

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH: UMA ANÁLISE
SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR, DA ESCOLA E DA FAMÍLIA**

**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES FOR CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT
HYPERACTIVITY DISORDER: THE ROLES OF TEACHERS, SCHOOLS, AND FAMILIES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-059>

Elisângela Xavier Moreira

Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável

Faculdade Dom Alberto

E-mail: elisangelaxaviermoreira2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1575-2324>

Simone Resplandes Borges de Moraes

Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Tocantinópolis – Tocantins - Brasil

E-mail: simoneprofessoratoc@seduc.to.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0009-3804-3122>

Cleber Borges de Moraes

Especialista em Sociedade, Trabalho docente e Gestão Democrática

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Tocantinópolis – Tocantins - Brasil

E-mail: cleberborgestoc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5863-8545>

Cleria Viana Peres Rocha

Especialista em Docência e Alfabetização

Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS

Tocantinópolis – Tocantins - Brasil

E-mail: cleriaviana@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3594-8934>

Wanderson Pinheiro

Especialista em Transtorno do Espectro Autista

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Palmas – Tocantins - Brasil

E-mail: wanderson.end@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9721-8295>

Rodrigo Almeida de Sá

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Palmas – Tocantins - Brasil

E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9690-3055>

Nanci Gharib Shehata

Mestra em Planejamento e Gestão Ambiental

Universidade Católica de Brasília (UCB)

São José – Santa Catarina – Brasil

E-mail: nanci.shehata@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5994-2756>

Marcos Antonio Negreiros Dias

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais (UFT)

Universidade Federal do Tocantins

Palmas - Tocantins - Brasil

E-mail: marcosnegreiros1985@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) constitui uma condição do neurodesenvolvimento que afeta atenção, autorregulação, organização, comportamento e participação escolar, impondo desafios à efetivação da educação inclusiva. Embora a literatura apresente diferentes estratégias pedagógicas, permanecem dispersas as evidências sobre a atuação articulada do professor, da escola e da família no acompanhamento de crianças com TDAH. Este estudo objetivou analisar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esse público, enfatizando as contribuições desses três núcleos. Realizou-se uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, orientada pelo PRISMA. A busca ocorreu nas bases Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO e Google Scholar, com inclusão de artigos publicados entre 2022 e 2026, em português, inglês ou espanhol. Após triagem e elegibilidade, 21 estudos compuseram o corpus. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin, envolvendo pré-análise, exploração do material e interpretação, da qual emergiram categorias relacionadas às estratégias pedagógicas, à mediação docente, ao ambiente escolar, ao acompanhamento familiar e à integração entre os atores. Os resultados indicaram que práticas multicomponentes, como rotinas previsíveis, segmentação de tarefas, instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular, metodologias ativas e apoio socioemocional, favorecem aprendizagem, autorregulação e participação. Também foram identificadas lacunas relativas aos recursos institucionais e à participação infantil. Conclui-se que a inclusão efetiva depende da articulação entre formação docente, liderança escolar, suporte institucional e corresponsabilidade familiar, recomendando-se protocolos permanentes de acompanhamento e ampliação de pesquisas longitudinais em contextos escolares diversos.

Palavras-chave: Autorregulação; Clima escolar; Mediação docente; Neurodiversidade.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition that affects attention, self-regulation, organization, behavior, and school participation, posing significant challenges to the implementation of inclusive education. Although the literature presents various pedagogical strategies, evidence remains fragmented regarding the coordinated roles of teachers, schools, and families in supporting children with ADHD. This study aimed to analyze inclusive pedagogical practices for children with ADHD, emphasizing the contributions of these three key stakeholders. A qualitative scoping review was conducted following the PRISMA guidelines. The literature search was carried out in the Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO, and Google Scholar databases, including articles published between 2022 and 2026 in Portuguese, English, and Spanish. After the screening and eligibility processes, 21 studies were included in the review. Data were analyzed using Bardin's Content Analysis, comprising the stages of pre-analysis, material exploration, and interpretation. This process resulted in thematic categories related to pedagogical strategies, teacher mediation, the school environment, family support, and the integration among these stakeholders. The findings indicate that multicomponent practices - such as structured routines, task segmentation, clear instructions, visual supports, positive reinforcement, curriculum flexibility, active learning methodologies, and socio-emotional support - enhance learning, self-regulation, and school participation. The review also identified gaps concerning institutional support and the active participation of children in the educational process. It is concluded that effective inclusion depends on the integration of teacher professional development, inclusive school leadership, institutional support, and shared family responsibility. Therefore, the implementation of continuous monitoring protocols and the expansion of longitudinal research in diverse educational settings are recommended.

Keywords: Neurodiversity; School climate; Self-regulation; Teacher mediation.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com repercussões sobre o desempenho acadêmico, a organização das tarefas, as relações interpessoais e a participação escolar. No cotidiano educacional, essas manifestações podem ser percebidas na dificuldade para manter o foco, seguir instruções, controlar impulsos, administrar o tempo, organizar materiais e concluir atividades. Tais características afetam não apenas a aprendizagem formal, mas também a convivência com professores e colegas, tornando o TDAH um desafio relevante para os sistemas educacionais comprometidos com a inclusão e com a garantia do direito à aprendizagem (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

A consolidação das políticas de educação inclusiva ampliou a compreensão sobre a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas escolas comuns. A inclusão passou a ser entendida não apenas como matrícula ou permanência física na instituição, mas como acesso efetivo ao currículo, participação nas atividades, desenvolvimento acadêmico e sentimento de pertencimento. Essa perspectiva exige que a escola reorganize práticas, espaços e relações para responder à diversidade dos estudantes, mediante flexibilização curricular, mediação pedagógica, apoio socioemocional e eliminação de barreiras à aprendizagem. Nesse sentido, a criança com TDAH não deve ser considerada um problema a ser controlado, mas um sujeito em desenvolvimento que necessita de condições pedagógicas compatíveis com suas características e potencialidades (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025).

As práticas pedagógicas inclusivas assumem, portanto, papel central no atendimento às dificuldades cognitivas, comportamentais e socioemocionais relacionadas ao TDAH. A literatura destaca estratégias como organização de rotinas previsíveis, divisão das tarefas em etapas menores, uso de instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, pausas programadas, metodologias ativas, flexibilização das formas de avaliação e utilização de tecnologias educacionais. Essas medidas podem favorecer a atenção, a autorregulação, o engajamento e a participação da criança, sobretudo quando são articuladas em intervenções multicomponentes e ajustadas às necessidades individuais. Assim, a inclusão não depende da aplicação de uma técnica isolada, mas da combinação planejada de diferentes recursos e formas de acompanhamento (Annapoorani, 2024; Agustin, 2025; Wardhani, 2026).

Nesse processo, o professor ocupa posição estratégica, pois realiza a mediação direta entre o estudante, o conhecimento e o contexto da sala de aula. Sua atuação envolve interpretar adequadamente as manifestações do TDAH, organizar situações de aprendizagem, adaptar a linguagem, oferecer apoios graduais e acompanhar o progresso do aluno (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019; Sun et al., 2022; Shao et al., 2025).

Entretanto, a atuação do professor, isoladamente, não é suficiente para assegurar uma inclusão consistente. A escola precisa oferecer liderança comprometida, formação continuada, recursos pedagógicos, apoio técnico e condições organizacionais adequadas. Ambientes inclusivos são construídos por meio de normas claras, segurança física e socioemocional, respeito às diferenças, participação dos estudantes e relações colaborativas entre os membros da comunidade escolar. Além disso, a gestão deve transformar os princípios da inclusão em práticas institucionais permanentes, evitando que o atendimento à criança com TDAH dependa exclusivamente da iniciativa individual de determinados docentes. Dessa forma, o clima escolar, a liderança e a cultura de acolhimento constituem elementos fundamentais para a sustentabilidade das práticas inclusivas (Killen; Rutland, 2022; Margas, 2023; Salazar-Alcivar et al., 2025).

A família também desempenha função essencial no acompanhamento da criança com TDAH, pois participa da identificação das dificuldades, da organização das rotinas, do apoio emocional e da

continuidade das estratégias desenvolvidas na escola. A psicoeducação dos responsáveis pode ampliar a compreensão sobre o transtorno, reduzir interpretações baseadas em desobediência ou falta de interesse e favorecer práticas domésticas mais coerentes. Contudo, os estudos demonstram que essas famílias frequentemente vivenciam sobrecarga emocional, estresse, dificuldades econômicas, conflitos e estigma social. Por isso, a parceria entre família e escola deve ser baseada na corresponsabilidade, no diálogo contínuo e no suporte institucional, evitando-se a transferência unilateral das obrigações para os responsáveis (Yan; Cheng, 2022; Ching'oma et al., 2022; Mesfin; Habtamu, 2024).

Apesar dos avanços teóricos e normativos relacionados ao TDAH e à educação inclusiva, persistem dificuldades na implementação efetiva dessas práticas. Muitos professores relatam formação insuficiente, limitações no manejo comportamental, falta de recursos e ausência de apoio institucional para adaptar o ensino. Como consequência, manifestações do transtorno ainda podem ser interpretadas como indisciplina, desinteresse ou falta de esforço, favorecendo práticas punitivas, expectativas acadêmicas reduzidas e experiências de exclusão. Além disso, professor, escola e família nem sempre atuam de maneira articulada, o que gera intervenções fragmentadas, descontínuas e pouco consistentes diante das necessidades da criança (Agustin, 2025; Pinto et al., 2025; Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

O problema que orientou este estudo reside, portanto, na dispersão das evidências sobre como professor, escola e família participam da construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH. Embora existam pesquisas sobre estratégias docentes, clima escolar, liderança institucional, apoio familiar e intervenções socioemocionais, essas dimensões são frequentemente analisadas de forma separada. Essa fragmentação dificulta a compreensão da inclusão como processo sistêmico, uma vez que as práticas desenvolvidas em sala de aula dependem do suporte institucional da escola, enquanto sua continuidade exige diálogo e colaboração com a família.

Diante disso, este artigo teve como objetivo mapear e analisar as evidências científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com TDAH, com ênfase no papel do professor, da escola e da família.

2 METODOLOGIA

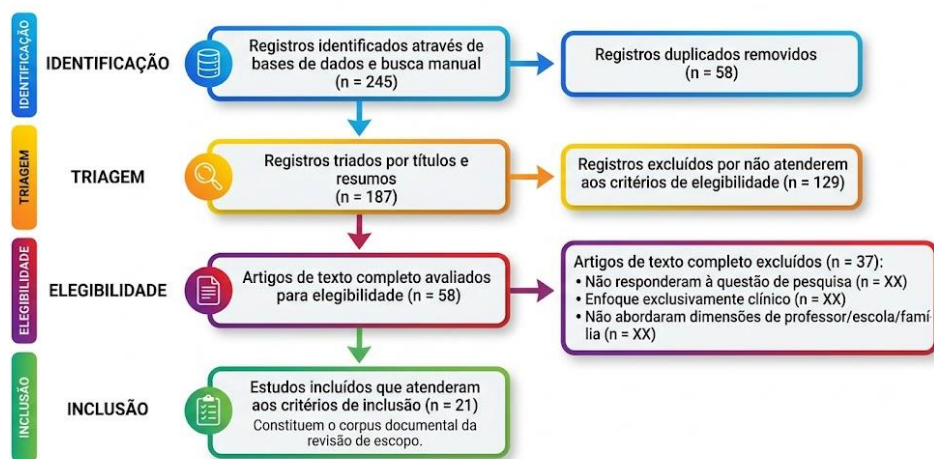
O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, cujo objetivo consistiu em mapear e sintetizar as evidências científicas sobre práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ênfase no papel do professor, da escola e da família. A revisão de escopo foi adotada por possibilitar o mapeamento da produção científica disponível, a identificação de conceitos, estratégias, tendências e lacunas do conhecimento, oferecendo uma visão abrangente do estado da arte sobre o tema. A condução do estudo seguiu as recomendações do *Preferred Reporting Items for Systematic*

Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR), garantindo maior transparência, sistematização e reprodutibilidade do processo de seleção e análise da literatura.

A busca bibliográfica foi realizada entre janeiro e março de 2026 nas bases de dados Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed, SciELO e Google Scholar, por reunirem estudos relevantes nas áreas de Educação, Psicologia e Neurociências. Foram utilizados descritores e palavras-chave em português, inglês e espanhol, combinados pelos operadores booleanos AND e OR, contemplando os termos relacionados ao TDAH, educação inclusiva, práticas pedagógicas, professor, escola e família.

O processo de seleção dos estudos seguiu as recomendações do PRISMA-ScR. Inicialmente, foram identificados 245 registros nas bases de dados e por busca manual. Após a remoção de 58 registros duplicados, permaneceram 187 estudos para triagem por títulos e resumos. Nessa etapa, 129 publicações foram excluídas por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Os 58 artigos restantes foram submetidos à leitura na íntegra, dos quais 37 foram excluídos por não responderem à questão da pesquisa, por apresentarem enfoque exclusivamente clínico ou por não abordarem as dimensões relacionadas ao professor, à escola ou à família. Ao final do processo, 21 estudos atenderam aos critérios de inclusão e constituíram o corpus documental desta revisão de escopo (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma PRISMA de seleção dos estudos



Fonte: Os autores (2026)

Foram incluídos artigos científicos publicados entre 2022 e 2026, disponíveis na íntegra, nos idiomas português, inglês ou espanhol, que abordassem práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TDAH e discutissem o papel do professor, da escola ou da família no processo de inclusão escolar. Foram excluídos editoriais, cartas ao editor, resumos de eventos, dissertações, teses, estudos duplicados e publicações com enfoque exclusivamente clínico ou desvinculadas do contexto educacional.

Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, os estudos selecionados constituíram o corpus documental da pesquisa.

A extração dos dados foi realizada mediante leitura integral dos artigos selecionados, registrando-se informações referentes aos autores, ano de publicação, país de origem, objetivos, delineamento metodológico, principais resultados e contribuições para a inclusão escolar de crianças com TDAH. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica e comparativa do material, buscando identificar unidades de significado relacionadas às práticas pedagógicas, à mediação docente, ao ambiente escolar e ao acompanhamento familiar.

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas. A primeira correspondeu à pré-análise, caracterizada pela leitura flutuante dos estudos, organização do corpus documental e definição das unidades de análise (Tabela 1). Na segunda etapa, denominada exploração do material, realizou-se a codificação e o agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas, permitindo identificar regularidades, convergências e particularidades entre os estudos selecionados. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias foram analisadas de forma crítica e comparativa, promovendo a triangulação das evidências científicas e sua interpretação à luz da literatura sobre educação inclusiva e TDAH.

Tabela 1. Categorias da análise de conteúdo segundo Bardin

Categoria temática	Evidências identificadas	Principais autores
Estratégias pedagógicas inclusivas	Rotinas estruturadas, reforço positivo, adaptação curricular, tecnologias educacionais, metodologias ativas, autorregulação.	Aguirre e Vigoa Escobedo (2026); Annapoorani (2024); Parco e Suárez Aldaz (2026); Wardhani (2026).
Papel do professor	Mediação da aprendizagem, interação professor-aluno, apoio emocional, formação docente, diferenciação pedagógica.	Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019); Agustin (2025); Shao et al. (2025); Sun et al. (2022); Pinto et al. (2025).
Papel da escola	Clima escolar inclusivo, liderança, políticas institucionais, cultura inclusiva, formação continuada.	Margas (2023); Wulan e Sanjaya (2022); Köksal e Günbey (2025); Salazar-Alcivar et al. (2025); Killen e Rutland (2022).
Papel da família	Psicoeducação, rotina familiar, manejo comportamental, apoio emocional, parceria família-escola.	Yan e Cheng (2022); Ching'oma et al. (2022); Mesfin e Habtamu (2024); Janssens et al. (2023); Jongrakthanakij et al. (2026).
Inclusão escolar sistêmica	Integração entre professor, escola e família para promoção da aprendizagem e participação escolar.	Todos os estudos analisados.

Fonte: Os autores (2026)

A aplicação da Análise de Conteúdo permitiu a construção de cinco categorias temáticas: a) estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH; b) o papel do professor na mediação da aprendizagem; c) o papel da escola na construção de ambientes inclusivos; d) o papel da família no acompanhamento da criança com TDAH; e e) a integração entre professor, escola e família como fundamento da inclusão escolar. Essas categorias orientaram a organização dos resultados e da discussão, possibilitando compreender, de forma integrada, as contribuições da literatura para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com TDAH.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA CRIANÇAS COM TDAH

As estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade devem ser compreendidas como práticas planejadas, flexíveis e sistemáticas, destinadas a reduzir barreiras de aprendizagem e ampliar a participação escolar. O TDAH manifesta-se, no contexto educacional, por dificuldades de atenção sustentada, impulsividade, inquietação motora, baixa organização das tarefas e oscilação no engajamento acadêmico, o que exige do professor intervenções que articulem adaptação metodológica, manejo comportamental e apoio socioemocional. Assim, a inclusão não se limita à presença física da criança na sala de aula, mas envolve a criação de condições pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem, sua autonomia e sua convivência com os demais estudantes (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Nesse sentido, a literatura aponta que as estratégias mais efetivas são aquelas de natureza multicomponente, pois combinam adaptações curriculares, técnicas de autorregulação, reforço positivo, mediação docente, colaboração família-escola e uso planejado de recursos tecnológicos. Essa perspectiva rompe com intervenções isoladas e reconhece que a criança com TDAH apresenta demandas acadêmicas, comportamentais e emocionais simultâneas. Desse modo, a efetividade da prática inclusiva depende menos de uma técnica única e mais da integração coerente entre planejamento pedagógico, organização do ambiente e acompanhamento contínuo do estudante (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Uma primeira estratégia inclusiva consiste na organização estruturada e previsível do ambiente escolar. Salas com regras claras, rotinas visuais, combinados objetivos, redução de estímulos distratores e assentos posicionados longe de janelas, portas ou locais de grande circulação favorecem a manutenção da atenção e diminuem comportamentos de dispersão. Além disso, a previsibilidade da rotina reduz a ansiedade da criança e permite que ela compreenda antecipadamente o que será feito, em que tempo e com qual finalidade. Portanto, o ambiente inclusivo não é apenas físico, mas também organizacional, pois oferece segurança, direção e estabilidade para o processo de aprendizagem (Annapoorani, 2024).

As adaptações curriculares também constituem eixo central das práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH. Tarefas longas e complexas podem ser divididas em etapas menores, com instruções curtas, objetivas e acompanhadas de exemplos visuais, de modo que o estudante consiga compreender a atividade e monitorar seu próprio progresso. Essa estratégia é relevante porque muitas dificuldades atribuídas à desobediência ou à falta de interesse decorrem, na verdade, de limitações nas funções executivas, como planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e organização temporal. Assim, adaptar a tarefa não significa reduzir o nível de exigência pedagógica, mas torná-la acessível por meio de mediações compatíveis com as necessidades do aluno (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

O uso de instruções claras, repetidas e verificadas pelo professor é outra prática fundamental. Crianças com TDAH podem perder partes importantes da explicação oral, sobretudo quando a orientação envolve muitos comandos simultâneos. Por isso, recomenda-se que o docente apresente uma instrução por vez, peça ao aluno que repita o que entendeu, utilize cartazes, esquemas, checklists ou organizadores gráficos e acompanhe o início da atividade. Dessa forma, a orientação pedagógica deixa de ser apenas verbal e passa a oferecer apoio cognitivo concreto para que a criança compreenda, execute e finalize a tarefa proposta (Annapoorani, 2024).

O reforço positivo deve ocupar lugar privilegiado no manejo pedagógico do TDAH. Elogios específicos, feedback imediato, recompensas simbólicas, reconhecimento público adequado e valorização dos pequenos avanços contribuem para aumentar a motivação, fortalecer a autoestima e favorecer a repetição de comportamentos desejáveis. Em oposição, práticas centradas em repreensões constantes, exposição pública do erro ou punições generalizadas podem ampliar sentimentos de inadequação e rejeição escolar. Portanto, o manejo inclusivo requer uma postura docente que corrija sem humilhar, oriente sem estigmatizar e reconheça o esforço do estudante como parte do processo formativo (Annapoorani, 2024).

A instrução diferenciada e o Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam as possibilidades de participação da criança com TDAH. Esses referenciais defendem múltiplas formas de apresentar o conteúdo, múltiplas formas de expressão do estudante e diferentes modos de engajamento, permitindo que a aprendizagem ocorra por meio de recursos visuais, orais, corporais, tecnológicos, lúdicos e colaborativos. Essa abordagem é especialmente importante porque estudantes com TDAH podem apresentar melhor desempenho quando participam de atividades dinâmicas, com alternância de estímulos, possibilidade de movimento e maior interação social. Assim, a diferenciação pedagógica não deve ser vista como privilégio individual, mas como estratégia de equidade aplicável à diversidade da turma (Agustin, 2025).

As metodologias ativas, os recursos multissensoriais e as atividades práticas contribuem para manter o envolvimento da criança com TDAH nas situações de aprendizagem. Experimentos, jogos pedagógicos, dramatizações, mapas mentais, recursos digitais, manipulação de materiais concretos e aprendizagem cooperativa tornam o conteúdo mais acessível e reduzem a dependência exclusiva da atenção passiva. Essa

estratégia é coerente com a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de participação, e não apenas de escuta prolongada. Logo, quanto mais a criança puder interagir com o conteúdo, com os colegas e com diferentes linguagens, maiores serão as possibilidades de concentração, compreensão e permanência na atividade (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

As tecnologias educacionais podem funcionar como recursos de apoio à organização, à atenção e à autorregulação, desde que sejam integradas com intencionalidade didática. Temporizadores digitais, aplicativos de organização visual, plataformas gamificadas, softwares de mapas mentais e recursos de feedback imediato podem auxiliar a criança a acompanhar o tempo, compreender etapas, revisar conteúdos e monitorar seu desempenho. Entretanto, a simples presença de dispositivos não garante inclusão, pois a efetividade depende da formação docente e da inserção dessas ferramentas em sequências pedagógicas planejadas. Portanto, a tecnologia deve ser compreendida como mediação pedagógica, e não como solução automática para as dificuldades do TDAH (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

A autorregulação deve ser ensinada de forma explícita no trabalho pedagógico com crianças com TDAH. Estratégias como “pare, pense e aja”, uso de cartões de autocontrole, escalas de atenção, combinados individuais, pausas programadas e autoavaliações simples ajudam o estudante a reconhecer seus comportamentos, antecipar dificuldades e desenvolver maior controle sobre suas ações. Essa aprendizagem não ocorre espontaneamente, pois muitas crianças com TDAH necessitam de mediação contínua para transformar comandos externos em recursos internos de organização. Assim, ensinar autorregulação é parte da função pedagógica e deve integrar o planejamento das práticas inclusivas (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

A formação docente é condição decisiva para a efetividade das estratégias inclusivas. Professores que compreendem as características do TDAH tendem a interpretar os comportamentos da criança com maior precisão, evitando reduzi-los à indisciplina, preguiça ou desinteresse. Além disso, a formação inicial e continuada permite ao docente selecionar estratégias mais adequadas, adaptar atividades, dialogar com a família e acionar redes de apoio quando necessário. Dessa maneira, a inclusão escolar depende de professores preparados, mas também de instituições que ofereçam suporte pedagógico, recursos e políticas internas de acompanhamento (Pinto et al., 2025).

A parceria entre escola e família representa outro elemento indispensável para o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas. A criança com TDAH necessita de continuidade entre os contextos escolar e familiar, especialmente quanto à rotina de estudos, aos combinados comportamentais, ao acompanhamento das tarefas e ao reforço dos avanços alcançados. Quando a comunicação entre família e escola é sistemática, torna-se possível alinhar expectativas, identificar mudanças de comportamento, prevenir conflitos e construir estratégias comuns de apoio. Portanto, a inclusão exige corresponsabilidade, pois o desenvolvimento da criança não se sustenta apenas na ação isolada do professor (Moreira, 2023).

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem a superação do estigma associado ao TDAH. Muitas crianças são rotuladas como agitadas, desobedientes, desinteressadas ou incapazes, o que compromete sua autoestima e sua relação com a escola. Uma abordagem inclusiva deve reconhecer que o TDAH envolve dificuldades reais de autorregulação, atenção e impulsividade, mas também deve valorizar potencialidades como criatividade, energia, espontaneidade e capacidade de participação em atividades dinâmicas. Assim, a escola precisa deslocar o olhar da deficiência para as possibilidades de aprendizagem, criando uma cultura pedagógica mais acolhedora e menos punitiva (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Dessa forma, as estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH devem articular organização ambiental, adaptação curricular, instrução diferenciada, reforço positivo, autorregulação, tecnologias educacionais, formação docente e parceria com a família. A literatura analisada indica que os melhores resultados ocorrem quando essas ações são planejadas de maneira integrada e sustentadas por uma cultura escolar inclusiva. Por conseguinte, incluir crianças com TDAH significa transformar o modo como a escola ensina, avalia, organiza seus espaços e compreende a diversidade dos processos de aprendizagem (Agustin, 2025; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor ocupa papel central na mediação da aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois sua atuação pedagógica pode reduzir barreiras cognitivas, comportamentais e socioemocionais que interferem no desempenho escolar. No contexto da educação inclusiva, mediar não significa apenas transmitir conteúdos, mas organizar situações didáticas, oferecer apoios graduais, adaptar linguagens, regular interações e criar condições para que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor torna-se o principal articulador entre as necessidades específicas da criança com TDAH, o currículo escolar e as possibilidades reais de participação no cotidiano da sala de aula (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019).

A mediação docente fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e na relação entre o estudante, o conhecimento e os sujeitos que intervêm no processo educativo. Nessa perspectiva, a abordagem vygotskyana destaca que o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas é constituído pelas trocas sociais, culturais e históricas vivenciadas pelo sujeito. Assim, o professor mediador atua como interventor intencional, capaz de mobilizar estratégias que ajudam o aluno a avançar daquilo que já consegue realizar sozinho para aquilo que pode realizar com apoio, orientação e acompanhamento pedagógico (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019).

No caso das crianças com TDAH, a mediação do professor torna-se ainda mais necessária, porque as dificuldades de atenção sustentada, impulsividade, inquietação motora, organização e memória de trabalho podem comprometer a continuidade das atividades escolares. Essas manifestações não devem ser

interpretadas exclusivamente como indisciplina ou falta de interesse, mas como sinais de uma condição do neurodesenvolvimento que exige intervenções pedagógicas planejadas. Por isso, o professor precisa reconhecer as características do TDAH, compreender seus efeitos sobre a aprendizagem e desenvolver práticas que favoreçam o engajamento, a autorregulação e a permanência da criança nas tarefas escolares (Sangeetha, 2024).

A atuação docente deve começar pela estruturação clara do ambiente e das atividades. Crianças com TDAH tendem a responder melhor a rotinas previsíveis, instruções breves, regras objetivas, tarefas segmentadas e apoios visuais que auxiliem a compreensão do que deve ser feito. Nessa lógica, o professor atua como mediador quando transforma uma atividade ampla e abstrata em etapas menores, organizadas e acessíveis, permitindo que o estudante acompanhe seu próprio progresso. Portanto, a mediação não está apenas na explicação do conteúdo, mas também na forma como o professor organiza o tempo, o espaço, os materiais e os comandos pedagógicos (Annapoorani, 2024).

Além da organização didática, o professor exerce papel decisivo no fortalecimento do vínculo afetivo e da segurança emocional da criança com TDAH. O apoio docente, quando expresso por meio de cuidado, respeito, encorajamento e acompanhamento acadêmico, favorece o engajamento do estudante nas atividades escolares. Estudos sobre suporte docente indicam que a relação positiva entre professor e aluno contribui para o aumento da autoeficácia acadêmica, da resiliência psicológica e do envolvimento com a aprendizagem. Desse modo, a mediação docente também envolve a construção de um ambiente emocionalmente seguro, no qual o estudante se sinta capaz de aprender e de superar dificuldades (Shao et al., 2025).

A interação professor-aluno representa outro componente essencial da mediação da aprendizagem. Quando o professor dialoga, acompanha, oferece feedback e responde às necessidades do estudante, cria-se uma atmosfera psicológica favorável à participação e ao envolvimento cognitivo. A literatura mostra que a interação docente influencia positivamente os efeitos da aprendizagem, pois favorece o engajamento e a percepção de pertencimento ao processo educativo. Assim, para crianças com TDAH, que frequentemente enfrentam experiências de fracasso, rejeição ou baixa autoestima escolar, a qualidade dessa interação pode ser determinante para a permanência ativa nas atividades (Sun et al., 2022).

Outro aspecto relevante da mediação docente refere-se ao uso do reforço positivo e do feedback imediato. Crianças com TDAH costumam apresentar dificuldades para manter a motivação em tarefas longas ou com recompensas distantes, razão pela qual respostas pedagógicas rápidas, específicas e encorajadoras podem favorecer a repetição de comportamentos adequados. O professor, nesse contexto, deve valorizar avanços progressivos, reconhecer esforços, orientar correções de forma privada e evitar práticas punitivas ou estigmatizantes. Com isso, a intervenção pedagógica desloca-se da lógica da

repreensão para a lógica da construção de comportamentos, atitudes e habilidades acadêmicas mais funcionais (Agustin, 2025).

A mediação também exige diferenciação pedagógica. O professor precisa ajustar conteúdos, processos, produtos e formas de avaliação, sem reduzir indevidamente as expectativas de aprendizagem. Estratégias como atividades em pequenos grupos, recursos multissensoriais, pausas ativas, materiais concretos, tecnologias educacionais, instruções visuais e possibilidades variadas de resposta permitem que a criança com TDAH acesse o currículo por diferentes caminhos. Essa perspectiva aproxima-se do Desenho Universal para a Aprendizagem, pois reconhece que estudantes aprendem de maneiras distintas e que a flexibilização metodológica é condição para uma inclusão efetiva (Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Na Educação Física e em outras práticas corporais, a mediação docente assume papel ainda mais específico, pois o movimento pode ser utilizado como recurso pedagógico para favorecer atenção, autorregulação, cooperação e controle inibitório. Estratégias como estações breves, comandos claros, pausas ativas, reforços contingentes, atividades cooperativas e apoios visuais podem transformar a aula em um espaço inclusivo, especialmente para estudantes com TDAH que apresentam necessidade de movimento e dificuldade em permanecer em atividades passivas por longos períodos. Portanto, quando bem planejada, a prática corporal deixa de ser vista como momento de dispersão e passa a funcionar como instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

A formação docente é condição indispensável para que essa mediação ocorra com qualidade. Muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com estudantes com TDAH porque não receberam formação específica sobre educação inclusiva, manejo comportamental, adaptação curricular e estratégias de autorregulação. Essa lacuna pode levar à interpretação equivocada dos comportamentos da criança e à adoção de práticas pouco eficazes, centradas apenas na disciplina. Por isso, a formação inicial e continuada deve oferecer subsídios teóricos e práticos para que o professor reconheça as necessidades do estudante, planeje intervenções adequadas e atue de forma articulada com a equipe escolar e a família (Pinto et al., 2025).

A mediação da aprendizagem também depende da articulação entre professor, escola e família. O professor observa diariamente o comportamento, o desempenho, as dificuldades e os avanços da criança, tornando-se peça fundamental na comunicação com os responsáveis e com os profissionais de apoio. Quando há diálogo sistemático entre escola e família, as estratégias utilizadas em sala podem ser reforçadas em casa, especialmente no que se refere à organização da rotina, ao acompanhamento das tarefas e ao desenvolvimento de hábitos de estudo. Assim, a mediação docente não se encerra na sala de aula, mas integra uma rede de corresponsabilidade voltada ao desenvolvimento integral da criança com TDAH (Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026).

Portanto, o papel do professor na mediação da aprendizagem de crianças com TDAH é multidimensional, pois envolve planejamento didático, apoio emocional, adaptação curricular, manejo comportamental, interação qualificada, uso de recursos diversificados e articulação com a família e a escola. A inclusão efetiva depende de um professor que compreenda a singularidade do estudante, organize apoios acessíveis e promova experiências de aprendizagem significativas. Dessa forma, a mediação docente constitui elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas, pois transforma o currículo em oportunidade real de participação, desenvolvimento e pertencimento escolar.

3.3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

A construção de ambientes escolares inclusivos constitui um dos pilares para a efetivação da educação de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora o professor desempenhe papel decisivo na mediação da aprendizagem, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da prática docente, mas como resultado de uma cultura institucional que valoriza a diversidade, promove a equidade e organiza condições pedagógicas, estruturais e relacionais favoráveis ao desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, a escola assume a função de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, criando ambientes que favoreçam o pertencimento, a segurança, a autonomia e o sucesso acadêmico (Margas, 2023).

A educação inclusiva pressupõe que a diversidade seja reconhecida como característica inerente ao contexto escolar, e não como exceção que demanda respostas pontuais. Sob essa ótica, a escola deve estruturar políticas, práticas e culturas organizacionais que assegurem igualdade de oportunidades e participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, comportamentais ou socioemocionais. Assim, a construção de ambientes inclusivos exige mudanças institucionais que ultrapassem adaptações individuais, incorporando princípios de acessibilidade, acolhimento e respeito às diferenças como elementos permanentes da organização escolar (Wulan; Sanjaya, 2022).

Um dos primeiros elementos de um ambiente escolar inclusivo refere-se à promoção da segurança física e socioemocional. Crianças com TDAH frequentemente experimentam situações de estigmatização, rejeição pelos pares, dificuldades de convivência e interpretações equivocadas de seus comportamentos, fatores que podem comprometer seu bem-estar e seu vínculo com a escola. Dessa forma, cabe à instituição estabelecer normas claras de convivência, prevenir práticas discriminatórias, combater o bullying e desenvolver uma cultura de respeito mútuo que garanta a todos os estudantes condições de participação em um ambiente acolhedor e seguro (Köksal; Günbey, 2025).

Além da segurança, o ambiente inclusivo requer uma organização pedagógica capaz de responder às diferentes necessidades dos estudantes. Isso implica flexibilizar metodologias, adaptar recursos

didáticos, diversificar formas de avaliação e promover experiências de aprendizagem que respeitem ritmos, estilos e formas distintas de participação. Para crianças com TDAH, tais adaptações podem envolver organização da rotina, utilização de recursos visuais, atividades segmentadas, pausas planejadas e estratégias que favoreçam a atenção, a autorregulação e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Assim, a escola deixa de adotar um modelo homogêneo de ensino para assumir uma perspectiva pedagógica centrada na diversidade (Agustin, 2025).

Outro aspecto essencial na construção de ambientes inclusivos consiste no fortalecimento das relações interpessoais e do sentimento de pertencimento. A literatura evidencia que estudantes aprendem melhor quando percebem que são respeitados, valorizados e aceitos por professores, colegas e demais membros da comunidade escolar. Para crianças com TDAH, esse sentimento reduz experiências de exclusão, fortalece a autoestima e amplia o engajamento nas atividades escolares. Nesse sentido, promover vínculos positivos entre estudantes, incentivar a cooperação e valorizar as diferenças constituem estratégias institucionais fundamentais para consolidar uma cultura inclusiva (Margas, 2023).

O clima escolar inclusivo também depende da atuação integrada de diferentes atores institucionais. Direção, coordenação pedagógica, professores, profissionais de apoio, funcionários administrativos e famílias devem compartilhar responsabilidades na construção de práticas inclusivas. Estudos apontam que escolas com liderança comprometida com a inclusão apresentam maior capacidade de desenvolver políticas institucionais consistentes, fortalecer o trabalho colaborativo e promover formação continuada para seus profissionais. Dessa maneira, a liderança escolar deixa de exercer função meramente administrativa para atuar como elemento estratégico na consolidação de uma cultura organizacional inclusiva (Salazar-Alcivar et al., 2025).

A formação continuada dos profissionais da educação representa outro componente indispensável para o fortalecimento da inclusão escolar. Embora muitos professores demonstrem disposição para trabalhar com estudantes com TDAH, ainda persistem lacunas relacionadas ao conhecimento sobre estratégias pedagógicas, manejo comportamental, adaptação curricular e avaliação inclusiva. Assim, compete à escola promover processos permanentes de desenvolvimento profissional que possibilitem aos docentes compreender as especificidades do transtorno e ampliar seu repertório metodológico, favorecendo intervenções mais qualificadas e fundamentadas em evidências científicas (Pinto et al., 2025).

A participação da família constitui igualmente um dos pilares da construção de ambientes inclusivos. A comunicação frequente entre escola e responsáveis possibilita o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança, favorece a continuidade das estratégias educativas entre os diferentes contextos e fortalece a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem. Para estudantes com TDAH, essa parceria contribui para maior coerência entre as orientações escolares e familiares, facilitando a organização da rotina, o acompanhamento das atividades e o desenvolvimento da autorregulação. Portanto,

ambientes inclusivos são fortalecidos quando a família deixa de ser apenas informada sobre o desempenho escolar e passa a participar ativamente das decisões pedagógicas relacionadas ao estudante (Köksal; Günbey, 2025).

Outro elemento relevante refere-se ao desenvolvimento de políticas institucionais voltadas à equidade e à justiça educacional. A inclusão escolar exige que a escola adote normas internas capazes de prevenir discriminações, promover igualdade de oportunidades e assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento. Essa perspectiva compreende que equidade não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos, mas disponibilizar apoios diferenciados conforme as necessidades individuais, garantindo que diferenças não se transformem em desigualdades educacionais (Killen; Rutland, 2022).

A construção de ambientes inclusivos também demanda a reorganização dos espaços físicos e das condições de funcionamento da escola. Ambientes organizados, acessíveis, bem iluminados, com redução de estímulos distratores e disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados favorecem não apenas estudantes com TDAH, mas toda a comunidade escolar. Sob a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, a organização do espaço deve ampliar as possibilidades de participação, interação e aprendizagem, tornando a inclusão um atributo estrutural da escola e não uma intervenção excepcional destinada a determinados estudantes (Margas, 2023).

Por fim, a construção de ambientes escolares inclusivos exige uma mudança de paradigma institucional. Em vez de responsabilizar exclusivamente o estudante pelas dificuldades de aprendizagem, a escola deve reconhecer que muitas barreiras decorrem da própria organização pedagógica, curricular e cultural da instituição. Assim, uma escola inclusiva é aquela que transforma suas práticas, fortalece a colaboração entre seus profissionais, promove formação continuada, estabelece diálogo permanente com as famílias e organiza um clima escolar baseado no respeito, na participação e na valorização das diferenças. Dessa forma, a inclusão deixa de representar uma ação pontual e passa a constituir um princípio estruturante da gestão escolar, favorecendo o desenvolvimento integral de crianças com TDAH e de todos os estudantes (Wulan; Sanjaya, 2022; Salazar-Alcivar et al., 2025)

3.4 O PAPEL DA FAMÍLIA NO ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA COM TDAH

A família exerce papel decisivo no acompanhamento da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, pois constitui o primeiro núcleo de observação, cuidado, orientação e apoio ao desenvolvimento infantil. No cotidiano doméstico, os responsáveis identificam alterações de comportamento, dificuldades de organização, impulsividade, desatenção e problemas na realização de tarefas, além de acompanharem os efeitos dessas manifestações sobre a convivência familiar e o desempenho escolar. Desse modo, a participação familiar não deve ser entendida como apoio secundário,

mas como componente estruturante do processo de inclusão e desenvolvimento da criança com TDAH (Yan; Cheng, 2022).

O acompanhamento familiar torna-se mais efetivo quando os responsáveis compreendem as características do TDAH e abandonam interpretações baseadas em desobediência, preguiça ou falta de interesse. A psicoeducação permite que pais e cuidadores reconheçam o transtorno como condição do neurodesenvolvimento, compreendam suas manifestações e adotem estratégias mais adequadas para lidar com os desafios cotidianos. Nesse sentido, o acesso à informação qualificada contribui para reduzir julgamentos, melhorar a comunicação e orientar práticas domésticas mais consistentes e acolhedoras (Yan; Cheng, 2022).

Entre as principais responsabilidades da família está a organização de rotinas previsíveis e estruturadas. Crianças com TDAH tendem a apresentar dificuldades relacionadas à memória de trabalho, ao planejamento, ao controle do tempo e à conclusão de atividades, o que torna necessário o uso de horários visuais, listas de tarefas, lembretes, divisão das obrigações em pequenas etapas e acompanhamento frequente. Essas estratégias ajudam a criança a compreender o que precisa ser feito, reduzem conflitos e favorecem o desenvolvimento gradual da autonomia. Assim, o ambiente familiar deve oferecer estabilidade sem recorrer a controle excessivamente rígido ou punitivo (Yan; Cheng, 2022).

A família também desempenha função importante no manejo do comportamento e na promoção da autorregulação. Reforços positivos, elogios específicos, regras claras, consequências coerentes e reconhecimento de pequenos avanços podem contribuir para a repetição de comportamentos desejáveis. Em contrapartida, punições constantes, críticas generalizadas e comparações com outras crianças tendem a ampliar sentimentos de incapacidade e a deteriorar a relação entre pais e filhos. Portanto, o acompanhamento familiar deve combinar firmeza, previsibilidade e apoio emocional, evitando que a disciplina se transforme em estigmatização (Yan; Cheng, 2022).

O suporte emocional constitui outra dimensão central do papel da família. Crianças com TDAH frequentemente vivenciam fracassos escolares, rejeição por pares, repreensões repetidas e baixa autoestima, o que pode comprometer sua percepção de competência. Nessa realidade, os responsáveis precisam reconhecer as dificuldades sem reduzir a identidade da criança ao diagnóstico, valorizando suas habilidades, interesses e potencialidades. O acolhimento familiar fortalece a autoconfiança e oferece proteção diante dos efeitos emocionais da exclusão e do estigma social (Mesfin; Habtamu, 2024).

Entretanto, acompanhar uma criança com TDAH pode produzir elevada sobrecarga emocional, social e econômica para os responsáveis. Estudos indicam que as demandas de cuidado podem gerar ansiedade, exaustão, conflitos conjugais, isolamento social e dificuldades profissionais, especialmente quando a família não dispõe de apoio institucional ou comunitário. Dessa forma, a análise do papel familiar

deve evitar responsabilizar exclusivamente os pais pelos resultados da criança, reconhecendo que eles também necessitam de orientação, acolhimento e suporte especializado (Ching'oma et al., 2022).

O estresse parental não decorre apenas da intensidade dos sintomas da criança, mas também de seu comprometimento funcional, da qualidade das relações familiares e das próprias condições emocionais dos cuidadores. Evidências recentes mostram que o funcionamento familiar e a presença de sintomas de TDAH nos próprios pais podem influenciar significativamente os níveis de estresse e a capacidade de organização do cuidado. Por essa razão, intervenções eficazes devem considerar toda a unidade familiar, e não apenas concentrar-se no comportamento infantil (Jongrakthanakij et al., 2026).

A relação entre família e escola constitui um dos aspectos mais relevantes do acompanhamento da criança com TDAH. A comunicação sistemática entre responsáveis, professores e equipe pedagógica permite compartilhar informações sobre comportamento, rendimento, dificuldades e avanços observados nos diferentes contextos. Esse diálogo favorece a construção de estratégias coerentes, evitando que a criança receba orientações contraditórias em casa e na escola. Portanto, a parceria família-escola deve ser contínua, colaborativa e centrada nas necessidades reais do estudante (Yan; Cheng, 2022).

A participação dos responsáveis no planejamento pedagógico também contribui para a continuidade das intervenções. Ao conhecer as estratégias adotadas pelo professor, a família pode reforçar em casa práticas de organização, leitura, acompanhamento das tarefas e manejo comportamental. Da mesma forma, informações fornecidas pelos responsáveis ajudam a escola a compreender fatores que podem interferir no desempenho da criança, como alterações na rotina, uso de medicamentos, dificuldades de sono ou mudanças familiares. Assim, o acompanhamento integrado amplia a possibilidade de respostas precoces e evita abordagens fragmentadas.

A atuação familiar deve ainda promover autonomia progressiva. Embora crianças com TDAH necessitem de acompanhamento mais frequente, o excesso de controle pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de organização, tomada de decisão e responsabilidade. O apoio deve ser ajustado conforme a idade e o nível de desenvolvimento, transferindo gradualmente tarefas e responsabilidades para a própria criança. Em etapas posteriores, os pais tendem a mudar de uma função de gerenciamento direto para uma função de apoio, orientação e retaguarda, preservando a proteção sem impedir a independência (Janssens et al., 2023).

Essa transição entre proteção e autonomia exige equilíbrio, pois o TDAH pode continuar produzindo dificuldades no gerenciamento do tempo, no cumprimento de compromissos e na tomada de decisões. A família precisa avaliar quais apoios ainda são necessários e quais responsabilidades podem ser assumidas pela criança ou pelo adolescente. Nesse processo, o objetivo não é retirar abruptamente o cuidado, mas transformá-lo em suporte compatível com o amadurecimento e com as capacidades individuais (Janssens et al., 2023).

Além da escola, a família deve manter articulação com profissionais da saúde e demais integrantes da rede de apoio. Psicólogos, médicos, psicopedagogos, terapeutas e educadores podem oferecer orientações complementares para o manejo das dificuldades acadêmicas, comportamentais e emocionais. Contudo, a intervenção especializada não substitui a participação familiar, pois são os responsáveis que acompanham diariamente a criança e observam a aplicação das estratégias em situações reais. Dessa maneira, a família atua como elo entre os diferentes serviços e contextos de desenvolvimento (Ching'oma et al., 2022).

É igualmente necessário que as políticas educacionais e de saúde reconheçam a vulnerabilidade das famílias que acompanham crianças com TDAH. A falta de informações, o estigma, a escassez de serviços especializados e as limitações financeiras podem dificultar o acesso ao diagnóstico, ao tratamento e ao apoio pedagógico. Estudos realizados em diferentes contextos demonstram que muitos responsáveis enfrentam os desafios do cuidado com recursos limitados, o que reforça a necessidade de programas de psicoeducação, grupos de apoio e serviços intersetoriais acessíveis (Mesfin; Habtamu, 2024; Ching'oma et al., 2022).

Portanto, o papel da família no acompanhamento da criança com TDAH envolve compreender o transtorno, estruturar rotinas, apoiar a autorregulação, fortalecer a autoestima, dialogar com a escola e articular-se com profissionais especializados. Essa atuação, contudo, somente se sustenta quando os responsáveis também recebem apoio para enfrentar o estresse, o estigma e as demandas econômicas e emocionais relacionadas ao cuidado. Assim, a inclusão e o desenvolvimento da criança dependem de uma abordagem sistêmica, na qual família, escola, saúde e comunidade compartilhem responsabilidades e construam respostas coerentes e contínuas (Yan; Cheng, 2022; Jongrakthanakij et al., 2026)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise integrada da literatura evidencia que a inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não depende de uma única estratégia pedagógica, mas da articulação entre práticas docentes, organização institucional e participação ativa da família. Os estudos convergem ao demonstrar que as dificuldades de atenção, impulsividade, hiperatividade e comprometimento das funções executivas afetam simultaneamente o desempenho acadêmico, o comportamento e as relações sociais, exigindo intervenções multicomponentes que integrem adaptações curriculares, manejo comportamental, apoio socioemocional e acompanhamento contínuo (Annapoorani, 2024; Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026). Essa perspectiva amplia o conceito de inclusão, compreendendo-a não apenas como permanência do estudante na escola regular, mas como garantia de acesso ao currículo, participação efetiva nas atividades e sentimento de pertencimento ao ambiente escolar (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025).

Nesse contexto, o professor emerge como principal mediador da aprendizagem, sendo responsável por transformar as necessidades específicas do estudante em oportunidades reais de desenvolvimento. A literatura demonstra que estratégias como segmentação das tarefas, instruções objetivas, utilização de recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular e metodologias ativas favorecem a organização cognitiva e o engajamento da criança com TDAH (Annapoorani, 2024; Parco; Suárez Aldaz, 2026; Wardhani, 2026).

Entretanto, Agustin (2025) e Pinto et al. (2025) destacam que a atuação docente somente alcança maior efetividade quando acompanhada por formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho, evidenciando que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Ademais, estudos sobre interação pedagógica indicam que relações baseadas em apoio, confiança e feedback construtivo fortalecem a autoeficácia, a resiliência e o engajamento dos estudantes, demonstrando que a qualidade das interações constitui fator determinante para a aprendizagem (Sun et al., 2022; Shao et al., 2025). Além disso, pesquisas sobre funções executivas e Educação Física evidenciam que atividades corporais planejadas, recursos multissensoriais e estratégias voltadas ao desenvolvimento da memória de trabalho e do controle inibitório potencializam a autorregulação e favorecem o processo de inclusão (Sangeetha, 2024; Campuzano Campuzano; Delgado Merchán; Guerra Iglesias, 2025).

A efetividade dessas práticas depende, contudo, de um ambiente escolar comprometido com a inclusão. Os estudos analisados demonstram que escolas inclusivas caracterizam-se por clima organizacional acolhedor, segurança física e emocional, relações respeitadas, liderança participativa e políticas institucionais orientadas pela equidade (Wulan; Sanjaya, 2022; Margas, 2023; Köksal; Günbey, 2025). Nessa perspectiva, a gestão escolar assume papel estratégico ao promover formação continuada, estimular o trabalho colaborativo entre professores, organizar protocolos de acompanhamento e fortalecer a comunicação com as famílias (Salazar-Alcivar et al., 2025).

Além disso, a construção de ambientes inclusivos requer o enfrentamento do preconceito e da estigmatização frequentemente vivenciados por estudantes com TDAH, substituindo práticas punitivas por uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na participação e na justiça educacional (Killen; Rutland, 2022).

Outro eixo recorrente na literatura refere-se ao papel da família como parceira indispensável da escola. Os estudos evidenciam que a psicoeducação dos responsáveis favorece a compreensão do transtorno, reduz interpretações equivocadas dos comportamentos da criança e fortalece estratégias de organização da rotina, manejo comportamental e apoio emocional (Yan; Cheng, 2022). Entretanto, diferentes pesquisas demonstram que os familiares frequentemente enfrentam elevados níveis de estresse, sobrecarga emocional, dificuldades econômicas, conflitos familiares e estigma social, indicando que

também necessitam de suporte institucional e profissional (Ching'oma et al., 2022; Mesfin; Habtamu, 2024).

Corroborando, Jongrakthanakij et al. (2026) acrescentam que o estresse parental está associado não apenas à intensidade dos sintomas da criança, mas também ao funcionamento familiar e às condições emocionais dos próprios cuidadores, reforçando a necessidade de intervenções direcionadas à família como unidade de cuidado. De forma, Janssens et al. (2023) demonstram que o acompanhamento parental deve evoluir progressivamente de uma função de gerenciamento direto para uma postura de orientação e apoio, favorecendo o desenvolvimento da autonomia da criança e do adolescente.

Verifica-se que a triangulação das fontes permite concluir que professor, escola e família exercem funções complementares e interdependentes no processo de inclusão. O professor realiza a mediação direta da aprendizagem; a escola oferece as condições institucionais para que essa mediação seja efetiva; e a família garante continuidade às estratégias educativas, fortalecendo o desenvolvimento da criança nos diferentes contextos. Nesse sentido, observa-se que os melhores resultados são alcançados quando esses três núcleos atuam de forma colaborativa, compartilhando informações, responsabilidades e objetivos comuns (Pinto et al., 2025; Aguirre; Vigoa Escobedo, 2026; Parco; Suárez Aldaz, 2026).

Apesar desse consenso, persistem desafios relacionados à insuficiência de formação docente, à limitação de recursos escolares, à sobrecarga das famílias e à escassez de estudos longitudinais que avaliem a sustentabilidade das intervenções ao longo do tempo. Dessa forma, constou-se que a inclusão escolar de crianças com TDAH exige uma abordagem sistêmica, capaz de integrar práticas pedagógicas baseadas em evidências, liderança institucional comprometida, participação ativa da família e políticas públicas que garantam suporte permanente aos profissionais da educação e às famílias, consolidando ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e promotores do desenvolvimento integral dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão de crianças com TDAH depende de uma atuação articulada e sistêmica, apoiada em estratégias como rotinas previsíveis, segmentação de tarefas, instruções claras, recursos visuais, reforço positivo, flexibilização curricular, metodologias ativas, autorregulação e uso planejado de tecnologias educacionais.

Verificou-se que o professor exerce função central na mediação da aprendizagem, mas sua atuação somente se torna efetiva quando acompanhada por formação continuada, liderança inclusiva, recursos pedagógicos e apoio institucional. A família também se mostrou essencial na organização das rotinas, no apoio emocional e na continuidade das estratégias escolares, embora enfrente sobrecarga, estresse e dificuldades de acesso a suporte especializado. Assim, os melhores resultados ocorrem quando professor, escola e família compartilham informações, responsabilidades e objetivos comuns.

Por fim, recomenda-se que as instituições de ensino desenvolvam protocolos permanentes de acompanhamento, ampliem a formação docente, fortaleçam a parceria com as famílias e avaliem as práticas inclusivas com base em indicadores de aprendizagem, participação, autorregulação e pertencimento. Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas longitudinais e interventivas, especialmente em escolas públicas e contextos latino-americanos, incluindo a percepção das próprias crianças com TDAH.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J. A. V.; VIGOA ESCOBEDO, Y. Psychopedagogical strategies for the educational inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder. **Neurodivergences**, v. 5, p. 297, 2026. DOI: <https://doi.org/10.56294/neuro2026297>

AGUSTIN, A. A. Inclusive teaching for ADHD: challenges and strategies in mainstream schools. **Divine Word International Journal of Management and Humanities**, v. 4, n. 2, p. 1634-1649, 2025.

ANNAPOORANI, B. Teaching strategies for children with ADHD. **Indian Educational Researcher**, v. 17, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.34293/0974-2123.v17n1.004>

CAMPUZANO CAMPUZANO, F. M.; DELGADO MERCHÁN, M. E.; GUERRA IGLESIAS, S. Estrategia didáctica para la inclusión de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en la asignatura de Educación Física. **Identidad Bolivariana**, v. 10, ed. esp., p. 452-476, 2025.

CONCEIÇÃO, E. F. V. da; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, e30871139, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>

CHING'OMA, C. D.; MKOKA, D. A.; AMBIKILE, J. S.; ISESELO, M. K. Experiences and challenges of parents caring for children with attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study in Dar es Salaam, Tanzania. **PLOS ONE**, v. 17, n. 8, e0267773, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0267773>

JANSSENS, A.; BLAKE, S.; EKE, H.; PRICE, A.; FORD, T. Parenting roles for young people with attention-deficit/hyperactivity disorder transitioning to adult services. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 65, n. 1, p. 136-144, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/dmcn.15320>

JONGRAKTHANAKIJ, N.; PRACHASON, T.; LIMSUWAN, N.; KIATRUNGKIT, K.; THONGPAN, M.; LORTERAPONG, P.; WISAJUN, P.; JULLAGATE, S. From ADHD symptoms to parental stress: the roles of functional impairment, family functioning, and parental ADHD. **PLOS ONE**, v. 21, n. 1, e0341817, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0341817>

KILLEN, M.; RUTLAND, A. Promoting fair and just school environments: developing inclusive youth. **Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences**, v. 9, n. 1, p. 81-89, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/23727322211073795>

KÖKSAL, B. B.; GÜNBEY, M. Creating an inclusive school climate in preschools: insights from school principals and teachers. **Journal of Uludag University Faculty of Education (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi)**, v. 38, n. 3, p. 798-827, 2025. DOI: <https://doi.org/10.19171/uefad.1667927>

MARGAS, N. Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. **Frontiers in Psychology**, v. 14, art. 1171204, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>

MESFIN, W.; HABTAMU, K. Challenges and coping mechanisms of parents of children with attention deficit hyperactivity disorder in Addis Ababa, Ethiopia: a qualitative study. **BMC Psychology**, v. 12, art. 354, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01828-0>

PARCO, A. L.M; SUÁREZ ALDAZ, V. E. Estrategias pedagógicas inclusivas para el aprendizaje de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en Educación General Básica. **Revista Científica Innovación Integral**, v. 3, n. 1, p. 592-615, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70577/y7efrd15>

PINTO, T. S.; SILVA, M. E. B. da; MARCONSINE, R. P. T.; OLIVEIRA, E. M. P. R.; SILVA, N. P. R.; COTRIM, M. S. P. de O.; SILVA, A. da; TAVARES, I. M. B. R. The inclusion of children with ADHD in early childhood education. **International Seven Multidisciplinary Journal**, São José dos Pinhais, v. 4, n. 4, jul./ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/isevmjv4n4-025>

SALAZAR-ALCIVAR, A. N.; ALCIVAR-CÓRDOVA, D. M.; MONTAÑO-VILLA, J. J.; SALAZAR-ALCIVAR, L. E.; YAULEMA-TORRES, G. M. Rol del liderazgo educativo en la implementación de políticas inclusivas en instituciones escolares. **Revista Científica Ciencia y Método**, v. 3, n. 1, p. 57-71, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n1/36>

SANGEETHA, T. Externalizing the executive functions in working memory of children with Attention Deficit Hyperactive Disorder. Thiagarajar College of Preceptors **Edu Spectra**, v. 6, n. 1, p. 67-76, fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.34293/eduspectra.v6i1.09>

SHAO, Y.; FENG, Y.; ZHAO, X.; LIU, G.; ZHANG, L. Teacher support and secondary school students' learning engagement: a moderated mediation model. **Scientific Reports**, v. 15, art. 2974, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87366-0>

SUN, H.-L.; SUN, T.; SHA, F.-Y.; GU, X.-Y.; HOU, X.-R.; ZHU, F.-Y.; FANG, P.-T. The influence of teacher-student interaction on the effects of online learning: based on a serial mediating model. **Frontiers in Psychology**, v. 13, art. 779217, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.779217>

YAN, B. S. S.; CHENG, J. L. A. Psychoeducation and family intervention by parents of children with attention deficit hyperactive disorder: a comprehensive review. **Journal of Cognitive Sciences and Human Development**, v. 8, n. 2, p. 115-138, set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33736/jcshd.4745.2022>

WARDHANI, K. M. Strategi pembelajaran siswa dengan gangguan pemusatan perhatian dan hiperaktivitas di kelas inklusi. **Jurnal Armada Pendidikan**, v. 4, n. 1, 2026. DOI: <https://doi.org/10.60041/jap.v4i1.385>

WULAN, R.; SANJAYA, W. Developing positive school climate for inclusive education. **Journal of Education and Society Development**, v. 1, p. 54-66, 2022.