização e articulação entre família, escola e saúde.
Ribeiro, 2016	Artigo de revisão	Estudos com crianças com TDAH focando	Auto-instruções, solução de problemas, automonitoramento e	Conclui que a TCC contribui para o fortalecimento de funções executivas e

		funções executivas	técnicas de modificação de comportamento	para melhor manejo da impulsividade e das demandas escolares.
Oliveira & Dias, 2018	Revisão sistemática	Estudos sobre psicoeducação em TDAH com pais, professores e alunos	Programas psicoeducativos e estratégias de informação qualificada sobre o transtorno	Mostra que a psicoeducação amplia conhecimento, adesão ao tratamento, qualidade de vida e participação escolar.
Braun et al., 2019	Revisão sistemática	Adolescentes com TDAH	Planejamento, organização, manejo do tempo, habilidades sociais e participação parental	Indica redução de sintomas e comorbidades, além de melhora na organização acadêmica e no estabelecimento de metas.

Hipólito et al., 2024	Revisão narrativa	Crianças e adolescentes com TDAH	Psicoeducação, treino de habilidades cognitivas e comportamentais, orientação a pais e professores	Reforça evidências de melhora em sintomas, funções executivas, habilidades sociais e desempenho escolar quando há articulação entre família e escola.
-----------------------	-------------------	----------------------------------	--	---

Fonte: elaboração própria com base nos estudos selecionados na revisão.

3.2. Síntese Analítica dos Resultados

O primeiro eixo identificado na literatura diz respeito aos modelos de grupoterapia cognitivo-comportamental com crianças em idade escolar. Estudos como o de Bellé e Caminha (2005), mesmo anteriores ao recorte principal de publicações recentes, permanecem relevantes por apresentarem um modelo clínico estruturado de intervenção grupal com crianças com TDAH, enfatizando psicoeducação, treino de autocontrole, habilidades sociais e organização de tarefas. Os autores descrevem redução de queixas comportamentais e melhora de indicadores relacionados à atenção e ao funcionamento em sala de aula segundo relatos de pais e equipe multiprofissional. Embora o estudo tenha se desenvolvido em contexto clínico, suas conclusões são particularmente úteis para o campo educacional por demonstrarem que estratégias grupais podem favorecer autorregulação, convívio e adesão às demandas escolares.

O segundo eixo refere-se aos protocolos e propostas estruturadas de TCC voltados a crianças e adolescentes com TDAH. Monteiro (2014) descreve um modelo organizado em etapas de avaliação, psicoeducação, reestruturação cognitiva, treino de habilidades sociais, manejo comportamental e estratégias específicas para organização de estudos e tarefas. O aspecto mais significativo dessa proposição é a centralidade conferida ao treino de funções executivas, planejamento, atenção sustentada, controle de impulsos e organização, como condição para a melhora do desempenho acadêmico. A autora também enfatiza a necessidade de articulação entre família, escola e serviços de saúde, o que reforça a perspectiva institucional e interdisciplinar defendida neste artigo.

O terceiro eixo diz respeito às revisões que discutem TCC e funções executivas. Ribeiro (2016) sistematiza intervenções voltadas ao desenvolvimento de autocontrole, planejamento, inibição de respostas, atenção sustentada e resolução de problemas, concluindo que a TCC oferece instrumentos importantes para o manejo da impulsividade e para a organização de tarefas escolares. O estudo destaca que técnicas como auto-instruções, automonitoramento e solução de problemas ajudam a criança a desenvolver maior consciência de sua própria ação, favorecendo o enfrentamento de demandas acadêmicas que exigem planejamento e persistência.

No campo específico da psicoeducação, Oliveira e Dias (2018) analisam a produção científica sobre o tema e mostram que programas psicoeducativos aumentam o conhecimento sobre o TDAH, favorecem adesão ao tratamento, qualidade de vida e redução da intensidade dos sintomas, com impacto positivo na participação e no desempenho escolar. A revisão deixa claro que informar pais, professores e alunos sobre o transtorno não é etapa

periférica, mas componente decisivo da intervenção. Ao melhorar a compreensão do problema, a psicoeducação reduz estigmas, amplia a cooperação entre adultos de referência e favorece estratégias mais coerentes no cotidiano da criança.

Em adolescentes, Braun et al. (2019) demonstram que intervenções cognitivo-comportamentais estruturadas podem reduzir sintomas centrais do TDAH e comorbidades como ansiedade e depressão, além de melhorar organização acadêmica, manejo do tempo, estabelecimento de metas e habilidades sociais. A revisão sistemática destaca que os melhores resultados costumam ocorrer quando a TCC se associa a participação parental e acompanhamento mais contínuo da rotina. Para o campo escolar, esse achado é relevante porque mostra que o TDAH não desaparece com a passagem da infância e que as demandas acadêmicas se tornam, em muitos casos, ainda mais complexas na adolescência.

Por fim, Hipólito et al. (2024) sintetizam evidências nacionais sobre intervenções para TDAH e reforçam a TCC como abordagem com resultados consistentes na redução de sintomas, na melhora de funções executivas e no fortalecimento de habilidades sociais. O estudo chama atenção para programas que combinam psicoeducação, treino de habilidades cognitivas e comportamentais, organização da rotina e orientação a pais e professores. A presença ativa da família e da escola aparece, novamente, como elemento determinante para a sustentação dos ganhos produzidos pela intervenção.

Tomados em conjunto, os seis estudos incluídos apontam convergência importante: intervenções cognitivo-comportamentais, quando estruturadas e articuladas a contextos reais de vida,

favorecem a redução de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade; melhoram organização da rotina e do estudo; fortalecem funções executivas; ampliam habilidades sociais; e contribuem para maior participação escolar. Há, entretanto, limites recorrentes na literatura, como número reduzido de estudos empíricos nacionais, heterogeneidade metodológica, amostras pequenas e forte dependência de relatos de pais e profissionais. Ainda assim, o corpus analisado oferece base consistente para sustentar a relevância das intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental no manejo do TDAH em interface com a educação inclusiva.

4. DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão indicam que as intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental constituem estratégia relevante para o manejo do TDAH em crianças e adolescentes, especialmente quando articuladas às demandas concretas do contexto escolar. Essa constatação encontra respaldo em estudos que relacionam a TCC ao fortalecimento das funções executivas, como planejamento, organização, controle inibitório, automonitoramento e solução de problemas, habilidades diretamente implicadas na aprendizagem e na autorregulação do comportamento (RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA; DIAS, 2018). Nesse sentido, os achados não apontam apenas para redução de sintomas, mas para a ampliação das condições de participação escolar, organização da rotina de estudos e construção de respostas mais adaptativas diante das exigências pedagógicas.

A psicoeducação aparece como uma dimensão central dos resultados, pois favorece a compreensão do TDAH por pais,

professores, estudantes e profissionais, reduzindo interpretações equivocadas que associam desatenção, impulsividade ou agitação a preguiça, afronta ou falta de limites. Essa dimensão é fundamental porque modifica o ambiente interpretativo ao redor da criança e amplia a possibilidade de continuidade entre atendimento especializado, família e escola (OLIVEIRA; DIAS, 2018; ROHDE; HALPERN, 2004). Assim, a psicoeducação não deve ser tratada como recurso secundário, mas como eixo estruturante das intervenções, sobretudo quando articulada a estratégias práticas de organização da rotina, manejo do tempo, orientação familiar e apoio pedagógico.

Outro resultado relevante refere-se ao papel das funções executivas como mediação entre o TDAH e o desempenho escolar. As dificuldades de atenção sustentada, planejamento, organização de materiais, controle de impulsos e persistência em tarefas pouco estimulantes ajudam a explicar por que muitos estudantes com TDAH apresentam prejuízos escolares mesmo quando não há ausência de potencial cognitivo. A intervenção cognitivo-comportamental, ao trabalhar auto-instruções, automonitoramento, solução de problemas e manejo de tempo, contribui para fortalecer habilidades necessárias ao aprender, rompendo com a falsa separação entre intervenção psicológica e processo pedagógico (RIBEIRO, 2016; STROH, 2010).

Os resultados também evidenciam que as intervenções são mais consistentes quando não permanecem restritas ao atendimento individual. A Psicologia institucional permite compreender que o sofrimento escolar do estudante com TDAH não decorre apenas do transtorno, mas também das respostas produzidas pela escola, pela família e pelos serviços diante das dificuldades da criança. Por isso, a atuação psicológica precisa interrogar práticas escolares,

expectativas pedagógicas, formas de avaliação, vínculos institucionais e processos de culpabilização que transformam dificuldades de desenvolvimento em marcas de fracasso pessoal (PATTO, 1990; SOUZA, 2009; CFP, 2019).

Os achados também permitem afirmar que a intervenção cognitivo-comportamental se articula de maneira produtiva ao paradigma dos direitos educacionais. A LBI e a Lei nº 14.254/2021 oferecem base normativa para compreender que estudantes com TDAH não necessitam apenas de tolerância, mas de acompanhamento integral, apoio educacional, mediações pedagógicas e articulação entre escola, família e saúde (BRASIL, 2015; BRASIL, 2021). Dessa forma, a intervenção psicológica de base cognitivo-comportamental, quando desenvolvida em perspectiva institucional e interdisciplinar, deixa de ser vista como ação isolada e passa a integrar o conjunto de condições necessárias para garantir permanência qualificada, participação e aprendizagem.

É preciso reconhecer, contudo, que a literatura ainda apresenta lacunas. Há escassez de estudos empíricos nacionais com delineamentos robustos, persistem amostras reduzidas e há heterogeneidade nos indicadores utilizados para avaliar resultados. Também se observa que parte das publicações descreve mais amplamente benefícios clínicos e familiares do que desfechos escolares específicos. Tais limites não invalidam os achados, mas indicam a necessidade de pesquisas futuras que acompanhem intervenções em contexto escolar de maneira mais sistemática, com maior detalhamento de procedimentos, resultados e condições de implementação.

Ainda assim, o conjunto analisado sustenta conclusão consistente: intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental, especialmente quando desenvolvidas de maneira institucional e interdisciplinar, oferecem contribuições relevantes para a inclusão escolar de estudantes com TDAH. Elas atuam na redução de sintomas, no fortalecimento de funções executivas, na reorganização da relação do estudante com a aprendizagem, na qualificação do vínculo entre escola e família e na produção de ambientes menos punitivos e mais comprometidos com o desenvolvimento. Em síntese, mostram que a inclusão do aluno com TDAH não depende apenas da boa vontade da escola, mas de mediações qualificadas, de leitura crítica das barreiras institucionais e de compromisso efetivo com a aprendizagem e a dignidade do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que as intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental constituem contribuição relevante para a inclusão escolar, a autonomia e o desenvolvimento integral de estudantes com TDAH. A literatura revisada mostra, de forma consistente, que tais intervenções favorecem o fortalecimento de funções executivas, a organização da rotina, o manejo de impulsos, a melhora do comportamento adaptativo, a ampliação das habilidades sociais e a construção de vínculos mais estáveis com a escola e com a aprendizagem. Ao mesmo tempo, evidencia-se que esses efeitos tendem a ser mais robustos quando a intervenção se articula à família, à escola e a outros profissionais envolvidos no acompanhamento da criança ou do adolescente.

O estudo também demonstra que a atuação da Psicologia, quando situada em perspectiva institucional, amplia seu alcance para além do atendimento individual. A Psicologia contribui para qualificar a leitura que a escola faz do estudante, reduzir processos de culpabilização e patologização, favorecer mediações pedagógicas mais coerentes e tornar visíveis barreiras silenciosas à participação e à aprendizagem. Nesse sentido, sua relevância não se limita ao manejo de sintomas, mas alcança a produção de condições institucionais mais favoráveis ao desenvolvimento escolar. A articulação entre Psicologia, Psicopedagogia e Fonoaudiologia, tal como observada no horizonte do Projeto Espaço Superação, reforça a importância de respostas interdisciplinares para a complexidade do TDAH.

No plano dos direitos educacionais, a discussão sustenta que a inclusão do estudante com TDAH não se esgota em matrícula ou tolerância. Ela exige apoio pedagógico e institucional efetivo, nos termos do sistema educacional inclusivo afirmado pela Constituição Federal, pela LDB, pela LBI, pela Lei nº 14.254/2021, pela Lei nº 13.935/2019 e pelas políticas públicas recentes. A intervenção psicológica, nesse quadro, deixa de ser recurso acessório e passa a integrar o conjunto de mediações necessárias para a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Os objetivos propostos foram atingidos na medida em que o artigo descreveu as práticas interdisciplinares vinculadas ao atendimento de crianças e adolescentes com TDAH, analisou as contribuições das intervenções psicológicas de base cognitivo-comportamental para a autonomia, o comportamento adaptativo e o desempenho acadêmico, e examinou os principais marcos legais que sustentam o direito à educação inclusiva desse público. A questão de pesquisa

também encontra resposta: intervenções psicológicas institucionais contribuem significativamente para a inclusão escolar de alunos com TDAH quando se orientam pela compreensão crítica do transtorno, pela psicoeducação, pelo fortalecimento das funções executivas e pela articulação entre escola, família e rede de apoio.

Como limites do estudo, reconhece-se a dependência de literatura ainda heterogênea, a escassez de investigações empíricas nacionais com delineamentos mais robustos e a concentração de parte dos resultados em contextos clínicos com repercussão escolar indireta. Tais limites, porém, não diminuem a relevância dos achados; ao contrário, indicam a necessidade de novas pesquisas que acompanhem intervenções em contexto escolar de forma mais sistemática e avaliem, com maior precisão, seus efeitos sobre desempenho acadêmico, participação, permanência e qualidade das relações institucionais.

Em síntese, a principal conclusão que se impõe é que o estudante com TDAH não necessita apenas de um diagnóstico ou de adaptações pontuais. Ele demanda reconhecimento de suas especificidades, apoio contínuo e mediações qualificadas. Nesse sentido, é fundamental considerar, inclusive, as condições previstas em lei que asseguram o acompanhamento e as intervenções adequadas no contexto escolar. Quando a escola, a família e os profissionais atuam de forma articulada, construindo respostas interdisciplinares e cognitivamente orientadas, a experiência escolar deixa de se configurar apenas como um espaço de correção de comportamentos, passando a constituir-se, sobretudo, como um ambiente de desenvolvimento, participação e ampliação de possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Anaisa Leal Barbosa; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; ZERBINI, Thaís; D'ÁVILA, Keiko Maly Garcia. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, p. 1025-1032, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572020000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BAREMBLITT, G.; BARROS, J. P. P.; HUR, D. U. A psicologia nos contextos institucionais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. spe 4, p. 1-5, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bCTWT4mq8qC3mmF4Q7Pbjsk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BELLE, Andressa Henke; CAMINHA, Renato Maiato. Grupoterapia cognitivo-comportamental em crianças com TDAH: estudando um modelo clínico. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 103-114, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200011. Acesso em: 30 nov. 2025.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Disponível em: <https://wakeditora.com.br/produto/a-psicopedagogia-no-brasil/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jan. 2023. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2026.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/t/transtorno-do->

[deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/view](#). Acesso em: 05 abr. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf>.

Acesso em: 4 nov. 2025.

BRAUN, Karen Cristina Rech; MARCILIO, Fabiane Cristina Pereira; CORRÊA, Mikael Almeida; DIAS, Ana Cristina Garcia. Terapia Cognitivo-Comportamental para adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: uma revisão sistemática de literatura. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 617-635, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/ctc.2019.122.11>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COGHILL, David et al. The management of ADHD in children and adolescents: bringing evidence to the clinic: perspective from the European ADHD Guidelines Group (EAGG). **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 32, n. 8, p. 1337-1361, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01871-x>. Acesso em: 05 de abr. 2026.

CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A. A interdisciplinaridade na educação: concepções de professores. **InterMeio**, v. 28, n. 56, p. 11-29, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/16531/12531>. Acesso em: 22 nov. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 05 abr. 2026.

DASSOW, Paula Zanetti; VIEIRA-SANTOS, Joene. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, e121101724191, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/24191/21413/289094>. Acesso em: 05 abr. 2026.

FARAONE, Stephen V. et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder. **Nature Reviews Disease Primers**, v. 10, n. 1, 2024. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41572-024-00495-0>. Acesso em: 05 abr. 2026.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 25, n. 77, p. 139-145, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

FONTINELE, Francijane de Carvalho; SILVA, Maria Lucilene da. Intervenção fonoaudiológica em pacientes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e19710111561, 2021. Disponível

em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/11561/10402/153826>.

Acesso em: 05 abr. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAUGAN, Anne-Lise Juul et al. Cognitive behavioural group therapy as addition to psychoeducation and pharmacological treatment for adolescents with ADHD symptoms and related impairments: a randomised controlled trial. **BMC Psychiatry**, v. 22, n. 1, p. 375, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12888-022-04038-3>. Acesso em 05 abr. 2026.

HIPÓLITO, T. G. et al. Intervenções para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: revisão de literatura. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 268-280, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n11p281-298>. Acesso em: 05 de abr. 2026.

KOFLER, Michael J. et al. Executive function deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. **Nature Reviews Psychology**, v. 3, n. 10, p. 701-719, 2024. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s44159-024-00350-9>. Acesso em: 05 abr. 2026.

KORREL, Hanne et al. Research review: language problems in children with attention-deficit hyperactivity disorder: a systematic meta-analytic review. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 58, n. 6, p. 640-654, 2017. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12688>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Prefeitura encerra primeira etapa do projeto “Espaço Superação”**. Manaus, 25 nov. 2025. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/acao/encerramento-primeira-etapa-espaco-superacao/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Projeto “Espaço Superação” da Prefeitura de Manaus inicia atividades com mais de 280 famílias**. Manaus, 11 mar. 2025. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticia/inclusao/espaco-superacao-atividades-mais-de-280-familias/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/livro/inclusao-escolar/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MAY, Tamara et al. The Australian evidence-based clinical practice guideline for attention deficit hyperactivity disorder. **Australian and New Zealand Journal of Psychiatry**, v. 57, n. 8, p. 1069-1092, 2023. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00048674231166329>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MCKENNA, Kaitlyn et al. Effectiveness and cost-effectiveness of interventions to increase knowledge and awareness of attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 34, p. 1769-1794, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-025-02646-4>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Bruna Cristina. TDAH: proposta de tratamento clínico para crianças e adolescentes através da terapia cognitivo-comportamental. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n. 1, p. 101-108, 2014. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/saude_desenvolvimento/article/download/1345/1103. Acesso em: 05 abr. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 05 abr. 2026.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Psicoeducação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que, como e para quem informar? **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100010. Acesso em: 30 nov. 2025.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Psicoeducação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que, como e para quem informar? **Trends in Psychology**, v. 26, n. 1,

p. 243-261, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2018000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 05 abr. 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2026.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: epistemologia, história e pesquisa**. Lisboa: Imprensa da Universidade de Lisboa, 2021.

POWELL, Lauren Amy et al. Psychoeducation intervention effectiveness to improve social skills in young people with ADHD: a meta-analysis. **Journal of Attention Disorders**, v. 26, n. 3, p. 340-357, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054721997553>. Acesso em: 05 abr. 2026.

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572008000100007&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

RESENDE, Samilly Danielly de; CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. O TDAH infantil na visão psicopedagógica: um estudo sobre definições e impactos na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 26, n. 82, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/83343>. Acesso em: 05 abr. 2026.

RIBEIRO, Simone Pletz. TCC e as funções executivas em crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872016000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

RIBEIRO, Simone Pletz. TCC e as funções executivas em crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 12, n. 2, p. 126-134, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872016000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, supl., p. S61-S70, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/vsv6yydfR59j8Tty9S8J8cq/?lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2026.

SILVA, Cláudia da; CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho cognitivo-linguístico e em leitura de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Journal of Human Growth and Development**, v. 21, n. 3, p. 849-858, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/20037>. Acesso em: 05 abr. 2026.

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem:** possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18409>. Acesso em: 05 abr. 2026.

SOUZA, Isadora de Lourdes Signorini et al. Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 116, p. 197-213, 2021. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/211>. Acesso em: 05 abr. 2026.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/>. Acesso em: 05 abr. 2026.

STROH, Juliana Bielawski. TDAH: diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. **Construção Psicopedagógica**, v. 18, n. 17, p. 83-105, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542010000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 05 abr. 2026.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt>.

Acesso em: 22 nov. 2025.

VALORE, L. A. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: SILVEIRA, A. F. et al. (org.). **Cidadania e participação social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 105-114. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-11.pdf>.

Acesso em: 29 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

YEGENCIK, Beliz; BELL, Beth T.; DENIZ, Emre. School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: a systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 16, 1611145, 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1611145/full>. Acesso em 05 abr. 2026.

¹ Discente do Curso Superior de Psicologia da Faculdade Universitária Metropolitana, *Campus Sede*. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Docente do Curso Superior de Psicologia da Faculdade Universitária Metropolitana. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ O projeto Espaço Superação, instituído pela Prefeitura de Manaus em 2024, constitui uma iniciativa voltada ao atendimento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculadas na rede municipal de ensino, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Desenvolvido nos Centros Municipais Sociopsicopedagógicos (CEMASPS), distribuídos em diferentes zonas da cidade, o projeto envolve não apenas os estudantes, mas também suas famílias, reafirmando a importância de uma atuação articulada entre escola, serviços de apoio e contexto familiar. Sua finalidade central consiste em favorecer o aprimoramento de funções cognitivas e socioemocionais fundamentais ao processo de aprendizagem e à convivência escolar, tais como atenção, memória operacional, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e regulação emocional. Para alcançar esses objetivos, são promovidas atividades interativas de autocontrole, jogos de atenção e memória, práticas psicomotoras e dinâmicas voltadas à expressão e compreensão das emoções. Desse modo, o projeto contribui para o fortalecimento da autonomia, da qualidade de vida e das condições de inclusão e permanência escolar de crianças com TDAH.