REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

TDAH E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MODELOS DE PLANEJAMENTO E CONDIÇÕES PARA A INCLUSÃO E A APRENDIZAGEM

ADHD AND INSTRUCTIONAL STRATEGIES IN ELEMENTARY EDUCATION: PLANNING MODELS AND CONDITIONS FOR INCLUSION AND LEARNING

Ciências Humanas • 26/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795612805

Katiane Matias Almeida[1]

Wagner Alan dos Santos Moreira[2]

Aleny Lopes Lima[3]

Celiane Rocha Palheta[4]

Kethellen Mota Garcia[5]

Denise de Medeiros Lemos[6]

Alcione Félix de Ancelmo[7]

Viviane Martins de Oliveira Marques[8]

Maria Bianca Fontenele de Paulo Santos[9]

Flavia Alessandra Alves Correa[10]

RESUMO

Este artigo analisa modelos de planejamento e estratégias pedagógicas voltados à participação, à aprendizagem e à autonomia de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino fundamental. Desenvolveu-se revisão bibliográfica narrativa com busca dirigida e organizada por eixos temáticos, realizada em novembro de 2026 em fontes acadêmicas e institucionais disponíveis na web. Priorizaram-se publicações de 2015 a 2026, com inclusão de uma síntese anterior sobre princípios de instrução. Foram examinadas revisões, metanálises, estudos de intervenção, diretrizes de planejamento e legislação brasileira, distinguindo evidências específicas sobre TDAH de contribuições educacionais gerais. Os resultados indicam benefícios de intervenções escolares estruturadas e do ensino de habilidades de organização, embora os efeitos variem conforme o desfecho, o informante e o contexto. Desenho Universal para a Aprendizagem, ensino explícito, diferenciação pedagógica e aprendizagem autorregulada oferecem fundamentos complementares, sem constituírem modelos equivalentes ou soluções universais. A ampliação de tempo e outros ajustes avaliativos requerem justificativa e acompanhamento, pois sua utilização frequente não demonstra eficácia específica. Conclui-se que a inclusão exige articulação entre objetivos curriculares, identificação de barreiras, mediação docente e avaliação do progresso. A heterogeneidade dos estudos e o acesso parcial a textos integrais limitam a generalização das conclusões, especialmente para a escola pública brasileira.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Estratégias Pedagógicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article examines planning frameworks and pedagogical strategies aimed at supporting participation, learning, and autonomy among students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in elementary and lower secondary education. A narrative literature review with targeted searches organized around thematic areas was conducted in November 2026 using academic and institutional sources available on the web. Publications from 2015 to 2026 were prioritized, with the inclusion of an earlier synthesis on principles of instruction. Reviews, meta-analyses, intervention studies, planning guidelines, and Brazilian legislation were examined, distinguishing ADHD-specific evidence from general educational contributions. The findings indicate benefits from structured school-based interventions and organizational skills instruction, although effects vary across outcomes, informants, and contexts. Universal Design for Learning, explicit instruction, differentiated instruction, and self-regulated learning provide complementary foundations without constituting equivalent frameworks or universal solutions. Extended time and other assessment adjustments require justification and monitoring, since their frequent use does not demonstrate specific effectiveness. The review concludes that inclusion requires alignment among curricular goals, barrier identification, teacher mediation, and progress assessment. Study heterogeneity and partial access to full texts limit the generalizability of the conclusions, particularly to Brazilian public schools.

Keywords: Attention Deficit Disorder with Hyperactivity; Inclusive Education; Elementary Education; Pedagogical Strategies; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre TDAH na escola frequentemente se inicia pela dificuldade de permanecer em uma atividade, seguir instruções ou concluir tarefas. Entretanto, a pergunta pedagógica não se encerra na identificação desses comportamentos. É necessário compreender o que o estudante está tentando aprender, quais condições favorecem sua participação e que apoios permitem demonstrar conhecimentos. Reduzir a análise à presença de um diagnóstico produz poucas informações sobre o planejamento de uma aula de leitura, resolução de problemas ou produção escrita.

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento que pode envolver desatenção, hiperatividade e impulsividade associadas a prejuízos no funcionamento. Sua avaliação pertence ao campo clínico e não pode ser substituída pela observação de um comportamento isolado em sala (Brasil, 2022). Para o professor, o diagnóstico pode integrar a compreensão da situação, mas não funciona como descrição completa das necessidades educacionais. Estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar conhecimentos prévios, interesses e dificuldades diferentes.

A literatura internacional reúne intervenções voltadas ao ambiente escolar, à organização, à mediação de comportamentos e à articulação entre contextos. Yegencik, Bell e Deniz (2025) encontraram efeitos favoráveis em diferentes desfechos de ensaios escolares, acompanhados de heterogeneidade e limitações relacionadas aos informantes. A existência de resultados positivos não autoriza reunir práticas distintas em uma lista de eficácia uniforme. Tampouco permite concluir que toda melhora em atenção corresponda a aprendizagem curricular demonstrada.

No Brasil, Redon e Cartaxo (2025) identificam, na produção científica, debates sobre ensino, aprendizagem e medicalização. Essa discussão torna pertinente examinar o risco de deslocar questões pedagógicas exclusivamente para o campo médico. Ao mesmo tempo, reconhecer barreiras escolares não implica negar dificuldades individuais ou desconsiderar o acompanhamento em saúde. A análise proposta articula essas dimensões, preservando as responsabilidades de cada área.

Modelos de planejamento e estratégias precisam ser diferenciados. Um modelo ou abordagem organiza princípios para tomar decisões; uma estratégia corresponde a uma ação situada; um recurso é o material ou ferramenta empregado. Uma agenda, por exemplo, é um recurso, enquanto ensinar a registrar e revisar compromissos constitui uma estratégia. Nenhum desses elementos equivale, por si, a uma intervenção clínica. A distinção evita apresentar objetos e procedimentos como se compartilhassem a mesma fundamentação e o mesmo nível de evidência.

A pergunta norteadora é: quais modelos e estratégias pedagógicas apresentam evidências de contribuição para a participação e a aprendizagem de estudantes com TDAH no ensino fundamental, e quais condições e limites influenciam sua aplicação? O objetivo geral é analisar essas abordagens e estratégias. Especificamente, pretende-se identificar necessidades educacionais discutidas na literatura, examinar fundamentos e evidências das propostas selecionadas e discutir sua aplicação, seu acompanhamento e sua avaliação no cotidiano escolar.

A delimitação ao ensino fundamental considera a necessidade de diferenciar anos iniciais e finais. A alfabetização, a apropriação de

procedimentos matemáticos e a ampliação das exigências de estudo demandam apoios que não são necessariamente idênticos. As sugestões presentes neste artigo são interpretações pedagógicas e exemplos ilustrativos, explicitamente diferenciados dos resultados empíricos. Não constituem um protocolo validado nem um conjunto obrigatório de adaptações associado automaticamente ao diagnóstico.

2. METODOLOGIA

Realizou-se revisão bibliográfica narrativa com busca dirigida e estruturada por eixos temáticos, em 4 de novembro de 2026. Utilizou-se mecanismo de busca na web para localizar registros do PubMed/MEDLINE e do ERIC, textos de periódicos e repositórios universitários, uma publicação brasileira disponível no portal Educ@ e documentos institucionais. Não foi executada busca diretamente em todas as interfaces das bases sugeridas no planejamento; por isso, não se declara levantamento sistemático na SciELO, na BVS ou na PsycINFO.

A busca foi organizada em quatro eixos: intervenções escolares específicas para TDAH; modelos de planejamento e autorregulação; formação e mediação docente; e contexto brasileiro. Entre as expressões efetivamente utilizadas estiveram “ADHD school classroom interventions systematic review meta analysis academic outcomes”; “ADHD organizational skills training meta analysis”; “universal design learning systematic review meta analysis”; “differentiated instruction primary education systematic review”; “ADHD educational accommodations systematic review”; “ADHD teacher training systematic review meta analysis”; e “TDAH estratégias pedagógicas revisão professores ensino fundamental”.

Também foram feitas consultas por autoria, título e DOI para conferir a identidade bibliográfica dos trabalhos.

Priorizaram-se publicações de 2015 até a data da consulta, em português ou inglês, sobre estudantes em idade escolar, planejamento do ensino ou condições de implementação. Rosenshine (2012) foi incluído como exceção temporal por apresentar uma síntese de princípios de instrução pertinente ao eixo conceitual. Estudos de outros níveis de ensino somente foram considerados em revisões gerais, com indicação explícita da limitação de transferência. Não se presumiu que uma amostra internacional de idade escolar correspondesse exatamente às etapas brasileiras.

A seleção reuniu 18 fontes substantivas: revisões e metanálises, estudos de intervenção, textos de fundamentação, diretrizes e documentos brasileiros. Foram excluídos materiais comerciais, listas de recomendações sem referência identificável e publicações cujo conteúdo disponível não permitisse estabelecer relação com o objeto. A existência de diagnóstico confirmado, identificação por sintomas ou população educacional geral foi considerada na interpretação, sem reclassificar participantes quando o resumo não fornecia detalhes suficientes.

A leitura foi orientada por autoria, ano, população, desenho, finalidade da intervenção, resultados e limitações. As evidências foram organizadas nas sete subseções da discussão. As sínteses sobre TDAH foram separadas das contribuições gerais sobre diferenciação, autorregulação e feedback. Os documentos normativos foram utilizados para caracterizar responsabilidades

institucionais, sem tratá-los como demonstração de eficácia pedagógica.

Não houve protocolo registrado, dupla seleção independente, avaliação formal de risco de viés ou metanálise própria. A estruturação da busca não transforma a revisão em sistemática. O acesso integral foi desigual: algumas publicações puderam ser examinadas em páginas completas, enquanto outras foram verificadas por resumos indexados e metadados. Resultados específicos foram limitados às informações disponíveis, sem reconstrução de procedimentos ausentes. Essas condições restringem a abrangência e a profundidade da apreciação metodológica.

A análise distinguiu resultados informados pelas fontes, interpretações dos autores e proposições desta revisão. Os exemplos de aula e indicadores sugeridos não foram testados neste trabalho. Não se somaram participantes entre revisões e ensaios, pois pode haver sobreposição. As palavras-chave foram empregadas como termos de indexação temática; não se afirma validação de todas elas em vocabulário controlado; As referências e citações foram organizadas pelo sistema autor-data; com base nas normas ABNT vigentes de apresentação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. TDAH e Necessidades Educacionais no Ensino Fundamental

Uma necessidade educacional deve ser descrita em relação à atividade. “Apresenta desatenção” é uma informação menos específica para o planejamento do que registrar em qual etapa o estudante perde a sequência de um procedimento, que instrução

compreende e que apoio permite retomar o trabalho. Essa formulação não substitui a avaliação clínica. Seu propósito é produzir informação útil para decidir como ensinar e acompanhar o progresso.

O protocolo brasileiro caracteriza manifestações e critérios clínicos e considera a necessidade de avaliar outras explicações e condições coexistentes (Brasil, 2022). Na escola, isso recomenda cautela diante de interpretações únicas: uma tarefa incompleta não demonstra, isoladamente, falta de interesse, desconhecimento do conteúdo ou efeito do TDAH. A análise pedagógica pode examinar separadamente compreensão da instrução, domínio da habilidade e organização da execução, sem atribuir uma causa antes de reunir informações.

Fabiano *et al.* (2024) defendem que o apoio escolar se concentre no funcionamento e em resultados relevantes para a vida educacional. Sua análise questiona respostas que miram comportamentos periféricos sem explicitar o que se pretende melhorar. Essa perspectiva desloca a pergunta de como tornar a criança menos incômoda para quais condições favorecem aprendizagem e participação. Trata-se de uma proposição analítica sobre serviços escolares, situada sobretudo no contexto norte-americano.

Nos anos iniciais, o planejamento pode investigar demandas concretas de leitura, escrita e matemática, juntamente com a capacidade de acompanhar a sequência da atividade. Como exemplo ilustrativo, um estudante pode explicar oralmente o raciocínio de um problema e ter dificuldade para registrar as etapas. Outro pode organizar os materiais, mas ainda não compreender o conceito trabalhado. As duas situações pedem perguntas e apoios

diferentes; o diagnóstico compartilhado não fornece uma resposta pedagógica única.

Nos anos finais, o foco pode incluir coordenação entre disciplinas, registro de prazos e acompanhamento de trabalhos mais longos. Essa é uma distinção de planejamento proposta nesta revisão, sem pressupor que todos os estudantes dessa etapa apresentem essas dificuldades. A situação precisa ser examinada no funcionamento real da escola: como as orientações são comunicadas, onde os prazos ficam disponíveis e quais oportunidades existem para esclarecer dúvidas.

A diversidade de participantes dos estudos limita generalizações. Gaastra *et al.* (2016) revisaram intervenções em crianças com sintomas de TDAH, enquanto Langberg *et al.* (2018) estudaram adolescentes identificados com o transtorno. Agrupar esses trabalhos sem explicitar o critério de inclusão pode ampliar indevidamente a abrangência das conclusões. Sintomas referidos, diagnóstico e dificuldade escolar não são categorias equivalentes, embora possam se sobrepor.

A interpretação defendida é que o ensino precisa responder às necessidades observadas e continuar examinando suas próprias condições. Uma orientação dada apenas uma vez, em meio a várias transições, pode ser insuficiente para determinados alunos; isso deve ser investigado, e não presumido como falha exclusivamente individual. A observação de como a participação muda com instruções mais claras fornece informação para o planejamento, mas não serve para confirmar ou afastar diagnóstico.

3.2. Modelos e Abordagens para o Planejamento Pedagógico

O Desenho Universal para a Aprendizagem, o ensino explícito, a diferenciação e a aprendizagem autorregulada operam em níveis parcialmente distintos. O DUA oferece princípios para antecipar barreiras; o ensino explícito organiza a apresentação e a prática de conhecimentos; a diferenciação orienta decisões diante de necessidades distintas; e a autorregulação aborda processos pelos quais o estudante planeja, acompanha e revê sua aprendizagem. A complementaridade não elimina suas diferenças teóricas nem prova o efeito de sua combinação.

As diretrizes do CAST (2024) organizam o DUA em múltiplas possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão. O planejamento considera diversidade e redução de barreiras desde a organização da experiência. Esse documento é uma referência de desenho educacional, não um ensaio de intervenção em estudantes com TDAH. Sua utilização sustenta perguntas sobre acesso e participação; não permite afirmar que cada consideração das diretrizes tenha eficácia clínica ou pedagógica específica demonstrada para esse diagnóstico.

Almeqdad *et al.* (2023) reuniram 13 estudos empíricos sobre DUA, com contextos educacionais diversos e predominância de delineamentos quantitativos de grupo único. Os resultados positivos devem ser lidos com a heterogeneidade e as limitações de controle. Melhoras entre antes e depois de uma proposta não isolam necessariamente sua contribuição de outros fatores. A revisão oferece apoio à investigação da abordagem, mas não autoriza tratá-la como solução comprovadamente superior para todos os estudantes com TDAH.

Como exemplo ilustrativo de aplicação, uma aula sobre um fenômeno natural pode apresentar um esquema acompanhado de explicação oral e oferecer mais de uma forma de organizar a resposta, desde que o objetivo seja mantido. Se o objetivo for compreender relações entre eventos, uma resposta oral e um esquema podem fornecer informações pertinentes. Se o objetivo incluir escrever um gênero textual, a produção escrita permanece necessária. A flexibilidade precisa ser coerente com a aprendizagem que se pretende observar.

Rosenshine (2012) sintetiza princípios como apresentação em pequenos passos, modelagem, prática guiada, verificação da compreensão e prática independente. É uma fundamentação geral da instrução, sem constituir validação específica para TDAH. Sua contribuição é mostrar como a mediação pode tornar visível um procedimento e graduar a responsabilidade do aluno. Ensino explícito, nessa leitura, não se reduz à exposição prolongada nem dispensa perguntas e participação.

Uma aplicação ilustrativa consiste em demonstrar a resolução de um problema, explicando o motivo de cada decisão, realizar outro com a turma e depois propor uma situação individual. O professor verifica qual etapa foi compreendida antes de retirar o apoio. A sequência não deve ser apresentada como receita exclusiva para TDAH. Ela exemplifica uma organização do ensino cuja adequação depende do conteúdo, dos conhecimentos prévios e dos resultados observados.

A diferenciação pedagógica, por sua vez, exige decisões sobre apoios e percursos, sem fixar expectativas pelo diagnóstico. Deunk *et al.* (2018), em revisão de 21 estudos da educação primária, encontraram

benefícios em algumas formas de diferenciação inseridas em programas mais amplos e advertiram que agrupar alunos por habilidade não garante ensino diferenciado. Os participantes não formavam uma população exclusiva de TDAH; logo, os resultados fundamentam o debate educacional geral e não uma estimativa de efeito nesse grupo.

Diferenciar pode significar oferecer uma orientação intermediária a quem ainda não domina uma etapa, mantendo a possibilidade de avançar. A distinção relevante não é entre atividade “normal” e atividade “do TDAH”, mas entre apoios compatíveis com necessidades verificadas. Agrupamentos temporários por uma habilidade específica são diferentes de separar permanentemente alunos considerados incapazes. Essa análise propõe preservar a circulação entre desafios e evitar que o apoio se transforme em currículo empobrecido.

Panadero (2017) revisa seis modelos de aprendizagem autorregulada, destacando componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionais e emocionais. O texto não demonstra eficácia específica de um programa para TDAH. Sua contribuição conceitual permite compreender autorregulação como processo de planejamento, acompanhamento e reflexão, em vez de atributo que o estudante deveria apresentar espontaneamente. A organização do ensino pode incluir oportunidades para aprender esses procedimentos, com apoio progressivamente ajustado.

Um exemplo proposto é orientar o aluno a identificar a meta de uma tarefa, escolher por onde começar, verificar o que já realizou e revisar um aspecto do resultado. O registro pode ser breve e acessível. Se uma ficha de autorregulação se torna mais complexa que a própria

atividade, precisa ser reconsiderada. A ferramenta só tem sentido quando ajuda o estudante a tomar decisões; preencher campos sem compreendê-los não demonstra autonomia.

3.3. Organização do Ambiente e das Atividades

Gaastra *et al.* (2016) analisaram intervenções baseadas em antecedentes, consequências, autorregulação e combinações desses componentes para reduzir comportamentos fora da tarefa ou disruptivos. A revisão oferece evidências sobre participação comportamental em crianças com sintomas de TDAH. Seu desfecho não corresponde automaticamente à apropriação de leitura, escrita ou matemática, e as categorias não autorizam atribuir o resultado agregado a cada procedimento específico empregado em sala.

A organização do ambiente pode começar pela identificação das informações necessárias para realizar a atividade. Rotinas previsíveis e sequências visuais são possibilidades discutidas aqui como tradução pedagógica, não como intervenções isoladas de eficácia quantificada. Uma sequência com início, desenvolvimento e fechamento pode orientar o trabalho, mas precisa ser ensinada e consultada. Exibir uma rotina que ninguém utiliza não equivale a criar uma referência funcional.

Instruções claras também exigem atenção à quantidade e à ordem das ações. Como ilustração, o professor pode apresentar a primeira etapa, solicitar que o estudante explique o que fará e verificar a execução antes de acrescentar outra. A verificação não precisa assumir formato de interrogatório. Seu propósito é identificar se a orientação foi compreendida e qual informação falta, evitando

repetir integralmente uma fala longa quando a dificuldade está em uma parte específica.

Dividir tarefas em etapas deve preservar as relações entre as partes. Em uma produção textual, planejar ideias, elaborar um trecho e revisá-lo são ações conectadas a um objetivo comum. A fragmentação perde sentido quando transforma o trabalho em exercícios desconexos, sem oportunidade de produzir o texto completo. A proposta desta revisão é tornar o percurso manejável sem reduzir o conteúdo ao cumprimento mecânico de pequenas ordens.

Bikic *et al.* (2017), em metanálise de 12 estudos com 1.054 crianças e adolescentes, encontraram efeitos favoráveis do treinamento de habilidades organizacionais, mais expressivos nas avaliações de organização do que nos indicadores acadêmicos. Os resultados sustentam o interesse em ensinar organização, sem demonstrar que entregar uma agenda ou reorganizar uma mochila uma única vez reproduza programas estruturados. A diferença entre recurso e ensino é central nessa interpretação.

Como exemplo ilustrativo, a turma pode utilizar um local estável para registrar tarefas, seguido de uma breve conferência dos materiais necessários. Para um estudante que precisa de apoio adicional, o professor pode ensinar a consultar esse registro e verificar se ele consegue fazê-lo sem lembretes constantes. O indicador relevante não é a aparência da agenda, mas seu uso para iniciar e concluir compromissos escolares. Um recurso bonito e pouco compreendido pode acrescentar exigência sem oferecer ajuda.

Pausas planejadas e diferentes possibilidades de movimento também precisam de finalidade. O artigo não estabelece duração universal nem afirma que qualquer pausa aumente a aprendizagem. Propõe observar se a interrupção favorece o retorno, como o estudante identifica o momento de recomeçar e se o acordo é viável para a turma. Retirar sistematicamente o aluno da explicação pode produzir uma barreira adicional, ainda que a intenção seja reduzir sua inquietação.

Tecnologias e jogos são recursos possíveis, não garantias de inclusão. É necessário verificar se ajudam a trabalhar a habilidade pretendida e se permitem acompanhar o raciocínio. A utilização de estímulos visuais ou recompensas digitais não demonstra, por si, compreensão do conteúdo. Também interessa saber se a atividade pode ser acessada nas condições reais da escola e se existe alternativa quando o equipamento ou a conexão não está disponível.

3.4. Mediação Docente e Acompanhamento da Aprendizagem

Wisniewski, Zierer e Hattie (2020), em metanálise geral de pesquisas educacionais, encontraram efeitos positivos do feedback com variação entre estudos e características das devolutivas. A síntese não se restringe ao TDAH. Ela sustenta a importância de examinar a informação oferecida ao aluno, sem permitir afirmar que aumentar indiscriminadamente a frequência de comentários produzirá melhora proporcional. A qualidade e a relação com a tarefa precisam integrar a análise.

Uma devolutiva ilustrativa pode indicar que a operação escolhida está coerente, mas falta explicitar o resultado no contexto do problema. Isso oferece uma ação possível, diferentemente de

expressões vagas sobre capacidade ou esforço. A proposta não exclui encorajamento; distingue sua função da informação necessária para revisar o trabalho. O estudante precisa compreender o que manter, o que modificar e como verificar se a mudança respondeu à orientação.

A verificação da compreensão pode ocorrer antes da produção final. Solicitar que o aluno explique a primeira decisão, mostre onde buscará uma informação ou compare duas respostas permite identificar obstáculos. Esses procedimentos não devem ser interpretados como testes diagnósticos. São formas de tornar o pensamento acessível ao professor e de evitar que a dificuldade apareça apenas quando a atividade já terminou.

O apoio ao início da tarefa merece atenção porque não se confunde necessariamente com ensino de conteúdo. O aluno pode compreender o tema e precisar de orientação para identificar a primeira ação. Em outro caso, a demora pode expressar desconhecimento do que fazer. Na situação ilustrativa proposta, o professor pergunta qual é a meta, verifica a compreensão e oferece apenas a indicação necessária para que o estudante execute o passo seguinte. A mesma resposta não é apropriada para todas as demoras.

Langberg *et al.* (2018) avaliaram HOPS e CHIEF em 280 estudantes com TDAH, com distribuição aleatória para intervenções ou lista de espera. Houve melhora em organização e problemas de tarefas segundo responsáveis; o HOPS também apresentou resultados em alguns indicadores relatados por professores. O estudo foi realizado por profissionais de saúde mental escolar, e não valida automaticamente uma aplicação informal por qualquer professor.

Sua contribuição está em demonstrar a possibilidade de ensinar habilidades com procedimentos estruturados e acompanhar resultados por diferentes informantes.

O objetivo de autonomia requer definir o que o estudante consegue fazer com menos ajuda. Reduzir apoio não deve ser uma decisão baseada apenas no tempo transcorrido. Uma alternativa de acompanhamento proposta é observar se o aluno consulta a orientação, escolhe a etapa e revisa um aspecto relevante. Se o suporte é retirado e a participação se perde, cabe reconsiderar sua adequação, sem interpretar a necessidade de ajuda como falha moral.

Também é possível que um apoio permaneça necessário e seja utilizado autonomamente. Consultar uma lista ou um modelo não equivale a depender de outra pessoa para cada decisão. Nesse sentido, autonomia não significa ausência de recursos, mas capacidade crescente de utilizá-los de maneira intencional. O critério precisa estar relacionado à finalidade da atividade: compreender e produzir com os apoios pertinentes, em vez de demonstrar independência a qualquer custo.

3.5. Avaliação Pedagógica e Flexibilização das Atividades

A avaliação precisa explicitar o que pretende observar. Um exercício pode exigir simultaneamente leitura, memória de instruções, escrita, organização e domínio conceitual. Quando o estudante não apresenta o resultado esperado, é necessário investigar quais demandas interferiram na resposta. Flexibilizar condições significa discutir essa relação, preservando o objetivo de aprendizagem e a possibilidade de interpretar o desempenho.

Lovett e Nelson (2021), em revisão sobre acomodações educacionais para crianças e adolescentes com TDAH, identificaram insuficiência de evidências específicas para muitas práticas frequentes, incluindo a ampliação do tempo. Isso não equivale a demonstrar que nenhum ajuste beneficia pessoa alguma. Significa que frequência de uso e plausibilidade não bastam para afirmar eficácia. A decisão precisa ter justificativa ligada à dificuldade observada e ser acompanhada, sem transformar um diagnóstico em lista automática de concessões.

A distinção entre ajuste de acesso e mudança do objetivo é indispensável. Se a finalidade é avaliar conhecimento sobre um processo histórico, determinada forma de apresentação pode remover uma barreira não central ao conteúdo. Se a finalidade é observar leitura autônoma, oferecer leitura integral por outra pessoa altera a habilidade em avaliação. Os dois exemplos são ilustrativos: sua adequação depende do objetivo explicitado e não de uma regra universal sobre o que permitir ou proibir.

A avaliação formativa é entendida neste artigo como utilização de informações da aprendizagem para orientar decisões de ensino. Ela pode incluir análise de produções, perguntas intermediárias e revisão de respostas. O caráter formativo não decorre apenas do instrumento: uma atividade breve também pode ser usada apenas para classificar. É a relação entre informação recolhida, devolutiva e ação seguinte que determina sua função no planejamento.

Diversificar instrumentos não significa tornar todas as respostas equivalentes. Uma apresentação oral pode revelar organização de ideias, enquanto um texto permite examinar aspectos próprios da escrita. O professor precisa indicar quais critérios são comuns e quais pertencem à forma de produção. Sem essa distinção, a flexibilidade

pode ocultar uma dificuldade que exige ensino específico ou avaliar habilidades diferentes como se fossem idênticas.

O aumento de tempo deve ser analisado por sua utilidade concreta. Como exemplo proposto, interessa observar se o estudante utiliza o período adicional para desenvolver a resposta, se precisa de uma orientação de retomada ou se a dificuldade permanece ligada à compreensão. Apenas prolongar uma situação pouco acessível pode não responder à barreira identificada. O artigo não recomenda negar tempo adicional de forma geral; propõe evitar que ele substitua análise e acompanhamento.

Reduzir a quantidade de itens também exige justificativa. Selecionar situações representativas pode permitir observar um objetivo sem repetição desnecessária, mas eliminar sistematicamente os desafios centrais empobrece a aprendizagem. A pergunta pertinente é se o conjunto restante oferece oportunidade suficiente de praticar e demonstrar o conhecimento. A redução indiscriminada não é apresentada aqui como estratégia comprovada ou como consequência necessária do TDAH.

Os critérios devem ser comunicados em linguagem compreensível. Um estudante pode revisar uma resposta se souber que precisa apresentar argumento, evidência ou etapa de cálculo. A informação não deve antecipar integralmente a solução, mas tornar claras as exigências. Esse princípio de transparência também permite discutir os ajustes com o próprio aluno, sem exposição pública de seu diagnóstico ou comparação depreciativa com colegas.

Acompanhar o progresso requer tarefas suficientemente comparáveis. Uma melhora entre atividades com exigências muito

diferentes não pode ser atribuída automaticamente à estratégia adotada. Pode-se examinar, de modo ilustrativo, precisão em uma habilidade, qualidade da explicação e quantidade de ajuda necessária. A interpretação conjunta evita confundir rapidez, obediência e aprendizagem, sem desconsiderar que organização e participação também são resultados educacionais relevantes.

3.6. Articulação Entre Escola, Família e Outros Profissionais

A articulação pode reunir informações complementares, mas não elimina a necessidade de delimitar responsabilidades. A escola observa situações de ensino e organiza respostas pedagógicas; a família oferece informações sobre o cotidiano e participa das decisões pertinentes; profissionais de saúde realizam avaliações e intervenções em suas áreas. Encaminhar não significa transferir integralmente o problema, e colaborar não significa atribuir ao professor diagnóstico ou prescrição.

A Lei nº 14.254/2021 prevê acompanhamento integral e articulação entre educação, saúde e outras políticas, incluindo apoio educacional e formação dos professores. O texto contempla educandos da educação básica das redes pública e privada e distingue necessidades educacionais de eventual intervenção terapêutica em serviço de saúde (Brasil, 2021). A norma estabelece responsabilidades, mas não especifica uma estratégia pedagógica universal nem demonstra a eficácia de um recurso particular.

Pfiffner *et al.* (2016) avaliaram o programa Collaborative Life Skills em 23 escolas, com 135 estudantes selecionados por sintomas e prejuízos relacionados ao TDAH. A intervenção de 12 semanas integrou componentes para escola, responsáveis e alunos,

conduzidos por profissionais de saúde mental escolar. Houve resultados favoráveis em indicadores relatados por responsáveis e professores, incluindo funcionamento organizacional e desempenho acadêmico avaliado pelo docente. Não se pode atribuir o resultado a um componente isolado ou equipará-lo a ganho padronizado de aprendizagem curricular.

A transferência para o Brasil requer considerar quem executa as ações e quais condições sustentaram o estudo. Uma reunião esporádica não reproduz um programa integrado apenas por reunir família e escola. Ao mesmo tempo, a ausência da estrutura original não impede toda colaboração; exige explicitar que se trata de adaptação, com objetivos viáveis e resultados a verificar. O nome de um programa não substitui sua descrição nem garante fidelidade à intervenção pesquisada.

A comunicação pode se organizar em torno de uma dificuldade específica e de um objetivo compartilhado. Como exemplo ilustrativo, escola e responsáveis podem combinar uma forma de tornar os prazos consultáveis, evitando que a troca de informações se limite a reclamações. O registro deve indicar o que ocorreu e o que será tentado, sem transformar o domicílio em extensão obrigatória de punições escolares ou presumir disponibilidade ilimitada dos familiares.

Divergências entre relatos precisam ser examinadas como informações sobre contextos. Um aluno pode organizar-se de modo diferente em atividades, horários e relações distintas. A discordância não deve ser tratada automaticamente como negligência familiar ou falta de competência docente. Na interpretação desta revisão, o diálogo pode investigar condições concretas da tarefa e construir

perguntas comuns, sem exigir que todos descrevam o estudante da mesma maneira.

A participação do próprio estudante também integra o planejamento. Perguntar o que tornou uma atividade mais compreensível, que apoio ele consegue consultar e qual situação lhe causa constrangimento pode ajudar a ajustar a proposta. Essas informações não substituem indicadores de aprendizagem, mas tornam visíveis aspectos que adultos podem não perceber. O apoio deve ser compreensível para quem o utiliza, e não apenas documentado por quem o oferece.

A continuidade pode ser favorecida por registros objetivos de metas, recursos e resultados. Nas transições entre anos e professores, importa comunicar o que foi tentado e como o estudante respondeu, evitando transmitir apenas um rótulo ou uma lista de problemas. A proposta é preservar informação pedagógica relevante e a dignidade do aluno, sem antecipar que seu funcionamento permanecerá invariável nas novas condições de ensino.

3.7. Evidências, Limites e Condições de Implementação

Yegencik, Bell e Deniz (2025) incluíram 26 ensaios randomizados de intervenções escolares, dos quais 22 integraram metanálises, com 1.962 participantes. Encontraram efeitos favoráveis para desempenho acadêmico, com tamanho de efeito padronizado de 0,37, e ausência de resultado estatisticamente significativo para hiperatividade e impulsividade. A heterogeneidade e o possível viés de informante limitam a interpretação. O valor agregado não identifica uma estratégia vencedora, não representa porcentagem

de melhora e não comprova equivalência entre todos os indicadores acadêmicos utilizados.

Bikic *et al.* (2017) também encontraram efeitos organizacionais mais expressivos que os acadêmicos. A convergência sugere que aprender a manejar materiais e tarefas é um resultado relevante, porém distinto de dominar conteúdos. Um estudante pode entregar mais atividades sem ampliar a compreensão; outro pode avançar conceitualmente e continuar precisando de apoio organizacional. Essa distinção orienta a escolha de indicadores e evita desvalorizar um resultado por não ser idêntico a outro.

Moore *et al.* (2018) sintetizaram intervenções escolares por diferentes métodos de análise, evidenciando a complexidade de comparar programas e condições. Sua contribuição para esta discussão é reforçar a necessidade de examinar componentes e contextos, em vez de reunir práticas sob o rótulo genérico de intervenção não farmacológica. O local escolar de realização também não transforma automaticamente uma técnica terapêutica em abordagem pedagógica.

Ward *et al.* (2022) reuniram 29 estudos de formação docente, com 22 metanalisados. Identificaram melhora inicial no conhecimento dos professores, mas evidências inconsistentes de redução de comportamentos relacionados ao TDAH nos alunos, além de limitações de risco de viés. Assim, informação sobre o transtorno é relevante, mas não demonstra por si mudança na aprendizagem. A formação precisa ser analisada também por sua relação com planejamento, acompanhamento e condições de aplicação.

Redon e Cartaxo (2025), em revisão de 64 trabalhos brasileiros, mostram a presença de perspectivas diferentes sobre TDAH e escolarização. Essa produção contribui para problematizar a medicalização e a formação, mas não equivale a um conjunto de ensaios brasileiros que confirme todas as estratégias listadas neste artigo. Reconhecer a diferença entre reflexão crítica e demonstração de efeito evita tanto desconsiderar contribuições educacionais quanto atribuir-lhes resultados que não mediram.

A implementação na escola pública deve ser examinada como condição a investigar. Tamanho das turmas, tempo de planejamento, estabilidade da equipe e acesso a recursos podem interferir na viabilidade das propostas; esta revisão não produziu estimativas brasileiras de cada fator. Recomendar acompanhamento individual sem indicar quando, por quem e com quais registros ele ocorrerá mantém a orientação abstrata. O planejamento precisa escolher objetivos realizáveis e responsabilidades explícitas.

Uma possibilidade analítica é organizar apoios em diferentes intensidades: condições acessíveis oferecidas à turma, ensino adicional para uma dificuldade observada e acompanhamento mais individual quando necessário. Essa organização é apresentada como síntese de planejamento, sem constituir comparação experimental realizada aqui. Não significa aguardar fracassos prolongados para oferecer ajuda, nem presumir que todos os estudantes percorrerão a mesma sequência.

O quadro a seguir reúne fundamentos, possibilidades e indicadores. As aplicações são exemplos elaborados para este artigo e não intervenções diretamente testadas no formato descrito. Os indicadores propostos apoiam observação pedagógica e não

substituem instrumentos de pesquisa ou avaliação clínica. As evidências assinaladas como gerais não devem ser convertidas em eficácia específica para TDAH.

Quadro 1. Modelos e estratégias para planejamento e acompanhamento pedagógico

Modelo ou estratégia	Base teórica	Necessidade educacional	Exemplo ilustrativo	Evidências e limites	Indicad propos
DUA	CAST (2024); Almeqdad *et al.* (2023)	Acessar ideias e comunicar saberes	Combinar explicação e esquema, mantendo a meta	Referência geral; estudos heterogêneos; sem efeito específico	Domini do conteú nas for de respost prevista

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: https://revistatopicos.com.br/artigos/tdah-e-estrategias-pedagogicas-no-ensino-fundamental-modelos-de-planejamento-e-condicoes-para-a-inclusao-e-a-aprendizagem?noblockage

Fonte: elaboração própria com base nas referências indicadas. Exemplos e indicadores são proposições ilustrativas, não protocolos validados.

O acompanhamento também precisa distinguir aceitação e efeito. Uma estratégia pode ser bem recebida e ainda não produzir a aprendizagem esperada; outra pode mostrar ganhos em um indicador, mas ser pouco viável no formato adotado. A análise proposta considera ambos: resultados e condições de uso. Não se recomenda manter indefinidamente uma prática apenas porque

aparece com frequência em guias ou porque utiliza tecnologia recente.

A limitação principal desta revisão é a seleção narrativa, com busca não exaustiva e acesso parcial aos textos. Há concentração de intervenções específicas em contextos estrangeiros e possível sobreposição entre revisões e ensaios. Não foi realizada avaliação formal da certeza da evidência. Consequentemente, as recomendações foram formuladas como possibilidades fundamentadas e perguntas de acompanhamento, evitando prescrições universais ou atribuição de efeitos a componentes não isolados pelos estudos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos examinados oferecem evidências favoráveis a intervenções escolares estruturadas e ao ensino de habilidades organizacionais para estudantes com TDAH, com variação entre desfechos, informantes e contextos. A pergunta norteadora não encontra resposta em um modelo único. Os resultados sustentam a necessidade de relacionar objetivos curriculares, dificuldades observadas, procedimentos de ensino e indicadores de progresso, distinguindo participação comportamental de aprendizagem demonstrada.

DUA, ensino explícito, diferenciação e aprendizagem autorregulada contribuem com fundamentos diferentes para o planejamento. Sua articulação pode orientar decisões, mas não foi validada nesta revisão como programa integrado específico. Os recursos e ajustes devem responder a barreiras verificadas, mantendo oportunidades de aprender e demonstrar conhecimentos. A utilização frequente de

uma acomodação não comprova sua eficácia, e a ausência de resultado agregado não elimina a necessidade de avaliação individual de sua utilidade.

A mediação docente e a colaboração entre escola, família e profissionais precisam preservar atribuições e considerar a participação do estudante. A escola continua responsável por ensinar e acompanhar a aprendizagem, enquanto as intervenções clínicas pertencem aos serviços e profissionais correspondentes. O planejamento não deve pressupor que o diagnóstico descreva integralmente o aluno ou que a solução de toda dificuldade dependa de ações externas à sala de aula.

Para o contexto brasileiro, permanecem necessárias pesquisas escolares que descrevam as condições de aplicação, a formação oferecida e resultados acadêmicos para além de impressões globais de comportamento. As limitações desta revisão impedem generalizar todas as propostas para a rede pública. Seu principal alcance é apresentar uma leitura crítica e um repertório de decisões a serem acompanhadas, sem substituir o julgamento pedagógico por uma lista fixa de estratégias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEQDAD, Qais I. *et al.* The effectiveness of universal design for learning: a systematic review of the literature and meta-analysis. **Cogent Education,** v. 10, n. 1, 2218191, 2023. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2218191. Disponível em: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191. Acesso em: 4 nov. 2026.

BIKIC, Aida *et al.* Meta-analysis of organizational skills interventions for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity

Disorder. **Clinical Psychology Review,** v. 52, p. 108–123, 2017. DOI: 10.1016/j.cpr.2016.12.004. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.12.004. Acesso em: 4 nov. 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. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14254-30-novembro-2021-792022-publicacaooriginal-164005-pl.html. Acesso em: 4 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Aprovado pela Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/t/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/view. Acesso em: 4 nov. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 4 nov. 2026.

DEUNK, Marjolein I. *et al.* Effective differentiation practices: a systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. **Educational Research Review,** v. 24, p. 31–54, 2018. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.02.002. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002. Acesso em: 4 nov. 2026.

FABIANO, Gregory A. *et al.* Reconceptualizing the approach to supporting students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in school settings. **Journal of School Psychology,** v. 104, 101309, 2024. DOI: 10.1016/j.jsp.2024.101309. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101309. Acesso em: 4 nov. 2026.

GAASTRA, Geraldina F.; GROEN, Yvonne; TUCHA, Lara; TUCHA, Oliver. 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: 10.1371/journal.pone.0148841. Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841. Acesso em: 4 nov. 2026.

LANGBERG, Joshua M. *et al.* Overcoming the research-to-practice gap: a randomized trial with two brief homework and organization interventions for students with ADHD as implemented by school mental health providers. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** v. 86, n. 1, p. 39–55, 2018. DOI: 10.1037/ccp0000265. Disponível em: https://doi.org/10.1037/ccp0000265. Acesso em: 4 nov. 2026.

LOVETT, Benjamin J.; NELSON, Jason M. Systematic review: educational accommodations for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,** v. 60, n. 4, p. 448–457, 2021. DOI: 10.1016/j.jaac.2020.07.891. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891. Acesso em: 4 nov. 2026.

MOORE, Darren A. *et al.* School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review with multiple

synthesis methods. **Review of Education,** v. 6, n. 3, p. 209–263, 2018. DOI: 10.1002/rev3.3149. Disponível em: https://doi.org/10.1002/rev3.3149. Acesso em: 4 nov. 2026.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology,** v. 8, 422, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422. Acesso em: 4 nov. 2026.

PFIFFNER, Linda J. *et al.* A randomized controlled trial of a school-implemented school-home intervention for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptoms and impairment. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,** v. 55, n. 9, p. 762–770, 2016. DOI: 10.1016/j.jaac.2016.05.023. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.023. Acesso em: 4 nov. 2026.

REDON, Silvano Aparecido; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): análise da produção científica brasileira (2011–2022). **Acta Scientiarum. Education,** v. 47, n. 1, e70406, 2025. DOI: 10.4025/actascieduc.v47i1.70406. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.70406. Acesso em: 4 nov. 2026.

ROSENSHINE, Barak. Principles of instruction: research-based strategies that all teachers should know. **American Educator,** v. 36, n. 1, p. 12–19, 39, 2012. Disponível em: https://www.aft.org/ae/spring2012/rosenshine. Acesso em: 4 nov. 2026.

WARD, Rebecca J. *et al.* The effects of ADHD teacher training programs on teachers and pupils: a systematic review and meta-

analysis. **Journal of Attention Disorders,** v. 26, n. 2, p. 225–244, 2022. DOI: 10.1177/1087054720972801. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1087054720972801. Acesso em: 4 nov. 2026.

WISNIEWSKI, Benedikt; ZIERER, Klaus; HATTIE, John. The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. **Frontiers in Psychology,** v. 10, 3087, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03087. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087. Acesso em: 4 nov. 2026.

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. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1611145. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611145. Acesso em: 4 nov. 2026.

---

[1] Bacharel em Medicina. Especialista em Medicina da Família e Comunidade; Medicina Integrativa. Médica em Atenção Primária em Saúde. Instituição de vínculo: Programa Mais Médico (Governo Federal). ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6701-4001. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Unidade de Gerenciamento do Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (UGP-PADEAM). Licenciatura em Pedagogia (UNIP)/Licenciatura em Biologia (UFPA). Especialização em Assessoria de Comunicação e Mídias Digitais (FBN). Mestrado em Química de Produtos Naturais (UFAM). Doutorado. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-9766-3638. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8266937933904092. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Especialização em Libras e Educação Especial. Professora. Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Especialização em Neuropsicopedagogia. Psicopedagoga. Secretaria Municipal de Educação/Semed. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Especialização em Educação Especial e Gestão Escolar. Pedagogia/atuação: Gestão Escolar. Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail; acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Graduação em Pedagogia com Especialização em Neuropsicopedagogia. Psicopedagoga. Secretaria Municipal de Educação/Semed. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] Especialização em Psicopedagogia Educacional. Pedagogia – Educação, com atuação na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano). Secretaria Municipal de Educação-SEMED. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail; acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Pedagogia – Educação, com atuação na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano). Secretaria Municipal de Educação-SEMED. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-8436-7961. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail; acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[9] Graduação em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Pedagogia - Educação: Atualmente no Centro de Tecnologias Educacionais (CTE) da minha escola. Secretaria Municipal de Educação/Semed. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-9008-7005. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[10] Especiação em Educação infantil e anos iniciais/ Educação especial e inclusiva. Pedagogia. Secretaria Municipal de Educação - Semed. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.