

PSICOPEDAGOGIA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TDAH: UMA REVISÃO NARRATIVA DA LITERATURA

**PSYCHOPEDAGOGY AND SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ADHD:
A NARRATIVE LITERATURE REVIEW**

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 15/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792019375](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792019375)

Francisco Gustavo Severino de Sousa

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) pode repercutir na organização das atividades, na participação e na aprendizagem escolar, exigindo respostas que articulem conhecimentos sobre o desenvolvimento e análise das condições de ensino. Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições e os limites da atuação psicopedagógica na inclusão escolar de estudantes com TDAH. Trata-se de revisão narrativa, bibliográfica e documental, constituída por seleção temática de publicações científicas e documentos institucionais localizados em fontes eletrônicas, sem pretensão de busca exaustiva. A discussão organiza-se em quatro eixos: compreensão do transtorno e das barreiras escolares; avaliação psicopedagógica; planejamento e acompanhamento das intervenções; e articulação entre escola, família e serviços de saúde. A literatura selecionada oferece fundamentos para a mediação da aprendizagem e indica resultados favoráveis de determinadas intervenções escolares, mas não permite atribuir à Psicopedagogia, de forma isolada, eficácia geral sobre o TDAH. Argumenta-se que sua contribuição depende da definição de objetivos educacionais, da colaboração com professores e da avaliação continuada dos apoios. Conclui-se que a inclusão exige preservar o acesso ao currículo, enfrentar práticas estigmatizantes e compreender o estudante em sua relação com as situações de aprendizagem, reconhecendo as limitações das evidências disponíveis e a necessidade de pesquisas contextualizadas.

Palavras-chave: Psicopedagogia; TDAH; Inclusão escolar; Aprendizagem; Revisão de literatura.

ABSTRACT

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) may affect task organization, participation and school learning, requiring

educational responses that combine knowledge about development with an analysis of teaching conditions. This article discusses the contributions and limitations of psychopedagogical practice to the school inclusion of students with ADHD. A narrative literature and document review was conducted through a thematic selection of scientific publications and institutional documents located in electronic sources, without claiming an exhaustive search. The discussion addresses understanding ADHD and school barriers, psychopedagogical assessment, intervention planning and monitoring, and collaboration between schools, families and health services. The selected literature supports learning mediation and reports favorable outcomes for some school interventions, but does not establish the overall effectiveness of psychopedagogy as an isolated intervention for ADHD. Its contribution is discussed in relation to educational goals, teacher collaboration and continuous assessment of support. School inclusion requires access to the curriculum, responses to stigmatizing practices and an understanding of students within learning situations. Limitations of the available evidence and the need for context-sensitive research are acknowledged.

Keywords: Psychopedagogy; ADHD; School inclusion; Learning; Literature review.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) coloca em discussão a relação entre características do desenvolvimento, organização do ensino e condições de participação. Na rotina escolar, dificuldades para iniciar tarefas, acompanhar instruções ou organizar materiais podem ser interpretadas como desinteresse. Essa interpretação, quando

adotada sem investigação, transforma uma necessidade de apoio em julgamento sobre a disposição do estudante para aprender. O problema educacional envolve, portanto, tanto a compreensão do transtorno quanto a revisão das respostas que a escola oferece às dificuldades observadas.

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento cuja compreensão não deve ser reduzida à agitação motora nem a uma causa única. Faraone et al. (2024) apresentam uma síntese contemporânea de seus aspectos clínicos e ressaltam sua ocorrência em diferentes etapas da vida. Para o debate educacional, esse referencial permite afastar explicações moralizantes, embora não autorize deduzir, a partir do diagnóstico, um perfil de aprendizagem idêntico para todos os estudantes. A presença de TDAH não define, por si só, os conhecimentos já construídos, os interesses ou a intensidade dos apoios necessários.

A Psicopedagogia pode contribuir para compreender como o estudante se relaciona com o conhecimento e como as condições de ensino interferem nessa relação. Araújo e Santos (2022), ao revisarem publicações da área, identificam instrumentos e possibilidades de avaliação e intervenção relacionados ao TDAH, enfatizando a necessidade de fundamentação teórico-metodológica. A contribuição psicopedagógica, contudo, precisa ser examinada criticamente: a existência de propostas de atuação não equivale à demonstração de sua eficácia, e a valorização de um profissional não elimina as responsabilidades pedagógicas e institucionais da escola.

No contexto brasileiro, a Lei nº 14.254/2021 prevê acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de

aprendizagem, articulando identificação precoce, apoio educacional, encaminhamento para diagnóstico e apoio terapêutico na rede de saúde. A lei também contempla informação e formação continuada dos professores (Brasil, 2021). Esse marco favorece a discussão sobre a colaboração entre setores, sem converter o espaço escolar em serviço de diagnóstico clínico.

A questão orientadora deste artigo é: quais contribuições e limites da atuação psicopedagógica podem ser discutidos, à luz da literatura selecionada, para a inclusão escolar de estudantes com TDAH? O objetivo geral consiste em analisar essa atuação em sua relação com a avaliação da aprendizagem, o planejamento dos apoios e a colaboração entre escola, família e saúde. Especificamente, procura-se distinguir manifestações do transtorno e barreiras pedagógicas, discutir a força das evidências disponíveis e sistematizar implicações para práticas educacionais inclusivas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho configura-se como revisão narrativa da literatura, com abordagem qualitativa e apoio documental. Essa modalidade foi escolhida por permitir a discussão de uma questão ampla, reunindo contribuições de diferentes campos sem exigir a estrutura de uma revisão sistemática. Conforme Rother (2007), revisões narrativas são adequadas à análise teórica e contextual de um tema. A denominação adotada delimita o alcance deste artigo: não se pretende apresentar levantamento completo da produção, estimativa combinada de efeitos ou hierarquização formal de todas as intervenções existentes.

A atualização bibliográfica foi realizada em outubro de 2026, por meio de buscas temáticas em mecanismo eletrônico de pesquisa, com localização dirigida de publicações em PubMed, SciELO, PePSIC e páginas de periódicos, além de documentos em fontes institucionais. Foram empregados termos em português e inglês relacionados a TDAH, Psicopedagogia, aprendizagem, inclusão escolar, intervenções em sala de aula e revisão narrativa. A consulta aos portais serviu à identificação e à conferência das fontes; não correspondeu a uma busca padronizada e reproduzível em todas as bases.

A seleção foi intencional, considerando pertinência à questão orientadora, identificação de autoria e publicação, presença de fundamentação científica e possibilidade de conferir os conteúdos utilizados. Foram priorizados estudos de síntese, trabalhos diretamente relacionados à mediação psicopedagógica e documentos oficiais. O conjunto reúne publicações entre 2007 e 2026, intervalo correspondente às fontes efetivamente selecionadas, e não a um filtro temporal aplicado de maneira sistemática. Materiais sem identificação verificável e afirmações do manuscrito inicial com referências incongruentes foram retirados da argumentação.

A discussão utiliza onze fontes: oito publicações científicas de conteúdo temático, um texto metodológico e dois documentos institucionais ou normativos. A conferência empregou textos disponíveis, resumos, registros bibliográficos e informações editoriais; quando o texto integral não pôde ser consultado, a análise permaneceu restrita às informações verificáveis no resumo. Não foram produzidas contagens de resultados de busca, fluxograma de

seleção, avaliação formal de risco de viés ou alegação de saturação bibliográfica.

A síntese foi organizada em quatro eixos: compreensão do TDAH e das barreiras escolares; avaliação psicopedagógica; planejamento e acompanhamento dos apoios; e colaboração entre escola, família e saúde. Os documentos legais fundamentam o contexto institucional, enquanto estudos empíricos e revisões são utilizados para discutir práticas e seus limites. Os exemplos pedagógicos apresentados constituem proposições analíticas deste artigo, não resultados de intervenção realizada pelo autor. A ausência de protocolo sistemático e a seleção de fontes acessíveis introduzem vieses que limitam a abrangência das conclusões.

3. TDAH E BARREIRAS À APRENDIZAGEM ESCOLAR

A distinção entre condição clínica e dificuldade escolar é necessária para evitar explicações excessivamente abrangentes. O consenso internacional de Faraone et al. (2021) sintetiza evidências que sustentam a validade do TDAH e enfrentam concepções equivocadas sobre o transtorno. No âmbito educacional, reconhecer essa validade não significa atribuir toda dificuldade ao diagnóstico. O estudante pode apresentar lacunas de ensino, dificuldades específicas em leitura, conflitos relacionais ou problemas de acesso aos materiais que demandem investigação própria.

Na perspectiva adotada neste artigo, a barreira escolar emerge da relação entre a tarefa e as condições disponíveis para realizá-la. Uma atividade pode exigir leitura, planejamento, registro escrito e controle de tempo simultaneamente. Quando o estudante não conclui o trabalho, o resultado isolado não permite saber em qual

dessas exigências ocorreu a dificuldade. A análise psicopedagógica ganha consistência quando descreve os processos envolvidos, em vez de tomar a não conclusão como prova de incapacidade.

Também é necessário reconhecer a diversidade de manifestações. O aluno que interrompe falas costuma mobilizar rapidamente a atenção dos adultos, enquanto aquele que permanece silencioso e perde etapas da explicação pode receber menos apoio. Uma política escolar centrada exclusivamente em comportamentos que incomodam os demais corre o risco de negligenciar necessidades menos visíveis. A observação deve abranger compreensão, participação, autonomia e aprendizagem, sem restringir-se à obediência ou à permanência na cadeira.

A revisão de Richardson et al. (2015) inclui aspectos contextuais e relacionais das intervenções escolares, destacando o papel do estigma e dos conflitos entre estudantes, professores e famílias. A partir dessa contribuição, considera-se que o acolhimento não é elemento acessório: a forma como os adultos interpretam uma dificuldade influencia as oportunidades oferecidas para enfrentá-la. Corrigir o estudante publicamente ou transformá-lo em exemplo negativo pode comprometer a construção de uma relação de confiança necessária ao acompanhamento.

O diagnóstico deve ser compreendido como informação relevante, e não como descrição completa da pessoa. Para o planejamento, importa saber o que o estudante consegue realizar, em quais situações precisa de mediação e como responde aos apoios. Essa leitura preserva expectativas de aprendizagem e permite que as dificuldades sejam analisadas sem apagar capacidades, interesses e experiências de sucesso.

4. AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E COMPREENSÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A avaliação psicopedagógica orientada à inclusão deve produzir informações úteis ao ensino. Sua finalidade, no recorte deste artigo, é compreender procedimentos, obstáculos e condições que favorecem a aprendizagem. Não se trata de substituir o diagnóstico clínico ou de interpretar uma observação escolar como confirmação de TDAH. A delimitação das atribuições exige respeito à formação profissional, às regras de utilização de instrumentos e à necessidade de encaminhamento quando a demanda ultrapassa o campo educacional.

Como proposição de organização do trabalho, a avaliação pode integrar produções escolares, observação de atividades, entrevistas com responsáveis e diálogo com professores e estudante. Esses recursos devem responder a perguntas concretas: o aluno compreende o enunciado? Consegue organizar as etapas? Identifica o que já realizou? Usa uma estratégia adequada ao conteúdo? A descrição dessas condições ajuda a distinguir dificuldades de acesso à atividade de dificuldades conceituais que precisam de ensino explícito.

Um exemplo hipotético ilustra essa distinção. Se um estudante resolve oralmente uma situação matemática, mas não registra o procedimento no tempo disponível, é necessário investigar a escrita, a organização e o ritmo de execução. Se apresenta dificuldade tanto na explicação oral quanto na escrita, pode ser preciso retomar o conceito. Os dois casos não justificam a mesma intervenção. A flexibilização do registro, por si só, não substitui o ensino quando o conhecimento ainda não foi construído.

A produção de registros deve evitar descrições globais, como “não presta atenção” ou “não aprende”. É mais informativo registrar a tarefa, o apoio oferecido, a resposta e o grau de autonomia observado. Comparar desempenhos em situações semelhantes permite discutir se determinada mudança ajudou o estudante. A participação de diferentes adultos pode enriquecer essa leitura, desde que os registros sejam utilizados para orientar o ensino e não para acumular evidências de inadequação.

A avaliação precisa considerar o currículo e o histórico de escolarização. Atrasos de aprendizagem não podem ser interpretados sem examinar frequência, oportunidades de ensino e apoios anteriores. Essa exigência impede que a condição clínica funcione como justificativa permanente para metas reduzidas. Ao mesmo tempo, reconhecer barreiras não significa negar necessidades individuais; significa situá-las em uma análise que inclua aquilo que a escola pode modificar.

5. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E ACOMPANHAMENTO DOS APOIOS

As evidências sobre intervenções escolares devem ser lidas conforme os resultados efetivamente avaliados. Gaastra et al. (2016) encontraram efeitos favoráveis de intervenções em sala de aula sobre comportamentos fora da tarefa e disruptivos em crianças com sintomas de TDAH. Esses achados fundamentam a importância do manejo pedagógico, mas não demonstram que qualquer estratégia produzirá aprendizagem curricular, nem que os resultados decorrem especificamente da presença de um psicopedagogo. O desfecho comportamental e o desfecho acadêmico precisam ser diferenciados.

A revisão de Richardson et al. (2015) também evidencia diversidade de intervenções e de condições de implementação. Assim, a seleção de um recurso deve considerar a dificuldade observada, a finalidade educacional e a viabilidade de acompanhamento. Um procedimento que exige preparação ou supervisão incompatível com a rotina pode não se sustentar. A escolha precisa ser discutida com o professor, incluindo tempo, materiais e formas de verificar a resposta do estudante.

Como implicações pedagógicas propostas nesta revisão, destacam-se a explicitação de objetivos, a apresentação de instruções em etapas e o uso de referências visuais que ajudem a retomar o trabalho. Dividir uma tarefa complexa pode permitir que o estudante compreenda o percurso sem depender de sucessivas correções verbais. Entretanto, a divisão não deve fragmentar tanto a atividade que o sentido do conteúdo se perca. O apoio deve tornar a aprendizagem acessível e preservar o desafio intelectual pertinente.

Outra possibilidade consiste em ensinar procedimentos de organização durante as atividades curriculares. Em uma produção textual, por exemplo, o professor pode modelar a elaboração de um roteiro, acompanhar o primeiro registro e orientar a revisão. Nesse caso, planejar não é uma habilidade exigida previamente para participar: torna-se também objeto de ensino. A mediação pode ser reduzida progressivamente conforme o estudante passa a utilizar os recursos com maior autonomia.

O Desenho Universal para a Aprendizagem oferece uma referência complementar para antecipar barreiras. As diretrizes do CAST (2024) propõem múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. Sua aproximação com a discussão psicopedagógica

permite considerar diferentes formas de acesso e demonstração do conhecimento. Contudo, o DUA é um referencial de planejamento, e sua menção não constitui prova de eficácia específica para estudantes com TDAH.

Na avaliação escolar, a forma de resposta precisa guardar relação com o objetivo. Quando se pretende avaliar compreensão de um conteúdo, diferentes registros podem ampliar a oportunidade de expressão. Quando o objeto é a própria escrita, substituir integralmente a produção escrita impede conhecer essa aprendizagem. Por isso, flexibilizar requer definir o que deve ser demonstrado e quais exigências podem ser ajustadas sem descaracterizar a avaliação.

O acompanhamento pode focalizar indicadores como compreensão do conteúdo, realização de etapas e utilização autônoma de estratégias. A ausência de interrupções não basta para concluir que houve inclusão ou aprendizagem. Também importa ouvir o estudante sobre a utilidade e o desconforto dos recursos. Um apoio que facilita a tarefa, mas o expõe continuamente diante dos colegas, precisa ser revisto em sua forma de implementação.

6. EVIDÊNCIAS ESPECÍFICAS E LIMITES DA CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A literatura diretamente vinculada à Psicopedagogia contribui para discutir a mediação, mas apresenta limites que precisam aparecer nas conclusões. Araújo e Santos (2022) analisam publicações da área e identificam possibilidades de atuação fundamentadas em conhecimentos sobre atenção e TDAH. Seu estudo oferece um

panorama de propostas e instrumentos, não uma estimativa de eficácia clínica ou educacional de toda a prática psicopedagógica.

Fonseca, Muszkat e Rizutti (2012) apresentam um caso envolvendo avaliação interdisciplinar, tratamento medicamentoso e orientação psicopedagógica à escola e à família. O relato mostra a relevância de examinar dificuldades específicas de alfabetização, além da queixa comportamental. Contudo, por envolver um caso e intervenções concomitantes, não permite isolar a contribuição causal de cada componente ou generalizar os resultados para outros estudantes.

Em publicação recente, Fragoso, Andrade e Seabra (2026) descrevem uma intervenção em funções executivas e leitura com quatro estudantes de 7 a 14 anos. O resumo informa melhorias em compreensão, metacompreensão e alguns indicadores executivos após o programa. A dimensão reduzida da amostra e o desenho descrito, com avaliação anterior e posterior sem grupo de comparação informado no resumo, exigem cautela na atribuição dos resultados à intervenção. O trabalho aponta possibilidades de investigação e acompanhamento, mas não fundamenta uma garantia geral de benefício.

A aproximação dessas fontes permite distinguir três níveis de afirmação. O primeiro é a existência de fundamentos para estudar a aprendizagem e organizar a mediação. O segundo corresponde a resultados observados em intervenções específicas. O terceiro seria a demonstração de que a atuação psicopedagógica, considerada isoladamente, produz inclusão escolar em diferentes contextos. O conjunto selecionado sustenta discussões nos dois primeiros níveis, mas não estabelece o terceiro.

Essa distinção tem consequência prática: defender a colaboração psicopedagógica não exige apresentá-la como solução única. Sua pertinência pode ser discutida pela qualidade das perguntas que ajuda a formular, pela articulação com o ensino e pela capacidade de acompanhar apoios definidos. Para fortalecer a base empírica, pesquisas futuras precisam explicitar procedimentos, duração, participantes, condições de implementação e resultados acadêmicos e de participação.

7. ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA FAMÍLIA E SAÚDE

A colaboração entre escola, família e saúde exige objetivos e responsabilidades compreensíveis para todos. A Lei nº 14.254/2021 estabelece um marco de acompanhamento multissetorial (Brasil, 2021), mas a organização cotidiana desse trabalho demanda definição de fluxos e canais de comunicação. Encaminhar o estudante a outro serviço não encerra a responsabilidade escolar de ensinar e acompanhar sua participação.

Oliveira e Dias (2018) discutem a psicoeducação do TDAH e suas contribuições para conhecimento do transtorno e participação no tratamento. No contexto educacional, essa referência pode apoiar a construção de uma linguagem compartilhada entre os adultos. A aproximação proposta não transforma a orientação pedagógica em psicoterapia: seu foco deve permanecer na compreensão das necessidades escolares e nas medidas que cada participante consegue realizar.

A comunicação com a família precisa incluir informações sobre avanços e dificuldades específicas. Se os contatos ocorrem apenas para relatar conflitos, a relação tende a organizar-se em torno de

cobranças. Uma proposta mais útil é explicar a meta de aprendizagem, o apoio em uso e o que será observado. Também é necessário considerar horários, condições de trabalho e recursos domésticos, evitando transferir à família tarefas que dependem de ensino especializado.

O estudante deve participar das decisões de modo compatível com sua idade. Perguntar quais instruções compreendeu e quais recursos o ajudam fornece informações que os adultos podem não perceber. Essa participação não significa delegar a ele a responsabilidade de resolver suas dificuldades; significa reconhecer sua experiência e construir apoios com maior sentido.

A circulação de informações deve restringir-se ao necessário ao acompanhamento. Diagnósticos e registros individuais não devem ser apresentados aos colegas ou utilizados como explicação pública para comportamentos. A coordenação pedagógica pode favorecer encontros de planejamento e revisão dos apoios, preservando a confidencialidade e a continuidade do trabalho entre professores e profissionais envolvidos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão narrativa permite discutir a Psicopedagogia como campo de contribuição à inclusão escolar de estudantes com TDAH, especialmente na análise das situações de aprendizagem, na orientação de apoios e na colaboração com professores e famílias. O objetivo proposto foi atendido por uma síntese temática que distingue conhecimentos sobre o transtorno, evidências de intervenções escolares e possibilidades de atuação psicopedagógica.

A principal implicação da discussão é que o diagnóstico não pode funcionar como explicação suficiente para o desempenho. Investigar a compreensão da tarefa, os conhecimentos prévios, as condições de realização e os apoios oferecidos amplia a possibilidade de uma resposta pedagógica pertinente. Nessa perspectiva, inclusão envolve acesso ao currículo, oportunidades de participação e acompanhamento da aprendizagem, sem se limitar ao controle de comportamentos.

O conjunto de fontes não permite afirmar que a presença de um psicopedagogo, por si só, assegure esses resultados. Estudos de caso e intervenções com amostras reduzidas oferecem contribuições, mas exigem limites na generalização. Do mesmo modo, resultados favoráveis sobre comportamento não demonstram automaticamente domínio de conteúdos. A qualidade da atuação deve ser examinada por objetivos explícitos e indicadores coerentes com a finalidade educacional.

As limitações incluem seleção não exaustiva, ausência de avaliação formal da qualidade metodológica e consulta parcial de algumas publicações por meio de resumos e registros. Essas condições restringem o alcance da síntese. Pesquisas futuras poderão investigar intervenções colaborativas em escolas brasileiras, incluindo resultados curriculares, experiência dos estudantes e condições de trabalho docente. A ampliação dessa evidência ajudará a fundamentar escolhas institucionais sem transformar recomendações em promessas de eficácia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, A. K. S.; SANTOS, T. R. F. S. Atuação psicopedagógica frente aos sujeitos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: o que dizem os textos. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 15, n. 1, p. 64–83, 2022. Disponível em: <https://fafire.emnuvens.com.br/revista/article/view/686>. Acesso em: 7 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 7 out. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. [S. l.]: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 7 out. 2026.

FARAONE, S. V. et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder. **Nature Reviews Disease Primers**, v. 10, art. 11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41572-024-00495-0>.

FARAONE, S. V. et al. The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 128, p. 789–818, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>.

FONSECA, M. F. B. C.; MUSZKAT, M.; RIZUTTI, S. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: mediação psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 90, p. 330–339, 2012. Disponível em:

<https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/531>. Acesso em: 7 out. 2026.

FRAGOSO, A. O.; ANDRADE, L. P.; SEABRA, A. G. Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com TDAH. **Revista Psicopedagogia**, v. 43, n. 130, p. 36–47, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20260017>.

GAASTRA, G. F. et al. The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. **PLOS ONE**, v. 11, n. 2, e0148841, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841>.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Psicoeducação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que, como e para quem informar? **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 243–261, 2018. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-10Pt>.

RICHARDSON, M. et al. Non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) delivered in school settings: systematic reviews of quantitative and qualitative research. **Health Technology Assessment**, v. 19, n. 45, p. 1–470, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3310/hta19450>.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.