

KLEYTON RIBEIRO LIMA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do Ensino Fundamental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

KLEYTON RIBEIRO LIMA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: um estudo sobre o ensino de
alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do
Ensino Fundamental

São Luís
2026

KLEYTON RIBEIRO LIMA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora. Dra. Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes.

São Luís
2026

Imagem da capa:

TDAH-tem-cura. MORAES, Bruno. - Vila Lavínia - Mogi das Cruzes–SP, 21/05/2020.

Disponível em: <https://psicologomogidascruzes.com.br/noticias/alimentos-que-pioram-o-tdah-o-que-evitar/>. Acesso em 11 out. 2024.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro Lima, Kleyton.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: : um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH no 4º ano do Ensino Fundamental / Kleyton Ribeiro Lima. - 2026.
168 p.

Orientador(a): Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Mediação Pedagógica. 2. Tdah. 3. Teoria Histórico-cultural. 4. Educação Inclusiva. I. Carvalho de Figueirêdo Lopes, Thaís Andrea. II. Título.

KLEYTON RIBEIRO LIMA

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes (Orientadora)
Doutora em Educação – PPGEEB (UFMA)

Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira (1ª Examinadora)
Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento
PPGEEB (UFMA)

Profa. Dra. Vanessa Pereira Amorim de Sousa (2ª Examinadora)
Doutora em Educação – PROFEI (UEMA)

Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (1ª Suplente)
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento – PPGEEB (UFMA)

Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Moraes (2ª Suplente)
Doutora em Educação – PPGE (UEMA)

Mais que a realização de um sonho pessoal ou a celebração de uma conquista particular, esta obra representa a concretização de um desígnio desenhado coletivamente em muitos corações. Destarte, dedico os méritos deste trabalho à minha família; aos meus líderes espirituais, professores, parentes, amigos e a tantas outras pessoas, sem as quais não chegaria até aqui. Viva a educação!

AGRADECIMENTOS

Tenho aprendido, ao longo dos dias, que a gratidão transcende a ideia de obrigação, configurando-se como um reconhecimento voluntário que se cristaliza na memória do coração. A todos, por tudo e por tanto, expresso minha sincera gratidão!

Agradeço primeiramente a Deus, Criador e Pai do nosso Excelentíssimo Salvador e Senhor Jesus Cristo, pelo dom da vida. À minha digníssima esposa, Luzinete Lima, fiel companheira de jornada; aos nossos filhos, Gabriel e Anna, preciosas dádivas divinas; à minha mãe, Claudete Ribeiro Lima, um grande exemplo de mulher; aos meus pais na fé, Pastor Izaú Veloso Lima e Pastora Eubenice Mendes Lima; e aos meus irmãos, biológicos e espirituais, pela presença e apoio constantes.

Estendo meus agradecimentos aos egrégios professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB): Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, entusiasta da educação; Professora Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, figura humana formidável; Professora Dra. Francisca Moraes da Silveira, pesquisadora dedicada; Professora Dra. Livia, profissional brilhante; e, de modo muito especial, à Professora Dra. Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes, minha orientadora. Sua sabedoria acadêmica, escuta atenta e incentivo constante foram fundamentais não apenas para a concretização desta pesquisa, mas também para o meu crescimento intelectual e humano. Sua dedicação, paciência e generosidade tornaram-se para mim um exemplo de compromisso com a ciência e com a formação de novos pesquisadores, deixando marcas indeléveis em minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço ainda à equipe gestora e ao corpo docente do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, pela concessão e apoio ao desenvolvimento desta pesquisa; à Secretaria Municipal de Educação de Alto Alegre do Pindaré, na pessoa do secretário Altemar Lima de Sousa e do ex-secretário Flávio Oliveira Viana; aos colegas de turma do PPGEEB, representados pelo amigo e irmão Luiz Cláudio Azevedo Gomes Macedo; e a todos que, de forma direta ou indireta, participaram deste processo e contribuíram para a realização deste propósito. A todos, deixo registrado o meu muitíssimo obrigado!

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

(Vygotsky)

RESUMO

Esta pesquisa aborda a mediação pedagógica em sala de aula, com foco no ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do Ensino Fundamental, pautando-se na seguinte questão problematizadora: de que forma a mediação pedagógica em sala de aula pode contribuir para o ensino de alunos com TDAH? A partir dessa questão, delineou-se objetivo geral de investigar práticas de mediação pedagógica utilizadas no contexto da sala de aula, com vistas à elaboração de um guia de rotinas em formato de e-book, com propostas que favoreçam o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A pesquisa caracteriza-se por uma natureza aplicada e tipo exploratório, com abordagem qualitativa e método dialético. Os procedimentos adotados envolveram revisão bibliográfica e estudo de campo. O lócus da investigação foi o Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, no município de Alto Alegre do Pindaré - MA, tendo como colaboradores o gestor escolar, a supervisora pedagógica e dois professores. Para coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. O tratamento e a análise dos dados ocorreram por meio da análise de conteúdo, permitindo a interpretação crítica do fenômeno estudado. Os resultados indicaram que a mediação pedagógica, ancorada em práticas planejadas e intencionais, favorece a atenção, o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TDAH. Constatou-se, ainda, que a formação docente constitui elemento decisivo para a efetividade das práticas inclusivas e que a sistematização de rotinas estruturadas contribui para a construção de um ambiente mais equitativo, participativo e propício ao desenvolvimento cognitivo. Como desdobramento concreto, foi delineado colaborativamente um guia de rotinas com propostas práticas de mediação pedagógica, oferecendo subsídios aplicáveis ao cotidiano escolar e fortalecendo a articulação entre teoria e prática na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica. TDAH. Teoria Histórico-Cultural. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research addresses pedagogical mediation in the classroom, focusing on the education of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the 4th grade of elementary school, based on the following research question: how can pedagogical mediation in the classroom contribute to the education of students with ADHD? From this question, the general objective was to investigate pedagogical mediation practices used in the classroom context, with a view to developing a routine guide in e-book format, with proposals that favor the education of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The research is characterized by an applied and exploratory nature, with a qualitative approach and dialectical method. The procedures adopted involved a literature review and field study. The research was conducted at the Professor Jerônimo Pinheiro School in the municipality of Alto Alegre do Pindaré, Maranhão, Brazil, with the participation of the school principal, the pedagogical supervisor, and two teachers. Data collection methods included questionnaires, semi-structured interviews, and classroom observations. Data processing and analysis were performed using content analysis, allowing for a critical interpretation of the studied phenomenon. The results indicated that pedagogical mediation, anchored in planned and intentional practices, favors the attention, engagement, and cognitive development of students with ADHD. It was also found that teacher training is a decisive element for the effectiveness of inclusive practices and that the systematization of structured routines contributes to the construction of a more equitable, participatory environment conducive to cognitive development. As a concrete outcome, a guide to routines with practical proposals for pedagogical mediation was collaboratively designed, offering applicable resources for daily school life and strengthening the articulation between theory and practice from the perspective of inclusive education.

Keywords: Pedagogical Mediation. ADHD. Historical-Cultural Theory. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro.....	60
Figura 2 – Parte interna do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro: diretoria e salas de aula.....	60
Figura 3 – Ginásio poliesportivo e pátio do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro....	60
Figura 4 – Planejamento colaborativo.....	75
Figura 5 – Atividade medidas de capacidade.....	76
Figura 6 – Questão 1 da atividade medidas de capacidade.....	77
Figura 7 – Questão 2 da atividade medidas de capacidade.....	78
Figura 8 – Questão 3 da atividade medidas de capacidade.....	78
Figura 9 – Questão 4 da atividade medidas de capacidade.....	79
Figura 10 – Quadro de rotina.....	84
Figura 11 – Roda de conversa.....	85
Figura 12 – Apresentação dos recipientes identificados por cores.....	86
Figura 13 – Registro das estimativas.....	87
Figura 14 – Medição das capacidades dos recipientes.....	87
Figura 15 – Ficha de observação individual.....	88
Figura 16 – Combinações de medidas entre os recipientes.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O TDAH ao longo do tempo.....	24
Quadro 2 – Distribuição dos alunos por turma/turno.....	61
Quadro 3 – Perfil profissional dos participantes.....	67
Quadro 4 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	72
Quadro 5 – Atividade adaptada: medidas de capacidade com mediação pedagógica para alunos com TDAH.....	81
Quadro 6 – Síntese dos comentários registrados pelos alunos na etapa de socialização da atividade.....	90
Quadro 7 – Observações em campo.....	92
Quadro 8 – O TDAH na escola: desafios e estratégias de inclusão e ensino.....	95
Quadro 9 – Mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	Associação Americana de Psiquiatria
Art.	Artigo
AW	Clima tropical, com inverno seco
CID-11	Décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças
DSM-5-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, Texto Revisado
GWAS	Estudos de Associação de Genoma Completo
Hz.	Hertz, uma unidade de medida de frequência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/1996
ml	Mililitro
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPGEEB	Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH).....	23
2.1 Perspectiva histórica do TDAH.....	23
2.2 Caracterização e diagnóstico.....	28
2.3 O TDAH na escola.....	39
3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH).....	44
4. O ENSINO DE ALUNOS COM TDAH NO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO.....	56
4.1 Metodologia da pesquisa.....	57
4.1.1 Lócus da pesquisa: caracterização do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro..	58
4.1.2 Os caminhos percorridos: tipo de pesquisa, abordagem, natureza, método e procedimentos.....	62
4.1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	67
4.1.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados.....	68
4.1.5 Análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	70
4.2 Perspectivas e possibilidades de mediação pedagógica em sala de aula...73	
4.3 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.....	92
4.4 Produto Educacional da pesquisa.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO.....	125
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR E A SUPERVISORA PEDAGÓGICA.....	126
APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	127
APÊNDICE D – QUADRO DE ROTINA.....	128
APÊNDICE E – FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	129

APÊNDICE F – GUIA DE ROTINAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM	
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH).....	130
ANEXOS.....	163
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA	
CAMPO.....	164
ANEXOS B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTOR	
ESCOLAR.....	165
ANEXOS C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
/SUPERVISORA PEDAGÓGICA.....	166
ANEXOS D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
PROFESSOR(A).....	167
ANEXO E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO	
COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO.....	168

1 INTRODUÇÃO

Muito frequente no contexto escolar, mormente durante o Ensino Fundamental, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma disfunção neurobiológica caracterizada por um quadro de desatenção, hiperatividade e impulsividade, tendo como principais sintomas a inquietude, déficits de atenção, a desorganização, a divagação em tarefas, comportamentos opostos e dificuldades para administrar o tempo, resolver situações-problema, planejar tarefas e conservar memórias de trabalho (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, Texto Revisado, 2023).

O TDAH tem recebido crescente atenção de pesquisadores da psicologia, neurologia, psiquiatria e pedagogia, sobretudo em razão de sua expressiva prevalência entre crianças e adolescentes e de seus impactos na vida do indivíduo e na dinâmica familiar e educacional (Silveira et al., 2025). Apesar desse interesse ampliado, o transtorno ainda é pouco compreendido por professores, gestores, pais e demais integrantes da comunidade escolar, o que afeta diretamente o ensino, resultando em uma escolarização excludente e estigmatizante (Jou et al., 2010).

Nessa conjuntura, faz-se necessária uma abordagem no perímetro da escola e, mais especificamente, na dimensão da sala de aula, a fim de que os alunos com TDAH não sejam vistos como simples dados estatísticos, mas passem a protagonizar a própria aprendizagem. Nesse sentido, a mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH aufere evidência, pois o professor mediador favorece possibilidades para que o acesso ao conhecimento seja otimizado, tornando o ensino e a aprendizagem mais inclusivos, significativos e engajadores (Sousa, 2015).

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem não se desenvolve de forma unilateral, mas mediada. Isto é, por meio de um processo histórico-cultural no qual as interações sociais ensejam ao indivíduo subsídios para cumprir com autonomia num futuro próximo, aquilo que, no dado momento da ação, só é possível com a assistência do outro. Essa perspectiva de mediação relaciona-se ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido por Vygotsky (2007) como a distância entre o que a criança consegue fazer de forma autônoma — Zona de Desenvolvimento Real

(ZDR) — e o que ela faz mediada pelo outro (um adulto, professor ou colega mais experiente).

Na concepção vygotskiana, a ZDP corresponde às funções em processo de desenvolvimento no indivíduo. Essas funções abrangem aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, etc. No âmbito da sala de aula, a ZDP corporifica-se em diversos momentos, precipuamente naqueles em que o professor medeia a aprendizagem dos seus alunos, subsidia-os na resolução de situações-problema, na leitura e interpretação de textos, no envolvimento em atividades grupais, no controle de impulsos comportamentais e assim por diante.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), configurada em sala de aula nas práticas de mediação pedagógica, propicia ao professor subsídios pelos quais o curso interno do desenvolvimento humano pode ser compreendido. Além disso, a mediação otimiza os ciclos e processos de maturação que já foram completados e favorece o desenvolvimento dos processos que estão em estado de formação, isto é, aqueles que estão começando a amadurecer e a se desenvolver (Vygotsky, 2007).

Consoante essa compreensão, a mediação pedagógica ancorada a um ensino intencional e planejado, pode apoiar significativamente a forma como a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são avaliados, viabilizando, concomitante, abordagens mais eficazes para as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas em sala de aula, visto que o aprendizado humano não acontece isoladamente, mas inserido em contextos sociais e culturais específicos (Vygotsky, 2007). Isso significa que o desenvolvimento cognitivo do aluno está relacionado a interações ambientais, interpessoais, linguísticas e a condições correlatas mobilizadas pela mediação pedagógica.

As práticas sociais, fomentadas pelo processo de mediação, oportunizam ao aluno internalizar conhecimentos e formas de pensar ao interagir em sala de aula, apropriando-se da cultura à sua volta (Vygotsky, 2007). No tocante ao ensino de alunos com TDAH, o uso da mediação sistematizada por Vygotsky representa uma profícua alternativa pedagógica, capaz de valorizar o apoio individualizado, fortalecer *feedbacks* entre professor e aluno e potencializar a participação coletiva em sala de aula.

Estratégias de mediação pedagógica voltadas ao ensino de alunos com TDAH, como: clareza e objetividade na exposição do conteúdo, releitura de questões, questionamentos instigantes durante a aula, revisões de respostas, orientações

detalhadas e adaptação de instrumentos avaliativos, quando adequadamente implementadas, auxiliam o aluno em sua aprendizagem, favorecem a concentração e as experiências relacionais com seus pares. Em termos pedagógicos, a mediação corresponde a uma ação intencional e planejada desenvolvida pelo professor, visando favorecer a aprendizagem dos seus alunos (Sousa, 2015).

Essa ação pode consistir em intervenções individuais ou coletivas, por meio de indagações, elucidações e/ou sugestões, para incrementar a aprendizagem em sala de aula (Sousa, 2015). Em relação ao TDAH, a mediação pedagógica também pode ser entendida como uma estratégia de ensino que, além de propiciar situações de aprendizagem, colabora para o fortalecimento da inclusão escolar. Visto que fomenta aos alunos com TDAH possibilidades de aprender interagindo diretamente com o professor e os colegas de sala (Sousa, 2015).

Como prática inclusiva, a mediação pedagógica pressupõe o reconhecimento da importância das interações sociais para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, desenvolvam-se de modo satisfatório. As interações promovidas pela mediação possibilitam ao aluno desenvolver a linguagem e internalizar conhecimentos e valores inerentes ao meio social (Sousa, 2015). Assim, a mediação pedagógica pode ser compreendida como uma prática intrínseca à ação do professor, pois busca viabilizar situações pedagógicas que subsidiem adequadamente os alunos a fim de que a aprendizagem aconteça (Moran, Masetto e Behrens, 2007).

Nesse mesmo horizonte, Lopes e Noronha (2025) ressaltam que a mediação pedagógica, enquanto prática inclusiva, demanda uma formação docente comprometida com o reconhecimento das diferentes formas de aprender e com a construção de vínculos afetivos que sustentem o desenvolvimento dos estudantes. Ensinar, portanto, envolve mais do que utilizar recursos pedagógicos: requer acreditar no potencial de cada aluno e oferecer apoio adequado, especialmente àqueles com dificuldades ou transtornos de aprendizagem. Ao promover participação ativa, diálogo com as famílias e revisão da função da escola, a mediação se fortalece como prática humanizadora.

Há diversas estratégias de mediação pedagógica que o professor pode implementar em sala de aula para o ensino de alunos com TDAH. Entre essas estratégias, Sousa (2015) sugere que o professor contextualize os conteúdos a situações cotidianas, oportunize ao aluno verbalizar sua compreensão sobre os

assuntos estudados, fomenta o diálogo em sala de aula, interagindo com o aluno acerca de detalhes de imagens, como cores e quantidade de objetos. Também pode solicitar que o aluno destaque, falando, escrevendo, pintando ou sinalizando algo relacionado à aula. Além disso, as orientações pedagógicas precisam seguir uma sequência organizacional lógica e objetiva.

Fontana (2005) afirma que a mediação pedagógica provoca processos mentais complexos de compreensão ativa e responsiva, instigando o aluno a pensar, interpretar, questionar e responder ao que está sendo ensinado em consonância com as experiências e habilidades que já domina. Pois, a aprendizagem deve partir do que o aluno já sabe para alcançar, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), autonomia sobre um novo conhecimento. Ao mediar, o professor cria condições para que o aluno mobilize seu próprio pensamento (Vygotsky, 2007).

Em decorrência dessas constatações, surgiu o interesse por um estudo investigativo sobre a mediação pedagógica em sala de aula com foco no ensino de alunos com TDAH, partindo do pressuposto de que a educação é um direito de todos (Brasil, 1988), sobretudo daqueles que demandam formas diferenciadas de aprender. Ao ignorar essa realidade, a escola estaria se afastando de uma das suas funções essenciais: assegurar e promover o pleno desenvolvimento do aluno.

Justificada por razões científicas, acadêmicas e sociais, esta pesquisa apresenta a mediação pedagógica em sala de aula como um meio para o ensino de alunos com TDAH, contribuindo na produção de conhecimentos interdisciplinares e na construção de práticas inclusivas no cotidiano da escola. À vista disso, a investigação pautou-se na seguinte questão: de que forma a mediação pedagógica em sala de aula pode contribuir para o ensino de alunos com TDAH, com vistas à elaboração de um guia de rotinas em formato de e-book? Esse questionamento trouxe à baila as respectivas indagações:

a) Que concepções teórico-metodológicas de mediação pedagógica fundamentam as práticas desenvolvidas pelos professores no ensino de alunos com TDAH?

b) Quais são as práticas de mediação pedagógica adotadas pelos professores no ensino de alunos com TDAH?

c) Como desenvolver uma intervenção em sala de aula focada na mediação pedagógica para o ensino de alunos com TDAH?

d) De qual maneira um guia de rotinas, em formato de e-book, com propostas de mediação pedagógica, pode contribuir para o ensino de alunos com TDAH em sala de aula?

Destarte, o objetivo geral da pesquisa é investigar práticas de mediação pedagógica utilizadas no contexto da sala de aula, com vistas à elaboração de um guia de rotinas em formato de e-book, com propostas que favoreçam o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Para tanto, delineamos como objetivos específicos:

a) Identificar concepções teórico-metodológicas de mediação pedagógica que fundamentam as práticas desenvolvidas pelos professores no ensino de alunos com TDAH.

b) Descrever as práticas de mediação pedagógica adotadas pelos professores no ensino de alunos com TDAH.

c) Desenvolver uma intervenção em sala de aula focada na mediação pedagógica para o ensino de alunos com TDAH.

d) Elaborar um guia de rotinas, em formato de e-book, com propostas de mediação pedagógica com foco no ensino de alunos com TDAH em sala de aula.

Diante desses objetivos propostos, optamos pela realização de uma pesquisa exploratória de natureza aplicada e abordagem qualitativa, visto que favorece o contato direto do pesquisador com o ambiente e o objeto investigado (Lüdke; André, 2014). Sob essa ótica, Gil (2021) explica que as pesquisas com objetivos exploratórios são flexíveis, envolvem levantamento bibliográfico, documental, entrevistas ou questionários com pessoas que tiveram alguma experiência com o problema pesquisado, propondo aprimorar ideias ou confirmar hipóteses.

Sob essa perspectiva, definimos o método dialético como caminho sistemático e racional da investigação, pois na pesquisa educacional, busca compreender os fenômenos de forma integral, mediante a análise de ideias conflitantes, possibilitando uma percepção crítica do processo histórico (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Como procedimentos, adotamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. Acerca da pesquisa bibliográfica, Severino (2017) ressalta que esta se efetiva por meio de pesquisas anteriores, possibilitando examinar o que já foi estudado a fim de evitar redundâncias de temas ou experimentos.

Quanto ao estudo de campo, Gil (2021) explica que se trata de um procedimento caracterizado por um planejamento flexível, no qual se analisa um grupo, destacando a interação de seus componentes e a estrutura que o organiza. Para coleta, tratamento, análise e interpretação dos dados usamos os respectivos instrumentos e técnicas: roteiro para entrevistas semiestruturadas, questionários com perguntas abertas e fechadas, quadro para registro de observações livres, entrevistas, aplicação de questionários e observações mediante abordagens qualitativas.

Guerra et al. (2024) realçam que esse tipo de abordagem desempenha uma função relevante na investigação científica, pois se aplica em compreender e interpretar profundamente os fenômenos estudados, explorando a complexidade dos contextos sociais, culturais e individuais. Razão pela qual a pesquisa foi abordada de forma qualitativa. As intervenções realizadas buscam promover melhorias no objeto investigado, avaliando o seu referencial a fim de que os conhecimentos e processos envolvidos em sua formulação avancem (Damiani et al., 2013).

Desenvolvida no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, unidade educacional do município de Alto Alegre do Pindaré—MA, a pesquisa contou com a participação do gestor escolar, da supervisora pedagógica e de dois professores. Eles participaram de entrevistas e questionários relacionados à mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH. Para assegurar a ética da pesquisa, apresentamos aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com base nos instrumentos da pesquisa, analisamos e interpretamos os dados coletados, correlacionando-os ao fenômeno estudado e verificando se comprovam ou refutam a hipótese suscitada.

Lakatos e Marconi (2017) reiteram que a análise e interpretação de dados formam o ponto central da pesquisa. Por meio desse procedimento, é possível verificar relações entre as variáveis independentes e dependentes, que, por conseguinte, ampliam os conhecimentos sobre o fenômeno estudado. Como produto educacional desse estudo, elaboramos, com a ação colaborativa dos participantes da pesquisa, um guia de rotinas, em formato de e-book, abordando propostas de mediação pedagógica com foco no ensino de alunos com TDAH no cotidiano da sala de aula.

Consoante esse propósito, tecemos introdutoriamente uma definição do TDAH com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, Texto Revisado (DSM-TR, 2023) da Associação Americana de

Psiquiatria (APA). Consecutivamente, apresentamos a pertinência da pesquisa, justificando-a pela prevalência do TDAH no contexto escolar e pela necessidade de compreender a mediação pedagógica em sala de aula à luz da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano originam-se da interação do indivíduo com o meio social e cultural (Vygotsky, 2007). Assim, a cultura e as relações sociais desempenham papel determinante na formação do pensamento e da consciência (Leite; Barros, 2024).

Em síntese, destacamos na primeira seção a questão central da pesquisa, os questionamentos norteadores, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa. Na segunda seção, abordamos a caracterização diagnóstica do TDAH, destacando sua evolução ao longo do tempo e seus impactos na vida escolar e social dos alunos. Na terceira seção, discorremos sobre a mediação pedagógica a partir da perspectiva Vygotskiana. Na quarta seção, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, abordamos a apresentação e discussão dos resultados, descrevemos o produto educacional proposto pela da pesquisa.

Na quinta seção, tecemos as considerações acerca do estudo investigativo. Dessa maneira, evidenciamos em que medida as questões inicialmente propostas foram respondidas e quais avanços foram proporcionados à compreensão do tema, ao mesmo tempo em que destacamos as limitações encontradas durante o a investigação e as possibilidades de estudos futuros, visando à continuidade e ao aprofundamento da temática.

Nesse contexto, investigar a mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH revela-se de grande relevância científica, acadêmica e social. Como enfatiza Vygotsky (2007), a aprendizagem se efetiva nas interações sociais, por meio da mediação, que possibilita ao estudante avançar em seu desenvolvimento cognitivo e social. Nessa mesma direção, Sousa (2015) ressalta que a mediação pedagógica, quando intencional e planejada, favorece a inclusão e potencializa a aprendizagem de alunos com diferentes necessidades. Assim, pesquisas que exploram práticas mediadoras assumem importância central, pois não apenas ampliam o debate teórico acerca da educação inclusiva, mas também oferecem subsídios práticos para professores e gestores.

Ao propor um guia de rotinas em formato de e-book, este estudo busca articular teoria e prática, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que promovam o direito de todos à aprendizagem e a valorização da

diversidade no espaço escolar, uma vez que, como defende Sousa (2015), a implementação de rotinas estruturadas e mediadas constitui estratégia eficaz para propiciar a atenção, o engajamento e o desenvolvimento dos alunos com TDAH.

Nessa perspectiva, o produto educacional deste estudo — um guia de rotinas em formato de e-book — foi estruturado para ir além da concepção de um recurso meramente técnico, apresentando-se como uma proposta capaz de subsidiar concreta e acessivelmente o ensino de alunos com TDAH em outras escolas e redes educacionais. Portanto, esta pesquisa responde a uma demanda urgente da escola contemporânea: oportunizar a todos os alunos, independentemente de suas especificidades, plenas condições de aprender e de se desenvolver (Sasaki, 2009).

2 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH)

2.1 Perspectiva histórica do TDAH

Por tratar-se de uma condição atípica, o TDAH foi historicamente marcado por um percurso desarmônico e extremamente sinuoso. Respalhando essa asserção, Vileri (2024) afirma que ainda hoje não há consenso quanto à sua etiologia, isto é, as causas originais do seu diagnóstico são indefinidas. Até mesmo a nomenclatura do transtorno foi objeto de muitas discussões e mudanças ao transcorrer do tempo, recebendo diferentes denominações.

No tocante a essa questão, Alves (2017) cita os termos: “Lesão Cerebral Mínima”, “Síndrome Hipercinética” e “Disfunção Cerebral Mínima”, como designações usadas ao longo do tempo para referir-se ao TDAH. Essas nomenclaturas estão diretamente relacionadas aos critérios adotados para diagnosticar o transtorno. O termo “Lesão Cerebral Mínima” foi utilizado no período em que associavam o TDAH a uma lesão cerebral, que por ser mínima, não era identificada por exames médicos.

Os aspectos neurobiológicos representam, atualmente, apenas um entre muitos fatores causais atinentes ao transtorno. Nesse sentido, o TDAH caracteriza-se por uma combinação de grupos sintomáticos, entre os quais se evidenciam nuances de desatenção, hiperatividade e impulsividade (Alves, 2017).

Segundo o Projeto de Inclusão Sustentável (PROIS), as primeiras descrições de crianças com características similares ao TDAH surgiram na literatura infantil alemã em meados do século XIX, sendo posteriormente, publicadas no Brasil durante a década de 1950 sob os títulos: “João Felpudo” e “Juca e Chico”. Os livros descreviam crianças muito inquietas, cujo comportamento desafiava intensamente as regras estabelecidas pelos pais. Em 1917, um médico chamado Constantin Von Economo fez a primeira descrição clínica dessa patologia (PROIS, 2006).

Descrevemos no quadro a seguir, com base nos estudos de Rezende (2016) sobre a linha do tempo do TDAH, alguns eventos que elucidam a historicidade desse transtorno.

Quadro 1 – O TDAH ao longo do tempo

Século/Ano	Evento
Século XVIII	Primeira descrição patológica do TDAH.
	Descrições/publicações em livros sobre peculiaridades do TDAH.
	Realização da primeira conferência, onde se afirmou que condições psíquicas estavam relacionadas ao defeito de controle moral das crianças, como: impulsividade, imediatismo e dificuldade de sustentar a atenção.
Século XX	Médicos relacionam danos causados no cérebro com problemas de comportamento.
	Publicação de estudos sobre a doença hipercinética da infância, transtorno com acentuada inquietação motora.
1954	A Ritalina aparece como principal medicamento para o tratamento de crianças hiperativas.
1960	Formulação de críticas ao conceito de lesão cerebral mínima, introduzindo o conceito de disfunção cerebral mínima e englobando outros transtornos.
1968	Inclusão da descrição do TDAH no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 2ª edição (DSM-2) sob o título de reação hipercinética da infância, definindo o transtorno como excesso de atividade, inquietação, distração e falta de atenção.
1970	Oficialização do nome Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), pelo DSM-3.
1990	Desenvolvimento de estudos sobre as bases neurológicas do TDAH, entre os quais que o transtorno não é uma condição da infância, mas persiste na maioridade; e que existem três subtipos: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e os dois combinados com os sintomas dos anteriores;
2016	O DSM-5 utiliza definições, nomes e critérios para o diagnóstico do transtorno, apontando dezoito sintomas diferentes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em informações sobre a história do TDAH, presentes na pesquisa desenvolvida por Rezende (2016).

Ao analisarmos o percurso histórico do TDAH, constatamos uma evolução significativa tanto no reconhecimento clínico quanto no entendimento científico dessa condição. Ao longo dos séculos, a visão sobre o transtorno passou de um olhar moralista para uma abordagem neurológica e psiquiátrica mais embasada. A história do TDAH evoluiu juntamente com as pesquisas e estudos que modificaram sua descrição e classificação, enquadrando sintomas, alterando a prevalência e estabelecendo outros aspectos afins (Carvalho et al., 2022).

Como elucidado no quadro acima, por muito tempo o TDAH foi interpretado num contexto moralista. A impulsividade, a dificuldade de atenção e a inquietação eram vistas como falhas no "controle moral" das crianças, sugerindo uma abordagem

punitiva ou disciplinar. Aliás, até o século XIX o TDAH era associado à fraqueza e/ou imbecilidade moral. Esse pensamento se manteve predominante até o início do século XX, quando se passou a relacionar condições neurobiológicas com aspectos comportamentais. Essa mudança da perspectiva moralista para a clínica contribuiu fundamentalmente para uma compreensão mais científica do TDAH (Mattos, 215).

O reconhecimento do transtorno no DSM-2 introduziu o termo “reação hipercinética da infância”, com foco na hiperatividade, distração e falta de atenção. Subsequentemente, o DSM-3 atualizou a nomenclatura do transtorno, oficializando o termo Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). A principal diferença entre essas classificações foi a ênfase concedida ao sintoma predominante. O DSM-2 enfatizava a hiperatividade como principal característica, enquanto o DSM-3 passou a focalizar a desatenção como um componente central do transtorno (Rezende, 2016).

Ao longo da análise cronológica dos critérios diagnósticos do TDAH, observa-se, a partir da década de 1960, uma evolução significativa na compreensão e categorização do transtorno. Inicialmente, em 1968, a definição era centrada predominantemente na hiperatividade. Na década de 1970, a desatenção passou a ser incorporada como critério essencial. Posteriormente, na década de 1990, houve o reconhecimento dos subtipos do transtorno, bem como da sua possível persistência na idade adulta. Em 2016, consolidou-se um conjunto mais abrangente de critérios diagnósticos, com a inclusão de um repertório ampliado de sintomas.

Esse percurso evolutivo tem contribuído para um entendimento mais aprofundado do TDAH, tornando o processo diagnóstico mais preciso e alinhado à diversidade de manifestações do transtorno. Outro aspecto evidenciado no quadro, é o progresso terapêutico, especialmente a partir de 1954 com a inserção medicamentosa da Ritalina no tratamento de crianças hiperativas. Essa ocorrência marcou o início da farmacoterapia para o TDAH, consolidando a visão de que o transtorno tem bases neurobiológicas e pode ser tratado com estimulantes.

Com o respaldo farmacológico, as intervenções terapêuticas aplicadas ao TDAH obtiveram significativos avanços. O tratamento, limitado a fatores disciplinares e moralistas, começou a usar medicamentos como alternativa terapêutica. Em 2016, foi publicado o DSM-5, cujas diretrizes estruturam ainda mais o tratamento do TDAH, que passou a combinar medicamentos, psicoterapia e estratégias comportamentais, representando um amadurecimento da abordagem terapêutica. Haja vista que o

transtorno foi reconhecido como persistente na vida adulta e subdividido em diferentes perfis clínicos, com tratamentos mais abrangentes (Rezende, 2016).

Além de favorecer uma visão panorâmica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, a análise histórica do transtorno oportuniza uma descrição crítico-discursiva acerca de importantes períodos e processos empreendidos em diversas frentes de pesquisa a fim de elucidar as origens do TDAH, outrossim, otimizar o seu diagnóstico, as formas de tratamento e outros fatores congêneres. Malgrado à pertinência dessas observações, não podemos perder de vista as relações do TDAH com o contexto escolar.

A relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno. Afirmar-se que os sintomas da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade se manifestam principalmente no ambiente da escola. Esse não é um dado insignificante, mesmo para a história oficial da desordem. Nela, os quadros precursores do TDAH estão relacionados a problemas escolares (Caliman, 2010, p.48).

Nota-se que, em virtude das regras de convivência e exigências inerentes à conjuntura escolar, tais como: concentração, disciplina e controle comportamental, as manifestações sintomáticas do TDAH tendem a ser mais expressivas e frequentes. Essa constatação levanta algumas questões relevantes: como a escola lida com a diversidade dos perfis de aprendizagem e comportamento? E quais são as condições de inclusão e acessibilidade oferecidas pelo sistema educacional brasileiro para os educandos neurodivergentes?

Em resposta a essas questões, diversas políticas públicas vêm sendo deliberadas e implementadas, visando mitigar esse problema. Um exemplo é a Lei n.º 14.254/21, que dispõe sobre o acompanhamento integral para alunos com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem. Em síntese, essa lei faz as seguintes recomendações:

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com

profissionais da rede de saúde. Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem (Brasil, 2021a).

Conforme disposto na lei, as instituições de ensino têm o dever de garantir atenção, cuidado e condições de aprendizagem adequadas aos educandos com transtornos, como o TDAH. Todavia, é imperioso salientar que a escola, por si só, não reúne os recursos humanos, materiais e estruturais necessários para responder de forma plena às demandas apresentadas por esses educandos. Como lembra a Declaração de Salamanca¹, a inclusão não acontece isoladamente, mas requer responsabilidade compartilhada na qual a escola, o poder público e a sociedade desempenhem efetiva participação, perspectivando um ambiente escolar onde todos, tenham plenas oportunidades de se desenvolver (UNESCO, 1994).

À semelhança da Lei n.º 14.254/21, a Lei n.º 4.308/21 representa outra deliberação legal que a despeito de contemplar a pessoa com TDAH, seu conteúdo é passível de discussões. Esta normativa dispõe sobre a obrigatoriedade de concessão de tempo adicional, em qualquer tipo de prova, para pessoas com TDAH e outros transtornos do neurodesenvolvimento, estabelecendo em seus artigos 1º a 3º, as seguintes determinações:

Art. 1º Institui-se o acréscimo obrigatório de 40 (quarenta) minutos, em qualquer atividade avaliativa, prova ou trabalho, para os indivíduos portadores de transtorno de déficit de atenção, dislexia e TDAH.

Art. 2º Os indivíduos portadores de transtorno de déficit de atenção, dislexia e TDAH deverão dispor de laudo médico comprobatório, para que possam se beneficiar do tempo de acréscimo.

Art. 3º A aplicação do devido acréscimo deverá ser observada por todas as instituições, públicas ou privadas, e também terá validade para concursos públicos (Brasil, 2021b).

Embora a intenção inclusiva desta lei seja evidente, a exigência do laudo médico para a concessão do benefício suscita debates. Apesar de ser compreensível a necessidade de critérios que assegurem a correta aplicação da norma, evitando possíveis abusos, fraudes e distorções, essa exigência pode se transformar em um obstáculo burocrático, especialmente para indivíduos que não dispõem de fácil acesso aos serviços de saúde especializados. Visto que o processo diagnóstico de transtornos como TDAH e dislexia é, muitas vezes, longo, oneroso e condicionado à

¹Documento internacional, aprovada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

disponibilidade de profissionais qualificados, o que acentua as desigualdades no acesso ao direito previsto.

O panorama descrito expressa uma contradição recorrente no campo da educação inclusiva no Brasil: embora haja um robusto arcabouço legal que garante os direitos das pessoas com deficiência — como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, n.º 13.146/2015), a Lei n.º 14.254/2021 e mais recentemente, o Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, visando assegurar uma educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Na prática, esses direitos muitas vezes se perdem em meio à burocracia e à ineficiência dos sistemas públicos e privados de ensino (Silva; Bezerra, 2023).

Ademais, a efetivação da legislação depende do comprometimento das instituições (Mantoan, 2015). Logo, para além da imposição legal, faz-se necessária uma fiscalização rigorosa somada ao fomento de ações estruturais. Pois, muitas instituições ainda carecem de suporte técnico e pedagógico para atender adequadamente estudantes com TDAH e outras especificidades. Diante do exposto, torna-se imperativo que novas pesquisas acadêmicas deem continuidade ao debate deflagrado neste estudo, focando na proposição de estratégias que viabilizem a plena efetivação do direito à educação inclusiva em escala nacional.

2.2 Caracterização e diagnóstico

Categorizado na seção II do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, Texto Revisado (DSM-5-TR) da Associação Americana de Psiquiatria (APA), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, integra um conjunto de síndromes cujas primeiras manifestações ocorrem ao início do período de desenvolvimento, antes de a criança ingressar à escola, acarretando prejuízos pessoais, sociais, acadêmicos e profissionais que variam desde limitações muito específicas na aprendizagem até o comprometimento global da inteligência (DSM-5-TR, 2023).

Definido por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento neurológico, o TDAH constitui-se de uma diversidade de características sintomáticas, entre as quais estão: divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco, desorganização, atividade motora excessiva, inquietude extrema e ações precipitadas com elevado potencial para dano à pessoa, por exemplo, atravessar uma rua sem olhar (DSM-5-TR, 2023).

Quanto à desatenção, os sintomas não são apenas traços comportamentais opostos, desafiadores ou dificuldades para compreender instruções. Conforme o DSM-5-TR (2023), seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em grau inconsistente com o nível de desenvolvimento, impactando diretamente nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais: frequentes descuidos em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades, dificuldade de manter o foco e gerenciar o tempo.

Ademais, pessoas com desatenção relacionada ao TDAH, frequentemente evitam se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos), perdem objetos necessários à realização de tarefas (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular), se distraem facilmente por estímulos externos e esquecem atividades cotidianas (DSM-5-TR, 2023).

A hiperatividade, outro padrão característico do TDAH, faz referência à atividade motora excessiva quando não apropriada (como uma criança que corre por tudo), a remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou desgaste dos outros com sua atividade. A impulsividade, por sua vez, refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento, sem premeditação, e com elevado potencial para dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar).

A impulsividade pode refletir um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação (DSM-5-TR, 2023). Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações

adequadas). Além disso, há uma diversidade de sintomas que podem ser observados de forma combinada e/ou com predominância.

Nesta conjuntura, estão sintomas como: frequentes movimentos com as mãos ou os pés, comportamentos inapropriados (correr ou subir inapropriadamente em lugares e objetos) situações em que a pessoa se levanta quando se espera que permaneça sentada, dificuldade de brincar ou se envolver em atividades calmamente, fala excessiva, responder antes que a pergunta tenha sido concluída, interromper sem pedir ou receber permissão (DSM-5-TR, 2023).

A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos, conforme o DSM-5-TR (2023), evidencia a relevância de uma manifestação clínica consistente nas fases iniciais do desenvolvimento, aspecto fundamental para a definição diagnóstica e para a compreensão da trajetória do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Ao mesmo tempo, uma idade de início mais precoce não é especificada por conta da dificuldade para se estabelecer retrospectivamente um início na infância. As lembranças dos adultos sobre sintomas na infância tendem a não ser confiáveis, sendo benéfico obter informações complementares. Isso posto, o DSM-5-TR (2023) reitera que o TDAH não deve ser diagnosticado na ausência de qualquer um dos seus sintomas antes dos 12 anos.

Quando sintomas do que parece ser TDAH ocorrem apenas depois dos 13 anos, é provável serem explicados por outro transtorno mental ou representem os efeitos cognitivos do uso de substâncias. Manifestações do transtorno devem estar presentes em mais de um ambiente (p. ex., em casa e na escola ou em casa e no trabalho). A confirmação de sintomas substanciais em vários ambientes não costuma ser feita com precisão sem uma consulta a informantes que tenham visto o indivíduo em tais ambientes (DSM-5-TR, 2023).

Consoante as descrições diagnósticas apresentadas no DSM-5-TR (2023), é comum os sintomas variarem conforme o contexto em um determinado ambiente. Sinais do transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está recebendo recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob estreita supervisão, está em uma situação nova, envolvido em atividades especialmente interessantes, quando recebe estímulos externos consistentes (p. ex., por meio de telas eletrônicas) ou interage em situações individualizadas (p. ex., em um consultório).

A despeito da importância de se conhecer as características supracitadas, o TDAH associa-se também a outros aspectos cuja ocorrência precisa ser considerada para a definição do diagnóstico. Esses aspectos configuram uma diversidade de características associadas ao transtorno: atrasos leves no desenvolvimento linguístico, motor ou social, desregulação ou impulsividade emocional e déficits neurocognitivos, incluindo memória de trabalho, troca de tarefas, variação no tempo de reação, inibição de resposta, vigilância e planejamento/organização (DSM-5-TR, 2023).

Pesquisas com a população sugerem que o TDAH ocorre no mundo todo em cerca de 7,2% das crianças, porém, a diferença de prevalência entre países apresenta uma grande variação, de 0,1 a 10,2% das crianças e adolescentes. A prevalência é maior em populações especiais, como crianças de lares adotivos ou ambientes prisionais. Em uma metanálise envolvendo amostras de vários países, cerca de 2,5% dos adultos apresentaram TDAH (DSM-5-TR, 2023).

Consoante o DSM-5-TR (2023), muitos pais observam pela primeira vez uma atividade motora excessiva quando a criança começa a andar, porém, é difícil distinguir os sintomas do comportamento típico desta fase, que é altamente variável, antes dos 4 anos. O TDAH costuma ser identificado com mais frequência durante os anos do Ensino Fundamental, com a desatenção ficando mais evidente e prejudicial. O transtorno fica relativamente estável nos anos iniciais da adolescência, mas alguns indivíduos têm piora no curso, com o desenvolvimento de comportamentos antissociais.

Na maioria das pessoas com TDAH, sintomas de hiperatividade motora ficam menos claros na adolescência e na vida adulta, embora persistam dificuldades relacionadas ao planejamento, inquietude, desatenção e impulsividade. Uma proporção substancial de crianças com TDAH permanece relativamente prejudicada até a vida adulta. Na pré-escola, a principal manifestação é a hiperatividade. A desatenção fica mais proeminente nos anos do Ensino Fundamental. Na adolescência, sinais de hiperatividade (p. ex., correr e subir nas coisas) são menos comuns, podendo limitar-se a comportamento mais irrequieto ou sensação interna de nervosismo, inquietude ou impaciência. Na vida adulta, além da desatenção e da inquietude, a impulsividade pode permanecer problemática, mesmo quando ocorreu redução da hiperatividade.

O TDAH está associado a níveis menores de inibição comportamental, de controle à base de esforço ou de contenção; de afetividade negativa; e/ou maior busca por novidades. Esses traços podem predispor algumas crianças ao TDAH, embora não sejam específicos do transtorno. Sob esse olhar, fatores ambientais, genéticos, fisiológicos, entre outros, devem ser considerados no prognóstico. Segundo o DSM-5-TR (2023), baixo peso ao nascer, prematuridade, exposição pré-natal ao fumo, ao álcool, a neurotoxinas (p. ex., chumbo), infecções (p. ex., encefalite) podem ser correlacionados ao TDAH.

A herdabilidade do TDAH é de cerca de 74%. Estudos de larga escala relacionados à associação genômica (GWAS) identificaram um número de locais com uma abundância de regiões genômicas limitadas evolutivamente e com genes que perdem suas funções, assim como em volta de regiões regulatórias expressadas pelo cérebro. Não há um gene único para o TDAH. Deficiências visuais, auditivas, metabólicas e nutricionais devem ser consideradas influências possíveis sobre os sintomas de TDAH. Indivíduos com epilepsia idiopática apresentam um risco mais elevado para o transtorno (DSM-5-TR, 2023).

Reconhecendo a amplitude e diversidade do TDAH, o DSM-5-TR (2023) descreve um conjunto de questões relativas a interações familiares, cultura e sexo, que devem ser analisadas em consonância com o quadro clínico do transtorno a fim de se chegar a um diagnóstico preciso. Partindo dessa perspectiva, o DSM-5-TR (2023) assevera que padrões de interação familiar no começo da infância provavelmente não causam TDAH, embora possam influenciar seu curso ou contribuir para o desenvolvimento secundário de alterações de conduta.

Diferenças regionais nas taxas de prevalência do TDAH parecem principalmente atribuíveis a práticas diagnósticas e metodológicas diferentes, incluindo o uso de entrevistas diagnósticas distintas e diferenças em se prejuízos funcionais são necessários para o diagnóstico e, se sim, qual a de definição deles. A prevalência também é afetada por variação cultural em atitudes sobre normas comportamentais e expectativas projetadas sobre crianças e jovens em diferentes contextos sociais, assim como diferenças culturais na interpretação do comportamento infantil por pais e professores, incluindo diferenças por gênero.

As taxas de identificação clínica nos Estados Unidos para populações afro-americanas e latinas tendem a ser mais baixas do que para populações brancas. A baixa detecção de TDAH pode ser resultado de erro na identificação dos sintomas do

transtorno, principalmente relacionados a oposição e disrupção, em grupos étnicos socialmente oprimidos devido a vieses explícitos ou implícitos do clínico, o que pode levar a um diagnóstico exagerado de transtornos disruptivos (DSM-5-TR, 2023).

Maior prevalência de TDAH na população jovem branca também pode ocorrer em razão da influência de maiores demandas por parte dos pais de diagnósticos de comportamentos vistos como relacionados ao TDAH. As pontuações de sintomas por informantes podem ser influenciadas pelo grupo cultural da criança e do informante, sugerindo que práticas de diagnóstico culturalmente apropriadas são relevantes na avaliação do TDAH (DSM-5-TR, 2023).

O TDAH é mais frequente no sexo masculino do que no feminino na população geral, com uma proporção de cerca de 2:1 nas crianças e de 1,6:1 nos adultos. Há maior probabilidade de pessoas do sexo feminino se apresentarem primariamente com características de desatenção na comparação com as do sexo masculino. As diferenças entre os sexos na gravidade dos sintomas do TDAH podem ocorrer em função de peculiaridades genéticas e cognitivas (DSM-5-TR, 2023).

Seguindo na descrição diagnóstica do TDAH, o DSM-5-TR (2023) afirma que nenhum marcador biológico é diagnóstico para o transtorno. Embora o TDAH já tenha sido associado com o poder de ondas lentas elevado (4–7 Hz “theta”), assim como o poder de ondas rápidas reduzido (14–30 Hz “beta”), uma revisão posterior não encontrou diferenças em poder “theta” ou “beta” nem em crianças, nem em adultos com TDAH se comparados a amostra de controle.

Apesar de alguns estudos de neuroimagem mostrarem diferenças em crianças com TDAH se comparadas com a amostra de controle, uma metanálise envolvendo todos os estudos de neuroimagem evidenciou que não há diferenças entre indivíduos com TDAH e a amostra de controle nesse aspecto. Isso provavelmente se deve a diferenças em critérios diagnósticos, tamanho da amostra, tarefas empregadas e aspectos técnicos da técnica de produção de neuroimagem. Até que essas questões sejam resolvidas, nenhuma técnica de neuroimagem deve ser usada para diagnosticar TDAH (DSM-5-TR, 2023).

Associado com pensamentos ou comportamentos suicidas pelo DSM-5-TR (2023), o TDAH é caracterizado como fator de risco para ideação e comportamento suicida em crianças. Do mesmo modo, está associado a um risco aumentado de tentativa de suicídio na vida adulta, principalmente quando em comorbidade com transtornos do humor, da conduta ou de uso de substâncias, mesmo controlando-se

a presença de comorbidades. Pensamentos suicidas também são mais comuns na população com TDAH do que na amostra de controle sem o transtorno.

Isso posto, o DSM-5-TR (2023) associa uma série de consequências funcionais ao TDAH, quais sejam: baixo desempenho escolar, insucesso acadêmico, instabilidade em empregos, baixa autoestima, maior probabilidade de desenvolver transtornos de conduta na adolescência e de personalidade antissocial na idade adulta, maior propensão a traumas, estresse pós-traumático, obesidade e hipertensão. Afetada por essas consequências, a pessoa com TDAH tende a sentir-se incapaz, não encontrando autonomia e confiança para realizar tarefas importantes.

Devido à condição multifatorial do TDAH, o DSM-5-TR (2023) recomenda a realização do diagnóstico diferencial do transtorno. Esse diagnóstico consiste em analisar e comparar sintomas de transtornos correlatos para se obter um diagnóstico preciso. Além de minimizar a margem de diagnósticos equivocados, a abordagem clínica maximiza a eficácia das intervenções. No caso do TDAH, há uma variedade de transtornos que podem ser analisados no diagnóstico diferencial. À guisa de exemplo, podemos citar: Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Indivíduos com TOD, podem resistir a tarefas profissionais ou escolares que exijam envolvimento porque resistem a se conformar às exigências dos outros. Seu comportamento caracteriza-se por negatividade, hostilidade e desafio. Tais sintomas devem ser diferenciados de aversão à escola ou a tarefas de alta exigência mental devido à dificuldade em manter um esforço mental prolongado, esquecimento de orientações e impulsividade que caracteriza os indivíduos com TDAH. Um complicador do diagnóstico diferencial é que alguns indivíduos com TDAH podem desenvolver atitudes de oposição secundárias em relação a tais tarefas e, assim, desvalorizar sua importância (DSM-5-TR, 2023).

Segundo o DSM-5-TR (2023), crianças com TEAp, podem parecer desatentas por motivos diversos, tais como frustração, desinteresse ou capacidade limitada em processos neurocognitivos, incluindo memória de trabalho e velocidade de processamento. A desatenção, no entanto, é reduzida consideravelmente quando o indivíduo está desempenhando alguma habilidade que não exija o processo cognitivo prejudicado. O TEA por seu turno, manifesta desatenção, disfunção social e comportamento de difícil manejo.

A disfunção social e a rejeição pelos pares encontradas em pessoas com TDAH devem ser diferenciadas da falta de envolvimento social, do isolamento e da indiferença a pistas de comunicação faciais e de tonalidade encontradas em indivíduos com TEA. Crianças com transtorno do espectro autista podem ter ataques de raiva decorrentes da incapacidade de tolerar mudanças no curso dos eventos esperados por elas. Em contraste, crianças com TDAH, influenciadas por situações de impulsividade ou autocontrole insatisfatório, apresentam propensão a ataques de raiva ou manifestações de comportamento desafiador ao experienciarem contextos de transições importantes.

Relacionadas a essas multifatorialidades, o DSM-5-TR (2023) descreve uma gama de comorbidades, isto é, condições clínicas capazes de maximizar as manifestações inerentes a um transtorno. Apesar de o TDAH ser mais comum em indivíduos do sexo masculino, pessoas do sexo feminino com TDAH têm maiores taxas de transtornos comórbidos, particularmente o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TOD, por exemplo, é comórbido com TDAH em cerca de metade das crianças com a apresentação combinada e em cerca de um quarto daquelas com a apresentação predominantemente desatenta.

Aliás, o DSM-5-TR (2023) ressalta que outros transtornos como Transtorno da conduta (TC), Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor (TDDH), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno Depressivo Maior (TDM), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e Transtorno Explosivo Intermitente (TEI) também apresentam relações de comorbidades com TDAH. O Transtorno da Conduta (TC) é comórbido com TDAH em aproximadamente um quarto das crianças e dos adolescentes com a apresentação combinada, dependendo da idade e do ambiente.

A maioria das crianças e dos adolescentes com Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor (TDDH) tem sintomas que também preenchem critérios para TDAH: uma porcentagem menor de crianças com TDAH tem sintomas que preenchem critérios para Transtorno Disruptivo da Desregulação do Humor. Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno Depressivo Maior (TDM), Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e Transtorno Explosivo Intermitente (TEI) ocorrem em uma minoria de indivíduos com TDAH, embora com maior frequência do que na população geral (DSM-5-TR, 2023).

Em casos de depressão e transtornos de ansiedade e de aprendizagem, as taxas de comorbidade são bastante expressivas, chegando a atingir os respectivos percentuais: depressão, 15% a 20%; transtornos de ansiedade: 25%; transtornos da aprendizagem: 10% a 25%. Vários estudos também apontam acentuados índices de comorbidades entre TDAH e abuso ou dependência de drogas na adolescência e, principalmente, na idade adulta (9% a 40%). É muito frequente a comorbidade de TDAH e transtornos de conduta, sendo que esses transtornos se associam a abuso ou dependência de drogas, eventualmente, mais frequente num subgrupo de adolescentes com TDAH e transtornos de conduta (Rohde et al., 2004).

Quando a multifatorial etiologia do TDAH não é devidamente considerada, corre-se o risco de confundir o transtorno com condições que frequentemente o acompanham, resultando em diagnósticos imprecisos. Nesse sentido, Silveira et al. (2025) destacam que o diagnóstico do TDAH constitui um processo complexo, que ultrapassa a mera identificação dos sintomas centrais de desatenção, hiperatividade e impulsividade, implicando uma análise aprofundada do contexto da pessoa avaliada. Essa compreensão amplia a responsabilidade dos profissionais, pois o diagnóstico não deve basear-se apenas em critérios clínicos, mas precisa considerar também fatores históricos, emocionais e sociais que influenciam a manifestação dos comportamentos observados.

Diante disso, o Ministério da Saúde, por meio do Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o TDAH (2022) recomenda que o diagnóstico do TDAH siga critérios avaliativos clínicos e psicossociais abalizados pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5-TR, 2023) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) e pela 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS), que descrevem o enquadramento sintomático do TDAH (Brasil, 2022).

Para o diagnóstico do TDAH, o Ministério da Saúde destaca no Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (2022) um conjunto de características e comportamentos, envolvendo a definição do transtorno, frequentes complicações e outros fatores afins. O TDAH é definido como uma combinação de hiperatividade, dificuldade de atenção e envolvimento em tarefas, além de comportamentos impulsivos e persistência desses sinais ao longo do tempo suas características principais incluem dificuldade em manter o foco em tarefas cognitivas, troca frequente de atividades sem as finalizar e agitação motora desorganizada. Entre as

complicações do transtorno estão: baixa autoestima e comportamentos antissociais, frequentemente se sobrepondo a outros distúrbios, como o transtorno de conduta não socializado (Brasil, 2022).

Devemos evitar diagnósticos generalistas e minimalistas do TDAH, pois se afastam da real condição do transtorno. Para tanto, o diagnóstico precisa se respaldar nos critérios oficialmente estabelecidos, os quais defendem a importância de se analisar aspectos como frequência, gravidade e quantidade de sinais observados. Os sinais devem estar presentes pelo menos por seis meses, em no mínimo, dois ambientes separados (normalmente, casa e escola) para que a reação da criança a problemas específicos em uma situação não seja confundida com TDAH. A ocorrência dos sinais apenas em casa ou apenas na escola, e em nenhum outro lugar, não se qualifica como TDAH, porque esses sinais podem ser causados pela situação específica (Sulkes, 2024).

O diagnóstico é geralmente difícil, pois depende da opinião do observador. Além disso, não existem exames de laboratório para o TDAH. Questionários sobre diferentes aspectos do comportamento e desenvolvimento podem ajudar os médicos e psicólogos a estabelecer um diagnóstico. Como os distúrbios de aprendizagem são comuns, muitas crianças são submetidas a exames psicológicos para determinar se têm TDAH e para detectar a presença de um distúrbio de aprendizagem específico, seja como causa da desatenção ou como um problema coexistente.

Definido o diagnóstico do TDAH, vem a lume outro relevante processo: o tratamento do transtorno. Conforme Carvalho et al. (2022), o tratamento do TDAH é multidisciplinar e objetiva o manejo dos sintomas, podendo envolver medicamentos, psicoterapia, orientação psicopedagógica, entre outras estratégias. No caso de crianças, o tratamento varia consoante a faixa etária. Na idade pré-escolar, recomenda-se, inicialmente, terapia comportamental. Em idade escolar, é sugerido tratamento inicial por meio da combinação de terapias comportamentais e medicamentosas, quando necessárias (Sulkes, 2024).

Em caso de tratamento medicamentoso, quando a terapia comportamental não é suficiente, medicamentos psicoestimulantes são frequentemente receitados. Diversos preparados de liberação lenta (de ação mais longa) estão disponíveis, além das formas regulares, e permitem a administração da dose uma vez ao dia, podendo ajudar a evitar o uso inadequado. Nada obstante à recomendação, esses medicamentos podem desencadear efeitos colaterais, como distúrbios de sono,

supressão do apetite, cefaleias, dores estomacais, frequência cardíaca elevada, tristeza, ansiedade e depressão (Sulkes, 2024).

A maioria das crianças não apresenta efeitos colaterais, exceto talvez redução do apetite. Todos os efeitos colaterais desaparecem quando o medicamento é interrompido. Contudo, quando tomados em altas dosagens por muito tempo, os estimulantes podem retardar o crescimento. Caso a criança esteja crescendo lentamente ou apresente efeitos colaterais significativos, é possível que o médico indique “férias terapêuticas”, ou seja, interrupções planejadas do uso de medicamentos, por exemplo: nos finais de semana ou nas férias escolares (Sulkes, 2024).

Apesar da possível eficácia dessas medidas, algumas crianças têm muita dificuldade em desempenhar suas atividades mesmo fora da escola e talvez não consigam tolerar as “férias terapêuticas”, necessitando inclusive, de outros medicamentos além dos psicoestimulantes, como ansiolíticos e antidepressivos, aliados a organização de uma rotina de atividades, envolvendo um plano de intervenção na escola e modificação das técnicas de educação dos pais.

Medicamentos não funcionam durante todo o dia, por isso adaptações podem ser necessárias para auxiliar no desenvolvimento de habilidades organizacionais e de outra natureza. Nesse sentido, a terapia comportamental conduzida por um psicólogo infantil é, por vezes, combinada ao tratamento medicamentoso (Sulkes, 2024).

A psicoterapia, outra possibilidade de tratamento do TDAH, consiste em um processo gradual e individualizado que ajuda a criança a reconhecer e enfrentar suas dificuldades e orienta os pais sobre como agir. Algumas estratégias psicoterápicas para tratar o TDAH são: utilização de recursos visuais para auxiliar no dia a dia, como quadros com figuras que ilustram a rotina e os acordos; validação de esforços ao concretizar uma tarefa; incentivo a realização de atividades e brincadeiras que estimulem a memória e a atenção. Alinhada a essas estratégias deve estar a redução do tempo de tela, pois muitos estudos relacionam a longa exposição a dificuldades de atenção (Pequeno Príncipe, 2024).

Apresentando similaridades de abordagens com a psicoterapia, a orientação psicopedagógica, outra alternativa de tratamento do TDAH, abrange práticas multimodais incluindo: suporte educacional nas dificuldades de aprendizagem, estímulos cognitivos, aconselhamento, formação e acompanhamento

familiar. Essa forma de tratamento deve ser adaptada às especificidades de cada indivíduo e família com vistas a subsidiar o paciente a lidar com o transtorno, melhorando o seu bem-estar psicológico e o gerenciamento das relações sociais (Palma, 2022).

Embora não haja uma alternativa terapêutica com 100% de eficácia comprovada para o tratamento do TDAH, Barkley (2008) ratifica a importância de métodos contínuos de tratamento para mitigar os efeitos do transtorno e favorecer o seu manejo. Independente da metodologia terapêutica empregada, tratar o TDAH requer uma abrangente avaliação comportamental, psicológica, educacional e, às vezes, médica, seguida da educação do indivíduo e dos seus familiares quanto à natureza do transtorno e aos métodos que, comprovadamente, auxiliam em seu manejo.

Considerando essas recomendações, fica evidente a importância de um tratamento adequado para o TDAH, todavia sua aplicabilidade não depende apenas de assistência profissional, mas também de engajamento familiar, adaptação de ambientes, acessibilidade a serviços especializados entre outros fatores sociais e estruturais nem sempre garantidos. Dessa forma, é imprescindível que as intervenções terapêuticas presentes no tratamento do TDAH contemplem esses fatores.

2.3 O TDAH na escola

Com uma prevalência estimada entre 5% e 8% da população mundial, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) afeta cerca de 3% a 8% das crianças e adolescentes em idade escolar, sendo que aproximadamente 70% dos casos apresentam comorbidades associadas (Brasil, 2022a). O Ministério da Saúde, por meio do Relatório de Recomendação, Protocolos Clínicos e diretrizes Terapêuticas para o TDAH, estima que o transtorno atinja em torno de 7,6% dos alunos entre 6 e 17 anos. Esses dados evidenciam o crescente impacto do TDAH no ambiente escolar. Apesar disso, ainda é comum que o transtorno seja subestimado, confundido com outras questões comportamentais ou até mesmo negligenciado no âmbito educacional (Brasil, 2022b).

Não raro, alunos com TDAH são rotulados com termos pejorativos como “malcomportados”, “desinteressados”, “negligentes”, “atrasados”, “preguiçosos” e “bagunceiros”. Corroborando essa realidade, Vieira (2007, p. 8) destaca que:

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é responsável pela enorme frustração que pais e seus filhos que apresentam esse distúrbio experimentam a cada dia. Crianças, adolescentes e adultos hoje diagnosticados com TDAH são frequentemente rotulados de "problemáticos", "desmotivados", "avoados", "malcriados", "indisciplinados", "irresponsáveis" ou, até mesmo, "pouco inteligentes". A maioria daquilo que lemos ou ouvimos sobre o assunto tem uma conotação negativa. A razão disso é o fato deste transtorno continuar sendo pouco conhecido, apesar dos estudos a respeito terem se intensificado nas últimas décadas e a prática ter mostrado que 3% a 5% das crianças em idade escolar podem ser incluídas nesse diagnóstico.

Conquanto os avanços científicos sobre o TDAH sejam significativos, o transtorno ainda é cercado por estigmas e incompreensões no espaço escolar, o que gera recorrentes situações de frustração tanto para os alunos quanto para seus familiares. A falta de entendimento sobre a natureza multifatorial do TDAH impacta diretamente aspectos essenciais da vida acadêmica, como a autoestima, as relações interpessoais e o próprio desenvolvimento cognitivo. Frequentemente, alunos com TDAH são alvo de preconceito na escola. Além disso, muitas instituições educacionais ainda demonstram resistência em reconhecer o TDAH como uma demanda que exige intervenções específicas, o que se reflete na ausência de formação continuada e de estratégias pedagógicas adequadas (Cinielo et al., 2017).

Diante desse contexto, emerge o seguinte questionamento: as escolas brasileiras estão, de fato, preparadas para promover uma educação inclusiva que contemple as necessidades dos alunos com TDAH? Para Matsumoto, Aguiar e Rodrigues (2024), essa é uma problemática que demanda uma análise cuidadosa e multifacetada, pois, assim como outras condições de base neurológica, o TDAH exige um olhar pedagógico sensível, comprometido e efetivamente inclusivo.

A educação inclusiva é um assunto muito importante para o desenvolvimento humano mundial, trata-se do início de um novo tempo onde as pessoas com qualquer tipo de diferença, limitação ou deficiência seja de qualquer tipo, não sejam mais vistas como incapazes e assim consigam viver de uma forma digna com direitos iguais desde a infância inclusive direito a educação. (Matsumoto; Aguiar; Rodrigues, 2024, p. 14-15).

A inclusão configura-se como um processo pelo qual a sociedade se reorganiza para acolher e valorizar a diversidade humana, que abrange aspectos como etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outras características, rompendo barreiras socialmente construídas, promovendo a

compreensão, o respeito e a valorização da dignidade de todas as pessoas, em sua singularidade e integralidade (Sassaki, 2009). Nessa perspectiva, Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão valoriza habilidades e necessidades humanas, oportunizando aprendizagens e crescimento de forma individual e comunitária. Ambientando mais enfaticamente a inclusão ao contexto escolar, Matsumoto, Aguiar e Rodrigues (2024, p. 16) ressaltam:

Na sala de aula, o professor tem que saber lidar e aproveitar as diferentes habilidades com as quais se depara, e que fazem parte da diversidade da constituição humana. Pensando logicamente, se existem várias inteligências, também existem diversas maneiras de aprender e, por isso, várias maneiras de ensinar, esse é um dos grandes desafios de qualquer professor, e se tratando da inclusão, o desafio é maior ainda. Mas, mesmo na atualidade, ao olhar para dentro de nossas escolas, percebemos que nem todas as habilidades são conhecidas, reconhecidas e valorizadas, há muito a ser explorado.

Embora seja evidente a centralidade do trabalho pedagógico na efetivação da inclusão escolar, não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por esse processo. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige ações articuladas, interdisciplinares e intersetoriais — envolvendo dimensões pedagógicas, políticas, sociais e institucionais — que garantam a todos os alunos o direito de aprender, respeitando suas particularidades. Esse princípio está expressamente alinhado ao que estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Outros documentos normativos, tanto nacionais quanto internacionais, convergem com os preceitos da Constituição Federal de 1988 ao reafirmarem a educação como um direito inclusivo, universal e inalienável. Entre eles, destaca-se a Declaração de Salamanca, a qual estabelece princípios, diretrizes e práticas fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, orientando políticas públicas e práticas pedagógicas em favor da equidade e da valorização da diversidade.

[...] Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade. É neste contexto que os que têm necessidades educativas especiais podem conseguir maior

progresso educativo e maior integração social. O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concentrado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas (UNESCO, 1994, p. 11-12).

Como elucidado, a inclusão constitui-se um direito humano fundamental, nesse sentido, as escolas inclusivas apresentam-se como um ambiente propício à aprendizagem e socialização, encaminhando suas práticas sob à égide de que as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de suas idiossincrasias. Para isso, as escolas precisam se adaptar, adotando currículos flexíveis, metodologias variadas e suporte especializado para atender às necessidades de todos os educandos.

Apesar do papel inclusivo da escola, não podemos perder de vista que a inclusão é um processo colaborativo, que demanda a participação ativa não apenas de professores e alunos, mas também das famílias, do poder público e de outros segmentos da sociedade. Alinhada a essa percepção, a Declaração de Salamanca enfatiza:

Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas, são necessárias mudanças, além de muitos outros, nos seguintes setores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares. A maioria das mudanças necessárias não se relaciona unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para o sucesso educativo, quer para a inclusão (UNESCO, 1994, p. 21-22).

Diante das discussões deflagradas, é possível constatar que a inclusão escolar não se restringe a questões de acesso físico, mas abrange um conjunto de

transformações estruturais e pedagógicas, cuja implementação depende de uma política educacional clara, de financiamento adequado, conscientização da sociedade, formação de profissionais e de oferta de serviços de apoio. Nesse enquadramento, a inclusão faz parte de uma ampla reforma educacional que objetiva uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, a escola deve ser flexível e adaptável às diferenças individuais dos educandos, assegurando que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. O que exige planejamento, investimento e compromisso. Mais que integrar alunos com deficiência, a escola precisa acolher a diversidade e promover o sucesso de todos, fortalecendo a equidade. Todavia, isso demanda, impreterivelmente, apoio governamental.

Os responsáveis pelas medidas de carácter político, a todos os níveis, incluindo o da escola, devem regularmente reiterar o seu compromisso em relação à inclusão e promover uma atitude positiva entre as crianças, os professores e o público em geral no que se refere aos que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994, p. 40).

A inclusão não acontece isoladamente, mas requer responsabilidade compartilhada na qual a escola, o poder público e a sociedade em geral desempenhem efetiva e contínua participação, perspectivando um ambiente escolar onde todos, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades de se desenvolver.

3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH)

O processo de ensino precisa ser estruturado de maneira que, por meio da mediação com os instrumentos culturais, o aluno seja conduzido do que já compreende para o que ainda não domina plenamente, promovendo assim o desenvolvimento no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001). Nesse sentido, o ensino não se limita à repetição de conteúdos já dominados, mas deve provocar avanços, oferecendo desafios acessíveis e apoio adequado. Essa perspectiva se articula à compreensão de que o desenvolvimento da linguagem está profundamente ligado à construção do pensamento, uma vez que ambos se constroem no contexto cultural da criança e se influenciam mutuamente, interagindo de forma constante (Vygotsky, 2001).

Nessa dinâmica, a mediação pedagógica assume um papel central, pois possibilita a mobilização de instrumentos culturais — como a linguagem, os símbolos, os recursos didáticos e as interações sociais — para criar situações de aprendizagem significativa, descrita por Ausubel (2003) como a integração não arbitrária de novos conhecimentos à estrutura cognitiva do aprendiz, em correlação direta com os conhecimentos que ele já possui. Sob essa perspectiva, Lopes e Noronha (2025) realçam que as características apresentadas pelas crianças com TDAH, assim como suas formas de aprender, não podem ser compreendidas fora do contexto social e histórico no qual se constituem.

Além disso, torna-se urgente ampliar essa discussão nos cursos de formação de professores, a fim de que os profissionais estejam efetivamente qualificados para desenvolver intervenções pedagógicas capazes de promover autonomia, participação e emancipação (Lopes; Noronha, 2025). Tal processo formativo deve favorecer que o docente assuma intencionalmente sua função de mediador, estabelecendo objetivos claros, alcançáveis e articulados aos conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, consolida-se um ambiente pedagógico favorável para que os estudantes estabeleçam novas conexões, participem ativamente das atividades propostas e construam, com a mediação do professor, significados cada vez mais elaborados ao longo de seu percurso de aprendizagem (Lopes; Noronha, 2025).

Concebida como um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a mediação é um dos conceitos fundamentais dos pressupostos vygotskianos. A fim de elucidar a concepção de mediação formulada por Vygotsky (2007), Oliveira (1997, p. 26) transcreve a seguinte conjectura:

Um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor. Está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor por lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe diz que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

Na exemplificação citada, Oliveira (1997) afirma que a perspectiva de mediação abordada por Vygotsky (2007) depreende que entre o homem e o mundo há uma relação mediada. Ou seja, existem mediadores que auxiliam a atividade humana no mundo. Esses mediadores, no conceito vygotskiano de mediação, representam instrumentos e signos, sobre os quais Oliveira (1997, p. 29-30) observa:

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. [...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

A distinção proposta por Vygotsky, entre instrumentos e signos, possibilita perceber que esses mediadores estabelecem uma correlação no contexto das atividades humanas. Enquanto os instrumentos atuam externamente, ampliando a capacidade do ser humano de intervir na realidade material, modificar o ambiente e controlar processos naturais, os signos operam no campo interno da psique, mediando processos cognitivos e regulando o comportamento. São voltados para o controle das próprias ações mentais e sociais, auxiliando a organização do pensamento e da comunicação. Exemplos de signos incluem a linguagem, os símbolos matemáticos, os gestos e os sistemas de escrita.

A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. É

interessante observar que os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1997, p. 33).

Diante das exposições, se evidencia que à medida que o indivíduo se desenvolve, os processos de mediação também se transformam. Na infância, a mediação é fortemente dependente de agentes externos, como pais, professores e outros mediadores sociais, que orientam a aprendizagem por meio da linguagem e de instrumentos culturais. Com o tempo, essas mediações externas são internalizadas, permitindo que o sujeito regule seu próprio comportamento e pensamento com maior autonomia.

Além disso, Oliveira (1997) compreende que a qualidade e a complexidade da mediação evoluem conforme o repertório cognitivo e social do indivíduo se amplia. Por exemplo, uma criança pode inicialmente precisar de instruções diretas para resolver um problema matemático, mas, com o decorrer de seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, passa a utilizar estratégias próprias, como rascunhos ou cálculos mentais, como formas de internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas.

Vimos que Vygotsky trabalha com a função mediadora dos instrumentos e dos signos na atividade humana fazendo uma analogia entre o papel dos instrumentos de trabalho na transformação e no controle da natureza, e com o papel dos signos enquanto instrumentos psicológicos, ferramentas auxiliares no controle da atividade psicológica. [...] Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de processo de internalização. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (Oliveira, 1997, p. 34).

Ao estabelecer a analogia entre instrumentos e signos, Vygotsky destacou a importância histórico-cultural desses mediadores tanto para transformar a natureza quanto para estruturar a atividade psicológica e desenvolver a cognição. Dessa forma, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural, com a progressiva internalização de signos e a construção de sistemas simbólicos que moldam o pensamento e a aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o conhecimento não é construído isoladamente, mas sempre em interação. Aliás, para Vygotsky (2001), o aprendizado estimula processos internos de desenvolvimento, que operam somente quando o indivíduo interage e coopera com outros em seu ambiente.

Sob a influência desse pensamento, Oliveira (1997) sublinha que a mediação envolve progressivos processos internos (internalização) correlacionados a complexos sistemas simbólicos formadores do pensamento e da aprendizagem. Consoante a esse entendimento, os sistemas simbólicos — sobretudo a linguagem — emergem, historicamente, como construções sociais que possibilitam a comunicação, a organização da experiência e a mediação entre o sujeito e a realidade. Assim, os signos não são usados isoladamente por indivíduos, mas compartilhados socialmente, tornando-se representações mentais internalizadas.

Oliveira (1997) reitera que a internalização dos signos permite que o indivíduo compreenda e atue no mundo mesmo sem contato direto com os objetos concretos. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como instrumentos psicológicos que filtram, organizam e dão sentido à realidade, possibilitando o desenvolvimento cognitivo a partir das formas culturais de representação do real.

Quando um indivíduo aprende, por exemplo, o significado de “cavalo” esse conceito, internalizado pelo indivíduo e compartilhado pelos outros usuários da língua portuguesa, passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na sua compreensão do mundo. Se alguém lhe contar uma história sobre um cavalo, o indivíduo não necessitará do contato direto com esse animal para lidar mentalmente com ele, para compreender a história. A ideia de cavalo fará a mediação entre o cavalo real (que pode estar ausente) e a atividade psicológica do sujeito (pensar sobre o cavalo, imaginá-lo nas ações descritas na história, etc.) (Oliveira, 1997, p. 36).

Essas argumentações confirmam que a cognição humana se desenvolve de forma histórico-cultural, tendo como mediadores instrumentos e signos que ensinam ao indivíduo organizar e interpretar o mundo de maneira compartilhada, bem como, compreender a realidade sem a necessidade de contato direto com os objetos, como no exemplo do “cavalo”: ao ouvir uma história sobre um cavalo, uma pessoa pode imaginá-lo e interagir mentalmente com essa ideia. Nessas circunstâncias, o desenvolvimento cognitivo efetiva-se pela apropriação dos signos culturais que medeiam a relação entre o indivíduo e o mundo.

Ao contextualizar o conceito de mediação proposto por Vygotsky à conjuntura pedagógica, Souza e Sant’Ana (2023) explicam que a mediação configura um rico processo de interação ambientado na linguagem. Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2007), perspectivando a realidade da sala de aula, trazem a lume pertinentes contribuições sobre a concepção pedagógica de mediação.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da

aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem — não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (Moran, Masetto e Behrens, 2007, p. 144-145).

Conforme a descrição apresentada, a mediação pedagógica constitui um processo ativo, intencional e planejado, por meio do qual o professor não apenas aproxima o aluno do objeto de conhecimento, mas acompanha, orienta e impulsiona sua trajetória de aprendizagem. Trata-se de uma ação que demanda sensibilidade para reconhecer as singularidades de cada estudante e capacidade de ajustar estratégias, ritmos e recursos de acordo com suas necessidades específicas. Nessa direção, Souza e Lopes (2021) enfatizam que o professor deve reafirmar seu compromisso social, político e pedagógico com o respeito à diversidade humana e com a compreensão das diferenças, compromisso este que deve orientar e balizar as práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento da função social da escola.

Portanto, mediar pedagogicamente significa mais do que transmitir conteúdos: implica criar condições para que o estudante interaja com as informações, reflita sobre elas, dialogue com seus pares e seja capaz de transformar os dados apresentados em conhecimento significativo, contextualizado e aplicável à sua realidade. Trata-se, em síntese, de favorecer processos cognitivos, sociais e afetivos que tornam a aprendizagem mais profunda, autônoma e integrada às experiências do aluno — perspectiva que se alinha ao entendimento de Vygotsky (2007), para quem o aprendizado ocorre pela interação social mediada e ao de Ausubel (2003), que destaca a importância da atribuição de significados na construção do conhecimento.

Vygotsky (2007) ressalta que a interação social constitui a base do desenvolvimento cognitivo, o que permite compreender que a mediação pedagógica, caracterizada pelo constante diálogo em sala de aula, promove trocas de experiências, debate de ideias, propõe desafios, dirime dúvidas, instiga à reflexão crítica e articula o conhecimento à realidade social. Nesse sentido, o professor mediador subsidia o aluno na construção de saberes, relacionando conhecimentos novos e já adquiridos a questões éticas, sociais e profissionais. Ademais, o professor

mediador incentiva o uso crítico e consciente das tecnologias como alternativas de aprendizagem e comunicação (Moran, Masetto e Behrens, 2007).

Em congruência com essa perspectiva, Aragão, Bottentuit Júnior e Zaqueu (2019) afirmam que a tecnologia vem se destacando como um recurso estratégico para promover acessibilidade e inclusão no ambiente educacional, possibilitando diversificar as práticas pedagógicas, ampliar o engajamento dos alunos e apoiar a mediação pedagógica, especialmente no atendimento às necessidades específicas de estudantes com TDAH. Nesse contexto, o aluno é valorizado como sujeito ativo no processo educativo, enquanto o professor assume a responsabilidade pedagógica de contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para Moran, Masetto e Behrens (2007), a mediação pedagógica destaca o aluno como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, fortalecendo sua autonomia na realização de atividades que favorecem seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, redefine o papel do professor, que passa a atuar de forma mais criativa e reflexiva, utilizando novos recursos e estratégias no exercício de sua prática.

Ao comentarmos o conceito de mediação pedagógica, vimos que ela acontece na postura do professor, na forma de tratar um conteúdo, no modo de estabelecer relacionamento entre os alunos e destes com seu contexto maior. As técnicas que se usam para favorecer ou facilitar a aprendizagem também podem ser trabalhadas com uma perspectiva de mediação pedagógica. [...] Essa perspectiva de mediação pedagógica pode estar presente tanto nas estratégias assim chamadas “convencionais”, como nas apelidadas de “novas tecnologias” (Moran, Masetto e Behrens, 2007, p. 146).

Como enfatizam Moran, Masetto e Behrens (2007), a mediação pedagógica está intrinsecamente ligada à postura docente, isto é, ao modo como o professor se posiciona diante do conteúdo, dos alunos e do contexto sociocultural em que o processo educativo se insere. Assim, o professor desempenha uma função que vai para além de transmitir conteúdos, organizando, problematizando e contextualizando o conhecimento. Ao afirmar que a mediação ocorre na postura do professor, os autores denotam que ensinar não se reduz a transmitir conhecimentos, mas envolve uma intencionalidade formativa e relacional. A partir dessa perspectiva, a mediação pedagógica integra as diversas etapas do ensino e da aprendizagem, desde a seleção dos conteúdos até a maneira como o professor se coloca diante dos alunos, promovendo diálogo entre os saberes.

Ao apresentarem a possibilidade de a mediação ocorrer tanto em estratégias convencionais quanto em novas tecnologias, Moran, Masetto e Behrens (2007) desfazem a dicotomia entre tradição e inovação pedagógica, demonstrando

que a mediação não depende unicamente do tipo de recurso utilizado, mas da intencionalidade pedagógica com que ele é mobilizado. Assim, uma estratégia considerada “convencional”, como uma aula expositiva, pode ser tão mediadora quanto um ambiente virtual de aprendizagem, desde que utilizada de forma reflexiva, dialógica e centrada na aprendizagem do aluno. Isso significa que independentemente das estratégias empregadas em sala de aula, o professor deve atuar como um mediador, adequando o ensino às especificidades dos alunos.

Para Moran, Masetto e Behrens (2007), a mediação pedagógica deve garantir que as diferentes abordagens implementadas em sala de aula sejam utilizadas de maneira crítica e inclusiva, possibilitando a todos os alunos, plenas condições de aprendizagem. A esse respeito, Sousa (2015, p. 32) afirma: “fomentar a discussão da mediação pedagógica para uma prática inclusiva permite refletir o papel da escola enquanto espaço de aprendizado e desenvolvimento do educando”. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume contornos que ultrapassam a simples adaptação de conteúdos e/ou a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Trata-se, portanto, de repensar a própria função da escola como espaço de aprendizagem para todos, reconhecendo e valorizando a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Visto que, historicamente, a escola foi construída sobre padrões que, muitas vezes, excluem aqueles que não se enquadram em determinado modelo de aluno ideal — autônomo, disciplinado e sem consideráveis déficits cognitivos, sensoriais ou comportamentais. Dessa forma, a mediação pedagógica ganha centralidade como prática intencional que reconhece as diferenças entre os alunos e busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar por meio de práticas inclusivas, flexíveis e contextualizadas (Sousa, 2015).

Diante desse panorama, cumpre destacar que discutir a mediação pedagógica com foco na inclusão é reconhecer o professor como agente transformador, capaz de construir práticas que rompam com a segregação e com a exclusão. É também compreender que a inclusão não é um favor ou um acréscimo, mas um princípio que deve orientar todas as dimensões da educação, contribuindo para que a escola se constitua como um espaço democrático e humanizador, no qual a diversidade seja concebida não como um obstáculo ao trabalho em sala de aula, mas como característica indispensável para uma ação docente eficaz.

A eficácia da ação docente implica no planejamento de diferentes formas de colaborar para a aprendizagem dos educandos, dentre elas destaca-se a mediação pedagógica como possibilidade de prática docente numa escola inclusiva, pois se compreende que essa estratégia de ensino oportuniza ao educando alcançar os objetivos que possivelmente não conseguiria sem a ajuda do outro, nesse caso o docente (Sousa, 2015, p. 36).

Ao relacionar a eficácia da ação docente ao planejamento de formas diversas de colaboração, Sousa (2015) ressalta uma concepção contemporânea de ensino ancorada na intencionalidade, na sensibilidade e na escuta ativa do professor diante das necessidades e potencialidades de cada aluno. Essa concepção dialoga com as ideias de Vygotsky, especialmente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ao indicar que o aluno pode atingir níveis mais elevados de compreensão e desempenho com a ajuda de um mediador competente.

Numa escola inclusiva, a postura mediadora do professor torna-se imprescindível, uma vez que os alunos apresentam diferentes ritmos, modos de aprender e necessidades específicas. Nesse enquadramento, planejar estratégias de mediação significa pensar a diversidade como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais equitativas e significativas. Isso exige não apenas domínio de conteúdo, mas também compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem. Isso posto, Sousa (2015) inter-relaciona a mediação pedagógica à promoção de práticas inclusivas nas quais, a atuação do professor em sala de aula promove uma educação acolhedora e compartilhada.

Nesse sentido, Fontana (2005) afirma que a mediação do outro desencadeia um conjunto de processos cognitivos complexos, caracterizados por uma compreensão ativa e uma resposta significativa, os quais seriam dificilmente acessados de forma isolada. Ou seja, a mediação pedagógica possibilita o desenvolvimento de funções, que, embora o aluno não as domine plenamente, pode realizá-las de modo compartilhado (Vygotsky, 2007). Isso evidencia a necessidade de o professor reconhecer e respeitar a diversidade presente em sala de aula, planejando suas ações a partir das diferenças individuais de seus alunos.

Considerando a diversidade presente em sala de aula, o professor precisa pensar em possibilidades de atuação na sua prática de modo que favoreça a mediação pedagógica em todo o processo de avaliação da aprendizagem, bem como necessita reconhecer as limitações, dificuldades e potencialidades inerentes a cada educando para que a mediação aconteça de forma satisfatória. As ações pedagógicas, nesse contexto, devem ser pensadas, respeitando a heterogeneidade da sala de aula. Assim, as estratégias utilizadas precisam atender às especificidades de cada educando (Sousa, 2015, p.103).

Embora a mediação pedagógica envolva um viés coletivo, sua abordagem não se fundamenta numa visão homogênea da sala de aula, isto é, num padrão único de aluno. Aliás, opostamente ao pensamento de homogeneizar a sala de aula, Sousa (2015) associa a eficácia da mediação pedagógica ao reconhecimento de que a sala de aula é um ambiente heterogêneo. O que não se resume a constatação de diferenças coexistentes entre os alunos, tais como: ritmos de aprendizagem, origens culturais, fatores sociais, emocionais, etc. Reconhecer a heterogeneidade em sala de aula implica em planejar e adaptar estratégias, metodologias, recursos e formas de avaliação a fim de que as diferenças sejam consideradas e todos tenham condições de aprender (Mantoan, 2015).

Quando alinhada ao contexto da mediação pedagógica com foco no ensino de alunos com TDAH, a concepção de que a sala de aula é um espaço heterogêneo adquire fundamental importância. Pois favorece um ensino intencionalmente adaptado para responder às demandas específicas desses alunos, cujas dificuldades se manifestam em áreas como atenção sustentada, memória de trabalho, controle inibitório e planejamento de ações (Barkley, 2008). Ao reconhecer a diversidade como característica intrínseca do ambiente escolar, o professor mediador é instado a adaptar metodologias, organizar o tempo, os espaços e propor estratégias que propiciem uma aprendizagem significativa.

Convém mencionar que o TDAH, não se configura necessariamente como uma deficiência intelectual, sensorial ou motora. Suas dificuldades são funcionais e comportamentais — relacionadas ao processamento da atenção, à impulsividade e à regulação da atividade motora. Isso implica que os alunos com TDAH podem acompanhar o currículo, contanto que haja em sala de aula um ensino adequado, capaz de mediá-los na organização, no foco e no autocontrole (Del Prette; Del Prette, 2017). O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas é fundamental para que a escola não adote soluções genéricas para públicos diversos. A inclusão eficaz pressupõe compreender a singularidade de cada aluno, em vez de enquadrá-lo em categorias fixas (Mantoan, 2015).

Com vistas a uma educação eficazmente inclusiva, a mediação pedagógica propõe diversas situações práticas nas quais o ensino de alunos com TDAH pode ser desenvolvido no cotidiano da sala de aula, por exemplo: o ensino multimodal, caracterizado por múltiplas formas de abordagem dos conteúdos — oral, escrita, visual, interativa — ampliando as possibilidades de acesso e compreensão dos alunos

(Moran, Masetto e Behrens 2007). No ensino multimodal a internalização de signos e símbolos culturais, como imagens, palavras e objetos, está diretamente ligada à mediação do desenvolvimento cognitivo e da linguagem (Vygotsky, 2001).

Entre outros exemplos de como a mediação pedagógica em sala de aula pode contribuir de forma prática no ensino de alunos com TDAH estão: a organização de rotinas e a definição de metas curtas com *feedback* imediato. Barkley (2008) destaca que alunos com TDAH beneficiam-se de ambientes estruturados, com rotinas previsíveis e instruções visuais que organizem o tempo e o espaço, reduzindo a impulsividade e aumentando o foco atencional. Ao definir práticas pedagógicas com metas claras e objetivas, o professor possibilita aos alunos com TDAH avanços graduais e perceptíveis em sala de aula, como organização e concentração nas atividades.

A adoção dessas práticas em sala de aula fundamenta-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo o qual o professor atua como mediador no percurso entre o que o aluno é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que pode alcançar com o suporte adequado (Vygotsky, 2001). Nesse mesmo horizonte de mediação, a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, não se restringindo à verificação de resultados, mas assumindo um caráter formativo, contínuo e adaptado às necessidades específicas dos alunos com TDAH.

Assim como o ensino deve ser mediado, a avaliação também deve considerar a ZDP, valorizando não apenas o desempenho isolado, mas os avanços obtidos com ajuda. Vygotsky (2001) já indicava que o potencial de desenvolvimento de um aluno não se revela apenas pelo que ele consegue fazer sozinho, mas pelo que realiza com orientação e apoio.

A avaliação mediada, portanto, exige práticas alinhadas à mediação pedagógica já adotada no cotidiano da sala de aula. Sousa (2015) enfatiza que isso implica em oferecer tempos diferenciados para as tarefas, utilizar múltiplas linguagens e formatos avaliativos (como provas orais, mapas mentais, autoavaliações e atividades práticas), aplicar *feedbacks* formativos, usar rubricas claras com critérios objetivos e realizar observações sistemáticas que permitam identificar progressos reais. Essas estratégias garantem maior equidade no processo avaliativo, evitando práticas punitivas ou classificatórias e promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento da autoconfiança e da autorregulação do aluno.

Desse modo, ao articular ensino e avaliação sob a perspectiva da mediação, cria-se um percurso pedagógico mais sensível às particularidades do TDAH, no qual tanto o processo de aprendizagem quanto sua aferição tornam-se instrumentos de inclusão, desenvolvimento e emancipação do aluno. Nesse sentido, a mediação pedagógica articulada a práticas avaliativas adequadas configura-se como uma estratégia relevante para promover o ensino de alunos com TDAH no contexto da sala de aula (Sousa, 2015). No entanto, apesar de seu reconhecido potencial pedagógico, a efetivação dessa abordagem ainda enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras, especialmente no que diz respeito à infraestrutura inadequada, à formação insuficiente dos profissionais e à ausência de políticas de gestão educacional que sustentem a inclusão em sua dimensão político-institucional (Cinielo et al., 2017).

A realidade cotidiana de muitas instituições é marcada por salas de aula superlotadas, falta de formação continuada para os docentes e escassez de recursos pedagógicos, o que limita o potencial das práticas mediadoras. Para Cinielo et al. (2017), a superlotação das salas de aula constitui um grave obstáculo educacional, pois sobrecarrega o professor e dificulta o acompanhamento individualizado — elemento essencial para atender às singularidades dos alunos com TDAH. Dados da pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em parceria com o Itaú Social (2023) revelam que 47,7% das redes de ensino enfrentam dificuldades devido à falta de materiais pedagógicos; 51,7% apontam a baixa frequência dos profissionais nas formações; e 55,1% destacam a limitada adesão dos professores aos processos formativos.

Os indicadores demonstrados acima ratificam a necessidade de pesquisas acadêmicas que, em consonância com este estudo, discutam e proponham alternativas capazes de mitigar os impasses estruturais revelados. Para tanto, é imprescindível a articulação entre as políticas públicas educacionais e as práticas de mediação pedagógica no cotidiano escolar. Como resposta a esse cenário, o Projeto de Lei n.º 3799/23, atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe o estabelecimento de limites máximos de alunos por turma, visando melhorar as condições de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023). Além disso, dispositivos legais como a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), o Decreto n.º 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Lei n.º 13.146/2015 (Brasil,

2015) reforçam a importância da formação docente, da inclusão de conteúdos sobre Educação Especial e do acesso a recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Dessa forma, a mediação pedagógica pode colaborar peremptoriamente para o ensino de alunos com TDAH no cotidiano da sala de aula, mas sua eficácia depende de um contexto escolar mais estruturado e de políticas públicas integradas que garantam as condições necessárias para sua plena realização. Superar os desafios ainda presentes é essencial para que esses alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, desenvolvido em ambientes que respeitem suas especificidades e potencialidades.

4. O ENSINO DE ALUNOS COM TDAH NO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO

O ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro insere-se em um contexto de práticas inclusivas em construção, caracterizadas por esforços institucionais voltados à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e à consolidação de uma cultura escolar mediadora. A escola, lócus desta pesquisa, tem buscado adequar-se às exigências legais e pedagógicas que asseguram o direito de todos à aprendizagem, ainda que enfrente desafios relacionados à formação docente, à escassez de recursos específicos e à necessidade de estratégias pedagógicas mais sistematizadas e intencionais.

A observação do cotidiano escolar e a análise dos documentos institucionais evidenciam que o ensino de alunos com TDAH ocorre em turmas regulares, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acompanhamento da equipe pedagógica. As ações desenvolvidas, embora relevantes, ainda se configuram como intervenções pontuais e pouco articuladas a um planejamento contínuo e colaborativo. Essa constatação corrobora os apontamentos de Sousa (2015), para quem a efetividade do ensino de alunos com TDAH depende da intencionalidade pedagógica e da mediação sistemática do professor.

À luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com TDAH devem ser compreendidos como processos mediados socialmente. O professor, nesse contexto, atua como mediador, otimizando a transição do que o aluno consegue realizar sozinho para o que pode realizar com apoio — espaço denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa mediação, segundo Fontana (2005), é o que potencializa o pensamento reflexivo, a autonomia e a construção ativa do conhecimento, tornando-se elemento essencial no ensino de alunos com TDAH.

Nessa conjuntura, o ensino de alunos com TDAH no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro evidencia avanços e desafios no processo de construção de práticas inclusivas fundamentadas na mediação pedagógica. Observa-se o empenho da escola e dos professores em atender às especificidades desses alunos, ainda que persistam dificuldades relacionadas à formação continuada, à sistematização das

estratégias didáticas e à integração entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante dessa realidade, Zaqueu et al. (2022) enfatizam que a formação de professores deve constituir uma prioridade institucional.

Além disso, é necessário estreitar a articulação entre a sala comum do ensino regular e o AEE, mediante práticas pedagógicas integradas e orientadas por um planejamento colaborativo, tendo em vista as competências e habilidades evidenciadas pelos estudantes nas diferentes áreas do desenvolvimento (Zaqueu et al., 2022). A partir dessas constatações, torna-se possível compreender, planejar e implementar práticas pedagógicas mais eficazes, bem como propor intervenções em sala de aula que favoreçam efetivamente a aprendizagem dos alunos com TDAH.

4.1 Metodologia da pesquisa

Amplamente utilizado no contexto acadêmico, o termo metodologia da pesquisa corresponde a parte mais abrangente de um estudo científico, pois se propõe a responder simultaneamente as seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quando? Em vista disso, a metodologia contempla aspectos relacionados ao modo de realização da pesquisa, os recursos utilizados, o local e a sua extensão (Lakatos; Marconi, 2017). A acepção científica de pesquisa corresponde a uma ação confrontativa de dados, evidências e informações sobre determinado tema ou conhecimento por meio de um processo metodológico que direciona e delimita a atuação do investigador, exigindo competências e saberes específicos (Lüdke; André, 2014).

Nessa direção, Bastos e Ferreira (2016) ratificam que a metodologia possui natureza orientadora e instrumental ao definir o percurso sistemático que organiza etapas, procedimentos e escolhas. Esse rigor garante coerência à construção do conhecimento, utilizando técnicas de investigação científica para compreender a realidade nos níveis teórico e prático. Apesar dessa percepção, as orientações metodológicas não devem se tornar um fim em si mesmas, mas cumprir a finalidade de impulsionar a realização da pesquisa.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa se dedica, em grande medida, a enfrentar o desafio de combater, de forma produtiva, a falsa ideia de neutralidade

ideológica com posturas ideológicas excessivamente radicais, dado que toda metodologia parte de uma visão de mundo, de uma concepção de realidade, pois, sem isso, não haveria objeto a ser compreendido ou explicado (Santos, 2018).

Dessa forma, compreender a pesquisa como prática essencial da ciência implica reconhecer que a escolha dos caminhos metodológicos não é neutra, mas está intrinsecamente ligada à maneira como concebemos o mundo e buscamos compreendê-lo. A metodologia, portanto, não é apenas um conjunto de técnicas, mas uma postura crítica diante da realidade, que orienta o cientista em sua busca por sentido, rigor e coerência na produção do conhecimento.

4.1.1 Lócus da pesquisa: caracterização do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro

Os dados utilizados para a caracterização do lócus da pesquisa e dos participantes tiveram origem no contato inicial com o gestor da instituição. Na ocasião, mediante consentimento formal, foram disponibilizados documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A pesquisa foi realizada no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, localizado na Rua Presidente Médici, s/n, Centro, no município de Alto Alegre do Pindaré – MA.

O Colégio Professor Jerônimo Pinheiro é uma instituição pública de ensino, instalada em prédio próprio, cuja denominação está respaldada pela Lei Municipal n.º 012/2019, pela Resolução n.º 007/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME) e pelo processo de credenciamento n.º 731 – CME, de 2022. Fundado em 1977, ofertava inicialmente apenas turmas da 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no turno noturno. Em 1980, com a construção de sua sede composta por 04 (quatro) salas de aula, 01 uma secretaria, 01 (uma) diretoria e 02 (dois) banheiros, passou a atender turmas da 1ª à 8ª séries, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

O nome do colégio foi escolhido em homenagem ao professor Jerônimo Pinheiro, que atuou como secretário de educação do estado do Maranhão na década de 1970 e reitor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) entre 1988 e 1992. Reconhecido por sua trajetória no Ensino Superior e por sua contribuição à educação pública maranhense, Jerônimo Pinheiro deixou um legado de compromisso com a

formação docente e com a gestão educacional. Faleceu em 13 de abril de 2010, aos 80 anos, na cidade do Rio de Janeiro.

A primeira equipe gestora do colégio foi liderada pelo professor José Missimar Teixeira da Silva, com o apoio de outros docentes, como Mateus Carvalho Neto, Domingas Neres de Carvalho, Maridalva da Silva Lindoso, Domingos Nonato, Maria das Graças e Maria Irene. Com o crescimento do número de matrículas, em 1998 o prédio original foi demolido para dar lugar à construção do Centro de Educação Básica Sebastião Sudário Brilhante. Durante o período de transição, as atividades da escola foram transferidas para o prédio do extinto Colégio Deputado Carlos Braide, em uma estrutura mais ampla e adequada.

Por muitos anos, o Colégio Professor Jerônimo Pinheiro foi a única escola da região reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/1989), sendo responsável pela emissão de documentos escolares para instituições dos municípios de Santa Luzia, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Alto Alegre do Pindaré. Entre 2003 e 2005, a escola atendeu turmas da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme a Lei n.º 11.114/2005, passou a ofertar turmas do 6º ao 9º ano até 2016. Desde 2017, passou a receber exclusivamente turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com alunos majoritariamente oriundos de famílias de lavradores, funcionários públicos, trabalhadores da iniciativa privada, pescadores e garimpeiros. Em 2019, retomou a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando seu público-alvo, constituído por alunos de diferentes regiões da cidade e áreas próximas. Reconhecida como referência local no ensino dos anos iniciais, a instituição é bastante procurada pela comunidade e tem conseguido atender satisfatoriamente à demanda.

Atualmente, o espaço físico do colégio é composto por 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de professores com banheiro, 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 (uma) sala de leitura, 01 (uma) cantina, 01 (um) almoxarifado, 01 (um) depósito de merenda, 02 (dois) corredores, 02 banheiros (masculino e feminino) e 01 (um) ginásio poliesportivo. As fotos a seguir demonstram alguns desses espaços.

Figura 1 – Fachada do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 2 – Parte interna do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro: diretoria e salas de aula



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Figura 3 – Ginásio poliesportivo e pátio do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

O corpo institucional é composto por 23 (vinte e três) professores, 05 (cinco) cuidadores, 01 (uma) intérprete de Libras, 01 (um) diretor, 01 (uma) supervisora, 02 (duas) secretárias, 02 (duas) Auxiliares Operacionais de Serviços Diversos (AOSD), 02 (duas) mediadoras da sala de leitura, 02 (duas) Manipuladoras de Alimentação Escolar (MAE) e 04 (quatro) vigilantes. A comunidade escolar é formada por famílias com diferentes condições econômicas, predominando aquelas de baixa renda. Estão regularmente matriculados 266 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo 113 alunos no 4º ano, 126 no 5º ano e 27 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Distribuição dos alunos por turma/turno

Turma	Turno	Quantidade
4º ano A	Matutino	25 alunos
4º ano B		22 alunos
4º ano C		24 alunos
4º ano D		21 alunos
4º ano E		21 alunos
5º ano A	Vespertino	24 alunos
5º ano B		26 alunos
5º ano C		28 alunos
5º ano D		24 alunos
5º ano E		24 alunos
EJA - Etapa 1	Noturno	12 alunos
EJA - Etapa 2		4 alunos
EJA - Etapa 3		6 alunos
EJA - Etapa 4		5 alunos

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A identidade e o projeto institucional da escola fundamentam-se em três pilares (missão, visão e valores), expressos da seguinte forma:

- **Missão:** promover uma educação de qualidade para todos os alunos, contribuindo para a construção de sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia, em favor de uma sociedade mais justa, fraterna e feliz.
- **Visão:** ser uma escola referência nacional pela excelência de suas práticas educativas, pelo trabalho participativo e pelo respeito e equidade nas relações com alunos, pais, colaboradores e demais funcionários.

- Valores: excelência, participação e igualdade, os quais orientam as ações da escola e reforçam seu compromisso com a educação de qualidade (Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, 2026).

Com base nesses princípios institucionais, a escola defende um Projeto Político-Pedagógico que alie coerência pedagógica à excelência técnica. Ao definir uma missão focada na autonomia e dignidade, a instituição assume sua função social, enquanto a projeta a visão de ser referência nacional estabelecendo um alto padrão pedagógico. Ademais, destaca-se nesse projeto o compromisso com a gestão participativa e a equidade, visando garantir que a qualidade educacional não seja apenas um conceito abstrato, mas uma prática inclusiva que respeita as individualidades e promove a justiça social dentro e fora da sala de aula.

4.1.2 Os caminhos percorridos: tipo de pesquisa, abordagem, natureza, método e procedimentos

Diferentemente da arte e da poesia, cuja expressão muitas vezes nasce da inspiração, a pesquisa científica caracteriza-se por um trabalho sistemático e meticuloso. Embora também envolva criatividade, sua construção baseia-se fundamentalmente em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Assim, constitui uma linguagem com ritmo e estrutura próprios, que busca compreender criticamente a realidade, renovando práticas e contribuindo para a transformação social (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024).

Além da compreensão do conceito de pesquisa científica, é igualmente fundamental entender suas diferentes formas de classificação. A pesquisa pode ser categorizada de diversas maneiras, a depender de seus objetivos e características, tais como: tipo, natureza, abordagem metodológica, método de investigação e procedimentos utilizados. Destarte, pautamos esta investigação por uma pesquisa do tipo exploratória. Gil (2021) afirma que a pesquisa exploratória se caracteriza por sua flexibilidade de planejamento, e especialmente, pela busca de ampliação, esclarecimento e reformulação de conceitos e ideias, visando delimitar problemas e/ou estabelecer hipóteses para investigações futuras.

Em pesquisas exploratórias, é usual a utilização de abordagens qualitativas, com apoio em revisão bibliográfica, entrevistas abertas e, eventualmente, questionários, com o objetivo de promover uma compreensão ampla do fenômeno investigado (Gil, 2021). Consoante esse entendimento, propomos uma interpretação do objeto de estudo mediante as abordagens, técnicas e procedimentos adotados, partindo do pressuposto de que a pesquisa exploratória busca construir um discurso interpretativo sobre o fenômeno analisado (Gil, 2021). Ao longo da investigação, exploramos diversos aspectos da mediação pedagógica em sala de aula, como metodologias, atividades, planejamento, recursos e avaliação — com a finalidade de compreender o contexto em que se desenvolve o processo de ensino voltado para alunos com TDAH.

Além do caráter interpretativo, os estudos exploratórios apresentam significativa eficácia na identificação de situações-problema e na elucidação de fenômenos complexos compostos por múltiplos fatores. Sua flexibilidade metodológica permite investigar contextos complexos, identificar variáveis relevantes e fornecer subsídios iniciais para pesquisas mais aprofundadas, contribuindo assim para o amadurecimento do conhecimento científico sobre o tema abordado (Gil, 2021).

Em conformidade com esse ponto de vista, encaminhamos a pesquisa por meio da abordagem qualitativa. Minayo, Deslandes e Gomes (2024) caracterizam a pesquisa qualitativa como uma investigação científica relacionada a questões subjetivas da realidade, voltando-se à compreensão de elementos que não podem, ou não deveriam, ser quantificados, como significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esses fenômenos são considerados parte integrante da realidade social, uma vez que o ser humano não apenas age, mas também reflete sobre suas ações e as interpreta com base na vivência compartilhada com outros. Assim, a pesquisa qualitativa concentra-se no entendimento das relações humanas, das representações sociais e da intencionalidade, elementos que dificilmente podem ser expressos por meio de dados numéricos ou indicadores estatísticos.

Ante o exposto, a abordagem qualitativa se mostra pertinente para a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos partícipes do processo educativo, pois possibilita captar e interpretar a realidade vivida no contexto escolar. Sendo assim, um estudo voltado a dimensões subjetivas tão abrangentes — como o ensino de alunos com TDAH, que envolve estratégias pedagógicas, interações em sala de aula, valores e muitos outros aspectos, demanda

uma abordagem que corresponda às suas características. Diante disso, a abordagem qualitativa se mostrou a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada à investigação por permitir uma compreensão sensível e aprofundada das múltiplas nuances do processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva favoreceu a análise da mediação pedagógica, das interações em sala, da pertinência das atividades e do envolvimento dos alunos, especialmente no contexto do ensino voltado a estudantes com TDAH. Por meio dessa abordagem, foi possível interpretar aspectos fundamentais como a mediação pedagógica, a interação social, a relevância e a eficácia das atividades propostas, os recursos pedagógicos utilizados, a atenção, o envolvimento e a compreensão dos alunos durante as aulas. Esses aspectos refletem uma realidade subjetiva, que a abordagem qualitativa busca compreender a partir do contexto e das experiências das pessoas envolvidas na pesquisa (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024).

Em consonância com Gil (2021), que classifica a pesquisa científica quanto à finalidade, em pura e aplicada. Sendo a primeira definida por um processo altamente formalizado e voltado à formulação de generalizações com foco na construção de teorias e leis que ampliem a compreensão dos fenômenos estudados e a segunda, caracterizada por uma orientação prática, tendo como principal interesse a utilização do conhecimento em contextos concretos e específicos, conduzimos este estudo por uma pesquisa de natureza aplicada. Gil (2021) ressalta que pesquisas dessa natureza são amplamente empregadas e relacionadas a contextos da vida social, focando na resolução de problemas da realidade cotidiana.

A pesquisa aplicada representa uma via eficaz para aproximar a produção acadêmica da prática educacional, oferecendo à academia a oportunidade de contribuir de forma relevante para a solução de demandas sociais no campo da educação, por meio do uso do método científico no planejamento, desenvolvimento e implementação de intervenções (Plomp et al., 2018). Essa peculiaridade da pesquisa aplicada se relaciona diretamente ao mestrado profissional, cujo objetivo principal estabelecido pela portaria n.º 60, de 20 de março de 2019, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é formar profissionais para atuar com práticas capazes de promover mudanças nos modos de trabalho (Brasil, 2019).

À vista disso, a pesquisa de natureza aplicada apresenta coerência com os pressupostos desta investigação. Aliás, as diversas etapas do estudo, incluindo o método e os procedimentos adotados — articulam-se de forma integrada, resultando na elaboração de um produto educacional focado no ensino de alunos com TDAH. Essa proposta tem como base a mediação pedagógica em sala de aula, o que justifica a opção por uma pesquisa aplicada, uma vez que visa oferecer soluções práticas para contextos educacionais reais. Por conseguinte, adotamos o método dialético como abordagem metodológica da pesquisa.

O método dialético considera os fenômenos em constante transformação e em relação com seu contexto histórico e social, possibilitando uma análise crítica da realidade educacional. A partir das contradições inerentes ao processo de ensino de alunos com TDAH, esse método permitiu confrontar teoria e prática, desvelando desafios e apontando possibilidades para uma mediação pedagógica mais efetiva (Lakatos; Marconi, 2017). Ao adotar esse método, foi possível analisar criticamente práticas pedagógicas e problematizar desafios enfrentados pelos professores para mediar a aprendizagem de alunos com TDAH no cotidiano da sala de aula.

Para Lakatos e Marconi (2017), no método dialético tudo se relaciona, se transforma, passando do contexto quantitativo para o qualitativo por meio da interpretação dos contrários. Isso significa que para este método de abordagem, nada existe de forma isolada, isto é, para compreender um fato ou processo, é necessário considerá-lo em relação com outros, seja no contexto histórico, social, econômico ou natural. Além disso, a realidade é compreendida como um processo marcado por constantes transformações e contradições. Nesse sentido, sucessivas mudanças provocadas por forças opostas coexistentes impulsionam um desenvolvimento estrutural.

No contexto desta investigação, o método dialético possibilitou uma ação confrontativa entre teoria e prática a partir de movimentos contínuos envolvendo dificuldades concretas da sala de aula e possibilidades de um ensino que fundamentado na mediação pedagógica, favoreça a aprendizagem de alunos com TDAH. Triviños (1987) afirma que o método dialético nos permite analisar os problemas em sua totalidade, identificando causas e consequências, revelando suas contradições, relações internas e externas, bem como suas dimensões qualitativas e quantitativas, quando existentes. A partir dessa compreensão crítica, torna-se possível intervir de forma consciente e transformadora na realidade estudada.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de campo. O primeiro procedimento oportunizou o levantamento teórico em fontes impressas e digitais, enquanto o segundo viabilizou a coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários (abertos e fechados) e observações em sala de aula. A combinação desses procedimentos conferiu consistência metodológica à investigação, ao articular referências teóricas e práticas vivenciadas no cotidiano escolar. A pesquisa bibliográfica baseia-se em materiais previamente produzidos, como livros e artigos acadêmicos. Há situações em que esse procedimento é o foco principal da investigação, a exemplo de algumas pesquisas exploratórias e investigações que utilizam a análise de conteúdo como metodologia (Gil, 2021).

A pesquisa bibliográfica destaca-se por permitir ao pesquisador acesso a uma ampla variedade de informações, especialmente quando os dados estão dispersos geograficamente, como ocorre em estudos nacionais sobre população ou renda. Além disso, é fundamental em investigações históricas, onde o conhecimento sobre eventos passados depende, muitas vezes, exclusivamente de fontes secundárias. Não obstante a essas vantagens, a pesquisa bibliográfica apresenta limitações que podem comprometer sua qualidade, especialmente quando se baseia em fontes secundárias com dados imprecisos ou mal processados (Gil, 2021).

Para evitar a propagação de erros, é fundamental que o pesquisador verifique a origem dos dados, analise criticamente as informações e compare diferentes fontes de forma criteriosa (Gil, 2021). Uma das formas de agregar maior rigor científico à pesquisa bibliográfica é associá-la à obtenção de informações diretas da realidade estudada, por meio de observações, entrevistas, questionários entre outras técnicas inerentes ao estudo de campo. Gil (2021) reitera que o estudo de campo é um tipo de procedimento de pesquisa que envolve a coleta direta de informações junto às pessoas cujo comportamento se busca compreender.

Por meio da aplicação de questionários ou entrevistas a um grupo representativo, os dados obtidos são analisados quantitativamente, permitindo a formulação de conclusões sobre o tema investigado. A combinação entre pesquisa bibliográfica e estudo de campo agrega consistência metodológica e credibilidade ao estudo científico (Gil, 2021). Assim, a investigação foi conduzida articulando esses dois procedimentos em consonância com a proposta de uma intervenção pedagógica, isto é, um tipo de pesquisa que corresponde a

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani et al., 2013, p.58).

Isso posto, foram utilizados instrumentos como roteiros para entrevistas semiestruturadas, questionários com perguntas abertas e fechadas, quadros para registros de observações livres, além da revisão de literatura em fontes digitais e impressas. A partir desses procedimentos, desenvolveu-se o processo de tratamento, análise e interpretação dos dados da pesquisa.

4.1.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

Em busca de uma compreensão mais aprofundada das práticas e perspectivas presentes no cotidiano escolar relacionadas à mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH, a pesquisa contou com a colaboração de participantes estrategicamente selecionados, a saber: o gestor escolar, a supervisora pedagógica e dois professores. A escolha desses participantes fundamentou-se em critérios intencionais, orientados pela abordagem qualitativa e de cunho interpretativo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024), que valoriza a experiência, a intencionalidade e o contexto subjetivo. Em visto, descrevemos no quadro a seguir o perfil profissional de cada um dos participantes.

Quadro 3 – Perfil profissional dos participantes

Participante	Idade	Formação	Experiência
Gestor escolar	39 anos	Licenciado em Matemática	14 anos de experiência
Supervisora pedagógica	29 anos	Licenciada em Matemática e mestranda em Docência e Gestão do Ensino Superior	4 anos de experiência
Professor 1	47 anos	Licenciado em Pedagogia	23 anos de experiência
Professor 2	40 anos	Licenciado em Letras Portugêses	14 anos de experiência

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Um dos principais critérios para a escolha dos participantes foi a proximidade com a temática da pesquisa, uma vez que atuam cotidianamente com alunos diagnosticados com TDAH, sendo capazes de relatar experiências concretas,

estratégias pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados. Ambos têm vínculo com a escola desde 2017, o que lhes permite uma visão crítica e histórica sobre as práticas pedagógicas e as transformações institucionais.

Outro critério relevante foi a abrangência e diversidade da atuação docente. Um dos professores atua em diferentes turmas do 4º ano (4º A, 4º D e 4º E) enquanto o outro leciona em todas as turmas da escola, o que confere à pesquisa um panorama transversal das diversas realidades de sala de aula. Essa diversidade favorece a análise comparativa das práticas de mediação, considerando as especificidades de cada contexto e conteúdo desenvolvido. Além disso, a inclusão do gestor escolar e da supervisora pedagógica amplia o escopo da investigação, incorporando a perspectiva da gestão pedagógica e institucional nos processos de planejamento, acompanhamento e tomada de decisão. Conforme Denzin e Lincoln (2006), a inclusão de múltiplas fontes e perspectivas amplia a compreensão do fenômeno, tornando a análise mais abrangente e contextualizada.

Esses profissionais possuem representatividade institucional, desempenhando funções que articulam políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas cotidianas — aspectos centrais à mediação pedagógica. Adicionalmente, o critério da experiência e vínculo com a instituição assegura que os participantes da pesquisa tenham conhecimento profundo do funcionamento da escola, da cultura institucional e dos processos pedagógicos, contribuindo para a produção de dados mais densos e contextualizados (Triviños, 1987).

Portanto, a colaboração dos participantes da pesquisa é fundamental para uma análise crítica e contextualizada da mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH. Por estarem inseridos no cotidiano escolar, suas experiências oferecem acesso a práticas, percepções e estratégias que vão além do que é possível captar por meio de documentos ou observações externas. Como agentes dos processos pedagógicos e administrativos, contribuem para identificar tanto as limitações quanto as potencialidades do contexto educativo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2024).

4.1.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A definição dos instrumentos e técnicas de coleta de dados em uma pesquisa científica deve estar diretamente relacionada à natureza do problema investigado, aos objetivos propostos e à abordagem metodológica adotada. Conforme

Triviños (1987), a escolha adequada dos instrumentos é essencial para assegurar coerência entre a metodologia e os dados a serem obtidos, visto que é por meio da coleta de dados que o pesquisador estabelece o vínculo entre a teoria e a realidade estudada.

De maneira semelhante, Lakatos e Marconi (2017) destacam que os instrumentos de coleta representam recursos técnicos que permitem ao pesquisador observar, registrar e interpretar fenômenos de forma sistemática, ampliando a compreensão sobre o objeto investigado. As técnicas de coleta de dados, por sua vez, correspondem aos procedimentos metodológicos empregados para aplicar esses instrumentos e efetivar a coleta das informações. Entre as técnicas mais recorrentes, encontram-se a observação, a entrevista, o questionário, o grupo focal e a análise documental (Gil, 2021).

Em conformidade com essa perspectiva, foram realizadas observações em campo, enfocando aspectos físicos e pedagógicos-administrativos da escola (Apêndice – A). O objetivo foi identificar práticas de mediação pedagógica voltadas ao ensino de alunos com TDAH, analisando aspectos como organização do ambiente, interação professor-aluno, estratégias didáticas e condutas mediadoras. Essa técnica, especialmente em estudos qualitativos, constitui um recurso fundamental para compreender as práticas sociais em seu contexto natural (Lüdke; André, 2014).

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas – conduzidas com base em um roteiro (Apêndice – B), objetivando explorar concepções, práticas e desafios relacionados à mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH. A entrevista semiestruturada favorece o diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo flexibilidade para aprofundar temas emergentes sem perder o foco investigativo (Triviños, 1987). Visando complementar as informações obtidas e possibilitar a triangulação dos dados, aplicou-se ainda, questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice – C).

As perguntas abertas permitiram aos participantes expressarem suas percepções de forma livre e contextualizada, enquanto as perguntas fechadas forneceram dados objetivos sobre aspectos específicos das práticas pedagógicas. Lakatos e Marconi (2017) ressaltam que o uso combinado de perguntas abertas e fechadas amplia a riqueza dos dados coletados e favorece a análise comparativa entre diferentes participantes.

A aplicação articulada dessas técnicas e instrumentos de coleta de dados possibilitou a triangulação metodológica, estratégia reconhecida por ampliar a validade interna e a consistência das pesquisas qualitativas (Denzin; Lincoln, 2006). Conforme Gil (2021), a combinação de diferentes instrumentos de investigação fortalece a credibilidade dos resultados, pois fomenta a confrontação e a complementaridade entre distintas fontes de informação. Assim, a triangulação viabilizou a identificação de convergências, divergências e complementaridades entre aspectos descritivos e observacionais, ampliando a profundidade da análise.

Essa abordagem plural proporcionou uma visão abrangente do fenômeno investigado, integrando dimensões subjetivas e objetivas da mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH. A triangulação de dados, portanto, não apenas ampliou a robustez da interpretação dos resultados, como também evidenciou contradições, potencialidades e desafios, oferecendo subsídios para reflexões críticas sobre práticas pedagógicas inclusivas, conforme orientam Guerra et al. (2024), ao enfatizarem que a combinação de múltiplas fontes e perspectivas é fundamental para compreender a complexidade dos fenômenos educacionais.

4.1.5 Análise e interpretação dos dados da pesquisa

A análise e interpretação dos dados de uma pesquisa científica constituem uma das etapas fundamentais do processo investigativo, pois Lakatos e Marconi (2017) asseveram que esta etapa possibilita a transformação de dados brutos em informações relevantes, articuladas aos objetivos do estudo, viabilizando a verificação das hipóteses levantadas e o aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado. Zamberlan (2014) enfatiza que a análise e interpretação dos dados enseja ao pesquisador confrontar a abordagem teórica adotada com as particularidades reveladas pela investigação de campo, propiciando uma forma de organização crítica das informações.

Gressler (2003) ressalta que a análise envolve a discussão, a argumentação e a explicação que fundamentam as proposições do pesquisador, permitindo evidenciar as relações entre o fenômeno estudado e os fatores que o influenciam. Enquanto isso, a interpretação, segundo o autor, corresponde à atividade

intelectual que atribui significado às respostas, verificando associações entre variáveis e articulando os achados a conhecimentos consolidados. Nesse viés, Zamberlan (2014) elucida que, genericamente, a análise dos dados é apresentada por meio de quadros, tabelas, gráficos, fluxogramas, entre outros instrumentos, com a finalidade de organizar e sintetizar as informações coletadas de modo a possibilitar respostas ao problema investigado.

Por outro lado, Zamberlan (2014) explica que a interpretação, configura as análises e discussões das respostas dos participantes em articulação com os referenciais teóricos e metodológicos estabelecidos ao longo da pesquisa. Destarte, a análise busca sistematizar os dados, enquanto a interpretação procura atribuir um sentido mais amplo a essas respostas, relacionando-as a conhecimentos previamente construídos. Sob esse prisma, Minayo, Deslandes e Gomes (2024) denotam que a análise e discussão dos dados de uma pesquisa ultrapassa a simples quantificação, buscando compreender as dimensões simbólicas e subjetivas do fenômeno investigado.

Em convergência com essas assertivas, o processo de análise e interpretação dos dados deste estudo foi conduzido à luz do método dialético, o qual reconhece as contradições, tensões e movimentos inerentes à realidade social e educacional. Nessa direção, adotou-se a proposta de Bardin (2020) para a análise de conteúdo, estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados. Essa abordagem metodológica favoreceu uma leitura criteriosa do material empírico e sua articulação com os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Entre esses referenciais, destacam-se os aportes de Vygotsky (2007), especialmente no que diz respeito à mediação pedagógica e ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal conceito orienta a prática docente como uma intervenção intencional e planejada, ajustada às necessidades dos alunos. Como estratégia metodológica, adotou-se a triangulação de dados (Denzin; Lincoln, 2006), visando à validação dos resultados e ao aprofundamento da compreensão do fenômeno investigado.

Diante do exposto, convém sublinhar que todos os participantes do estudo investigativo foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e concordaram em participar, formalizando o consentimento por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por razões éticas, seus nomes

reais foram substituídos por nomes fictícios: **Carlos Henrique Duarte** (gestor escolar), **Ana Beatriz Ferreira** (supervisora pedagógica), **Rogério Silva Albuquerque** (professor 1) e **José Mendes Barbosa** (professor 2).

A partir da formalização ética e científica da pesquisa, deu-se início ao percurso metodológico propriamente dito, constituído por um conjunto de etapas planejadas de maneira articulada e coerente com os objetivos do estudo, abrangendo desde a apresentação da carta de concessão para realização da pesquisa até a elaboração do produto educacional. No quadro a seguir, constam as principais ações realizadas em cada uma dessas etapas.

Quadro 4 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Etapas	Descrição	Objetivo
1. Apresentação da carta de concessão da pesquisa de campo	Entrega da carta de apresentação emitida pelo PPGEED/UFMA à gestão do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, formalizando a autorização institucional. Reunião inicial com o gestor e a supervisora pedagógica para apresentar os objetivos, métodos e princípios éticos da pesquisa.	Garantir a legitimidade institucional e o consentimento formal para a realização da pesquisa, conforme os princípios éticos e científicos.
2. Compartilhamento do objeto de estudo com a equipe gestora e corpo docente da escola	Encontro com a equipe gestora e o corpo docente para socialização do objeto de estudo — a mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH. Diálogo sobre a relevância do tema e as etapas da investigação.	Sensibilizar e engajar os participantes no processo investigativo, fortalecendo o caráter colaborativo e participativo da pesquisa.
3. Observação em campo	Realização de observações sistemáticas e diretas em sala de aula e nos espaços escolares, com base no roteiro (Apêndice A), para identificação de práticas de mediação pedagógica e interações entre professores e alunos com TDAH.	Compreender o contexto escolar e identificar elementos empíricos que subsidiem as etapas seguintes da coleta de dados.
4. Coleta de dados empíricos	Aplicação de entrevistas semiestruturadas (gestor e supervisora) e questionários com perguntas abertas e fechadas (professores), conforme os roteiros dos Apêndices B e C.	Reunir informações teórico-práticas sobre a mediação pedagógica, integrando diferentes percepções e experiências docentes.
5. Intervenção pedagógica em sala de aula	Planejamento e implementação de atividades de mediação pedagógica, em parceria com os participantes da pesquisa, com foco no ensino de alunos com TDAH. As intervenções	Experimentar e avaliar práticas mediadoras que favoreçam a atenção, o engajamento e a aprendizagem de alunos com TDAH, contribuindo para a validação prática do estudo.

	fundamentaram-se na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), que compreende a aprendizagem como processo mediado e social, no qual o professor atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno. Outrossim, nos estudos de Sousa (2015) e Fontana (2005), que concebem a intervenção pedagógica como uma ação intencional, capaz de promover aprendizagens significativas e inclusivas. Essa etapa validou empiricamente as estratégias mediadoras e subsidiou a elaboração do produto educacional (guia de rotinas em formato de e-book).	
6. Análise e interpretação dos dados	Organização, categorização e interpretação dos dados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2020) e no método dialético, articulando evidências empíricas à fundamentação da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007).	Identificar convergências e contradições nas práticas de mediação pedagógica e extrair elementos que orientem a elaboração do produto educacional.
7. Elaboração do produto educacional	Construção colaborativa do guia de rotinas pedagógicas em formato de e-book, fundamentado nos resultados da pesquisa e na Teoria Histórico-Cultural. Estruturação do material em três unidades temáticas: a mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH, rotinas e estratégias pedagógicas adaptadas e planejamento e avaliação inclusiva.	Produzir um recurso pedagógico que promova práticas inclusivas e favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com TDAH.

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Em síntese, as etapas da pesquisa — da formalização institucional à elaboração do produto educacional — demonstram o compromisso deste estudo com a indissociabilidade entre teoria, prática e formação docente, perspectivando que o conhecimento produzido se traduza em ações concretas de melhoria da qualidade da educação e de promoção da inclusão escolar.

4.2 Perspectivas e possibilidades de mediação pedagógica em sala de aula

Esta subseção descreve a etapa de intervenção pedagógica da pesquisa, configurada pela articulação entre teoria e prática, que possibilitou a vivência de estratégias de mediação em contexto real de sala de aula. Essa fase foi planejada e

implementada em parceria com a supervisora pedagógica e docentes do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, lócus da investigação. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2018), a intervenção pedagógica é um elemento central em pesquisas educacionais, pois permite observar diretamente a aplicação de estratégias de ensino, compreender as interações em sala de aula e avaliar o impacto das práticas pedagógicas na aprendizagem dos alunos.

No contexto deste estudo, a intervenção foi planejada de modo a favorecer a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), promovendo estratégias de mediação pedagógica que organizassem a rotina, estruturassem atividades e estimulassem a atenção e o engajamento, oportunizando situações de aprendizagem significativa (Sousa, 2015). O planejamento das atividades foi conduzido de forma colaborativa, em encontros nos quais o grupo de trabalho analisou possibilidades de intervenção pedagógica considerando a realidade dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Nesse processo, foram compartilhadas estratégias e atividades aplicadas em sala de aula, reconhecidas pela escola como pertinentes ao ensino desses alunos. Entre as estratégias mencionadas, destacou-se a orientação de permitir que o estudante com TDAH tenha um tempo para se acalmar quando estiver agitado, evitando pressioná-lo, de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e produtivo. Essa orientação constituiu-se em um relato de experiência docente, cujo resultado se mostrou eficaz em uma situação de sala de aula, porém, não foi apresentado respaldo teórico para fundamentá-la de forma sistematizada.

Embora o relato tenha evidenciado o valor do conhecimento construído a partir da prática docente, sensível às necessidades individuais dos alunos, constatou-se que a ausência de fundamentação teórica limita a sistematização, a replicabilidade e a reflexão crítica da prática pedagógica. Conforme Zabala (1998), a mediação pedagógica eficaz requer que a prática docente seja articulada a referenciais teóricos, permitindo que estratégias de ensino sejam planejadas de forma intencional, fundamentada e passível de avaliação, transformando experiências isoladas em intervenções educativas consistentes.

Ainda no panorama do planejamento, foram apresentadas atividades previamente realizadas pelo corpo docente, destacadas por favorecerem a aprendizagem da maioria dos alunos, incluindo aqueles com TDAH. Essas experiências serviram para identificar práticas pedagógicas eficazes, passíveis de

adaptação e incorporação à intervenção. Registradas em fotos durante as reuniões de articulação com a equipe escolar, as atividades evidenciaram a vivência concreta de mediação pedagógica colaborativa, na qual pesquisador, supervisora e docentes definiram conjuntamente etapas, recursos e objetivos, reforçando a importância do diálogo na construção de práticas inclusivas e intencionais.

A seguir, apresenta-se a descrição e a discussão dessas etapas do planejamento, com base nas experiências compartilhadas e na reflexão teórica sobre a mediação pedagógica.

Figura 4 – Planejamento colaborativo



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

O planejamento colaborativo possibilitou que a prática docente ganhasse voz, oportunizando o compartilhamento de conhecimentos, atitudes, perspectivas e experiências próprias do cotidiano da sala de aula — saberes que, conforme Tardif (2017), são construídos na e pela prática, continuamente (re)elaborados nas interações e experiências concretas do trabalho docente. À luz dessa compreensão, as reuniões de planejamento suscitaram, por meio de processos de escuta ativa, diálogo e reflexão conjunta, a identificação de desafios e possibilidades da mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH, revelando um movimento de construção coletiva voltado ao aprimoramento das práticas educativas.

Dessa forma, o trabalho colaborativo entre professores constitui um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, pois possibilita a análise crítica das práticas e a elaboração conjunta de estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos. Assim sendo, durante as sessões de planejamento colaborativo, a equipe escolar socializou e sugeriu atividades a serem adaptadas e aplicadas como intervenção pedagógica no âmbito da pesquisa. Dentre as quais, a

atividade a seguir, que, de acordo com a avaliação docente, demonstrou potencial para promover avanços na aprendizagem dos estudantes, quando aplicada em sala de aula, a partir da utilização de materiais concretos e suporte gráfico.

Figura 5 – Atividade medidas de capacidade

CAPACIDADE

Aluno(a): _____

① _____

② _____

③  = 10L  = 250ml 

   =	= 1 L
   =	= 900ml
      =	= 5 L

④ _____

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Essa atividade foi estruturada a partir da habilidade EF04MA20 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe ao aluno medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais e valorizando a cultura local. A atividade foi aplicada em sala de aula, por meio de um roteiro previamente definido e configurado pelos os respectivos procedimentos metodológicos:

1. A aula iniciou-se com a retomada dos conteúdos trabalhados anteriormente, relembrando os conceitos e medidas estudados.
2. Em seguida, promoveu-se um questionamento aos alunos sobre a frequência com que essas medidas aparecem no cotidiano e os contextos em que podem ser encontradas.
3. Após o diálogo inicial, foi entregue aos alunos a atividade, apresentando-lhes os recipientes que seriam utilizados na execução das tarefas. Os recipientes

apresentados foram 3 garrafas PET e 2 baldes, contendo as seguintes quantidades de água: 100 mililitros, 200 mililitros, 250 mililitros e 500 mililitros.

4. Utilizou-se como referência inicial um recipiente de 100 ml, cuja capacidade foi informada aos alunos. Nesse momento, foi permitido que os estudantes manuseassem e investigassem o recipiente, observando suas características.
5. Na sequência, os demais recipientes foram apresentados, ampliando as possibilidades de observação, comparação e análise das diferentes medidas.

Em conformidade com o roteiro, cada questão foi detalhadamente descrita e desenvolvida.

Figura 6 – Questão 1 da atividade medidas de capacidade

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

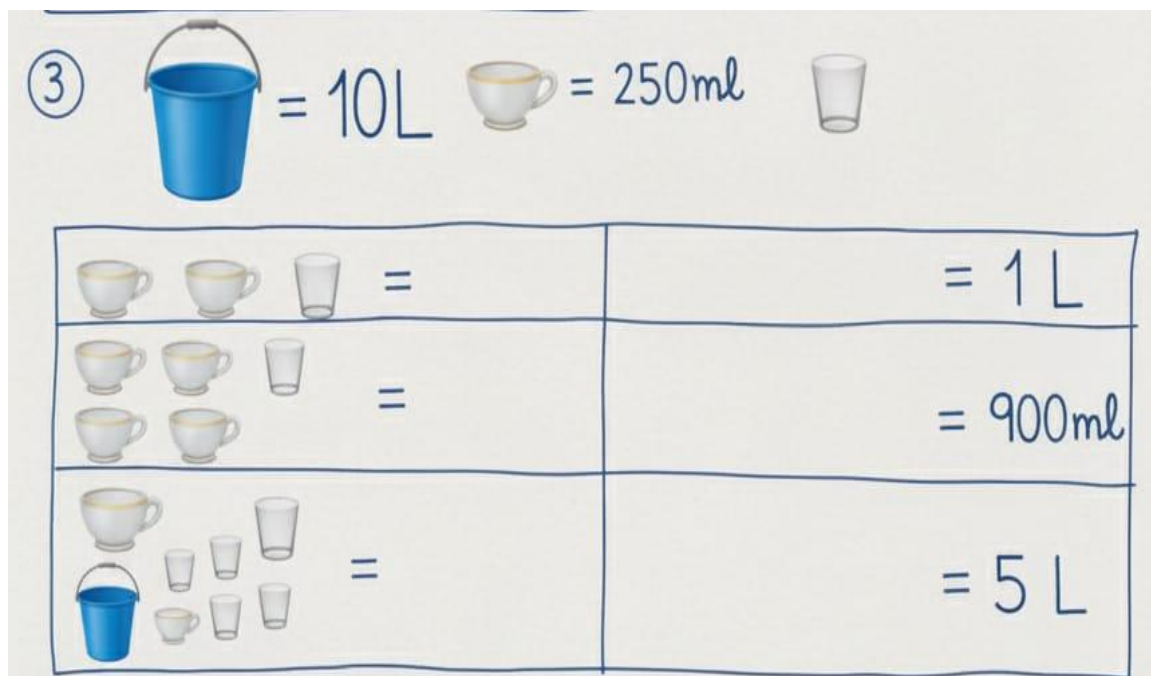
Os alunos observaram atentamente os recipientes apresentados e estimaram suas capacidades, representando-as por meio de desenhos nesta primeira questão, conforme orientação docente. Em seguida, foram orientados a desenhar os recipientes do maior para o menor e registrar as medidas estimadas acima de cada desenho. Por fim, foi elaborada uma tabela no quadro, possibilitando o comparativo entre os valores estimados pelos estudantes e os valores reais, que seriam verificados na segunda questão.

Figura 7 – Questão 2 da atividade medidas de capacidade

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Após a verificação das respostas da primeira questão, foi realizada a comprovação dos dados utilizando os recipientes, água e um balde. Utilizou-se o recipiente de 100 mililitros para retirar água do balde e transferi-la para os demais recipientes. Seguindo as orientações pedagógicas, os alunos contaram quantos copos eram necessários para preencher cada recipiente. Posteriormente, desenharam os recipientes e registraram suas reais capacidades nesta questão.

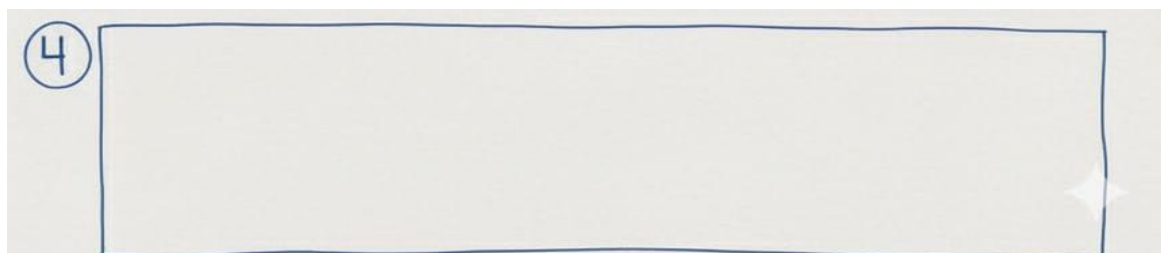
Figura 8 – Questão 3 da atividade medidas de capacidade



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Nessa questão, foi proposto aos alunos observarem, na primeira coluna da tabela, diferentes combinações de recipientes ilustrados (balde, xícara e copo). Utilizando as informações fornecidas sobre a capacidade de cada recipiente, eles calcularam o volume total de cada combinação. Em seguida, registraram esses valores numéricos na segunda coluna, relacionando o total obtido com as medidas indicadas, que apresentaram os resultados esperados em litros ou mililitros.

Figura 9 – Questão 4 da atividade medidas de capacidade



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Foi solicitado aos alunos que se organizassem em grupos, escolhessem uma garrafa com água e determinassem a quantidade de água contida nela. Para realizar essa medição, utilizaram os recipientes cuja capacidade havia sido identificada na segunda questão, empregando-os como unidades de medida para calcular o volume da garrafa. Nessa questão, os alunos analisaram diferentes combinações de recipientes (balde, xícara e copo), determinando suas capacidades totais e registrando os resultados na primeira coluna da tabela. Em seguida, representaram graficamente, na segunda coluna, a quantidade de recipientes necessária para atingir as medidas indicadas (1 litro, 900 mililitros e 5 litros), relacionando as imagens aos valores correspondentes.

Destarte, a questão relacionou-se à aplicação de operações matemáticas, nas quais os alunos precisaram determinar a capacidade de três ou mais recipientes juntos na primeira coluna da tabela, desenhando na segunda coluna, a quantidade de recipientes necessária para representar a quantidade solicitada. Isso considerando, constatou-se que a atividade proposta contempla a manipulação de materiais concretos, investigação coletiva, resolução de situações-problema e trabalho em grupo, aspectos característicos de uma prática mediadora consistente com a teoria apresentada.

Ainda que a atividade tenha sido realizada com materiais concretos e suportes gráficos, alguns aspectos podem ser melhorados para contemplar as especificidades das crianças com TDAH. A mediação não é descrita em sua dimensão individualizada, importante para alunos com TDAH, que apresentam flutuações atencionais e necessitam de intervenções dirigidas, também não há referência explícita ao uso de rotinas estruturadas, pistas visuais ou sequenciação temporal simplificada, como propõe Sousa (2015). Assim, parte das práticas decorreu do repertório docente empírico, sem fundamentação teórica sistematizada.

Além disso, a atividade poderia gerar sobrecarga executiva para alguns estudantes com TDAH, pois envolve várias etapas, requer controle inibitório no manuseio da água e solicita registros gráficos e tabelas sucessivas. Visto que esses alunos apresentam déficits em memória de trabalho, planejamento, organização e autorregulação, o que exige mediação contínua e preventiva para evitar dispersão e abandono da tarefa (Sousa, 2015). Portanto, a proposta é interessante e é possível fazer ajustes para torná-la mais adequada ao perfil cognitivo do estudante com TDAH.

À luz dessas análises, sugerem-se adaptações fundamentadas em Sousa (2015) e Fontana (2005), que fortalecem o caráter inclusivo e mediador da prática. Recomenda-se estruturar a rotina da atividade em blocos curtos, com objetivo visível, tempo definido e checklist ilustrativo, reduzindo demandas de memória de trabalho e promovendo maior controle atencional. Atribuir papéis funcionais ao aluno com TDAH, como responsável pela medida de referência ou pela contagem, favorece a participação ativa e melhora o controle comportamental, além de fomentar o trabalho coletivo que, segundo Mendes et al. (2024), valoriza o diálogo e a diversidade.

Nessa conjuntura, seria pertinente o uso de suportes visuais, como cartões com símbolos numéricos, cores distintas para cada recipiente e tabelas previamente organizadas, tornaria o percurso da tarefa mais claro e autorregulável. Além disso, o *feedback* imediato potencializa o engajamento e a recondução da atenção do aluno quando ocorre dispersão, conforme sinaliza Sousa (2015). Convergindo com essas estratégias, sugere-se, em congruência com Barkley (2008), aprimorar a organização do ambiente e reduzir a quantidade de estímulos durante a manipulação da água, por meio de um acompanhamento mais próximo, a fim de mitigar comportamentos impulsivos e ampliar as condições de aprendizagem.

Em suma, a atividade evidenciou uma prática que articulou a colaboração docente, a contextualização do conteúdo e a manipulação concreta de materiais. Entretanto, a mediação pedagógica poderia ser mais direcionada às necessidades específicas dos alunos com TDAH, demandando estruturação temporal e visual das etapas, apoio individualizado, acompanhamento executivo do comportamento e mediação orientada à autorregulação (Barkley, 2008).

Diante dessas considerações e das contribuições suscitadas no planejamento colaborativo, apresenta-se a seguir a versão adaptada da atividade “medidas de capacidade”, reformulada para atender de forma mais efetiva às necessidades dos alunos com TDAH. As adaptações propostas visam fortalecer a estruturação da rotina e ampliar as oportunidades de autorregulação e engajamento ativo, preservando os objetivos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 5 – Atividade adaptada: medidas de capacidade com mediação pedagógica para alunos com TDAH

Etapa	Descrição	Objetivo	Fundamentação teórica
Etapa 1. Início da aula com rotina visual	O professor inicia a aula apresentando, por meio do quadro de rotina (APÊNDICE D), as etapas da atividade de forma oral e visual. À medida que cada etapa é concluída, marca o progresso no quadro com o apoio dos alunos, reforçando a percepção de avanço.	Favorecer previsibilidade, reduzir dispersão e ansiedade.	Sousa (2015): rotinas estruturadas favorecem foco e reduzem ansiedade em alunos com TDAH. Vygotsky (2007): mediação organiza o ambiente de aprendizagem para favorecer o desenvolvimento na ZDP.
Etapa 2. Ativação do conhecimento prévio	O professor inicia uma conversa perguntando: “Em quais situações usamos, copos, potes plásticos e outras medidas de água no dia a dia?”. Enquanto os alunos respondem, registra as ideias na lousa e faz breves comentários, ajudando-os a relacionar o novo conteúdo às experiências cotidianas.	Ativar esquemas mentais prévios e conectar o novo conteúdo à vivência cotidiana.	Fontana (2005) e Vygotsky (2007): aprendizagem parte dos conhecimentos prévios. Sousa (2015): conteúdos contextualizados aumentam engajamento.
Etapa 3. Apresentação dos materiais em etapas sequenciadas	O professor apresenta os recipientes identificados por cores — azul (250 ml), verde (200 ml), amarelo (280 ml) e vermelho (550 ml) — um de cada vez, fazendo pausas curtas para observação (cerca de 30 segundos). Após cada exibição, estimula comparações guiadas com perguntas como: “Qual parece maior?” e “Qual é mais estreito?”, incentivando a análise visual e a participação oral.	Favorecer diferenciação visual e compreensão gradual.	Sousa (2015): suportes visuais favorecem compreensão e autorregulação. Vygotsky (2007): mediação visual auxilia a internalização de conceitos.

Etapa 4. Distribuição de funções no grupo	Os grupos são organizados considerando afinidades e equilíbrio de papéis. Cada grupo fica responsável por um recipiente, e cada aluno recebe sua própria ficha de observação (APÊNDICE E). As funções são definidas pelos próprios grupos, com mediação do professor, garantindo participação e cooperação entre os integrantes: 1. Apresentador: mostra o recipiente aos colegas e pergunta: "Quanto ml de água vocês acham que cabem aqui?" 2. Medidor: realiza a medição com o recipiente. 3. Contador: registra a quantidade de copos de 100 ml usados. 4. Desenhista: representa visualmente o processo na lousa.	Promover cooperação, reduzir tensões sociais, apoiar autorregulação e fortalecer vínculos afetivos.	Vygotsky (2007): interações sociais mediadas promovem aprendizagem e controle comportamental. Mendes et al. (2024): trabalho colaborativo qualifica a participação e o desenvolvimento docente e discente.
Etapa 5. Estimativa guiada com apoio gráfico	Com base na ficha, os alunos registram suas estimativas de capacidade para cada recipiente antes da medição real, utilizando as cores correspondentes. O professor acompanha e orienta o processo, incentivando os alunos a justificarem suas escolhas e a compararem suas previsões com as dos colegas.	Desenvolver raciocínio lógico e antecipação mental.	Fontana (2005): mediação estimula a expressão do raciocínio por meio da linguagem. Zabala (1998): mediação deve ser planejada e documentada para avaliação contínua.
Etapa 6. Medição real com supervisão próxima	Antes de começar, o professor mostra na ficha onde os alunos deverão registrar o resultado. Cada grupo realiza sua medição por vez, enquanto os demais observam e anotam as medidas reais obtidas pelos colegas. O professor oferece <i>feedbacks</i> imediatos e assertivos ("Excelente foco!", "Conte de novo com calma!") e usa um sinal combinado (como levantar a mão) para orientar pausas e retomadas da atenção.	Sustentar foco, corrigir impulsividade e consolidar procedimentos.	Sousa (2015): <i>feedback</i> contínuo sustenta atenção e permanência. Vygotsky (2007): assistência ajustada à ZDP favorece avanços.

Etapa 7. Preenchimento da ficha de observação	Ao final de cada medição, os alunos preenchem os resultados coluna por coluna na ficha individual de observação. O professor acompanha os grupos de perto, orientando componente por componente durante o preenchimento e verificando se cada etapa está completa.	Facilitar a organização, reduzir as distrações e favorecer a conclusão de tarefas.	Sousa (2015): redução de sobrecarga executiva favorece desempenho.
Etapa 8. Representação das combinações (desafio gradual)	Após compreenderem as medidas, os alunos realizam combinações entre recipientes de cores diferentes (ex.: “Quantos recipientes azuis equivalem a um vermelho?”). O professor propõe novos desafios de comparação conforme o avanço individual, garantindo progressão gradual e manutenção do engajamento.	Garantir progressão sem frustração e consolidar aprendizagem.	Vygotsky (2007): avanços graduais na ZDP. Sousa (2015): mediação deve respeitar o ritmo do aluno.
Etapa 9. Encerramento com autoavaliação visual	Em roda de conversa, os alunos socializam suas percepções, com base nos registros da ficha de observação, comentando como o grupo trabalhou, o que aprenderam durante a atividade e qual recipiente consideraram mais fácil de medir.	Promover reflexão sobre o aprendizado, favorecer autorregulação e autopercepção do progresso e do reforço motivacional.	Vygotsky (2007); Fontana (2005): autorregulação construída com suporte social e reflexivo. Sousa (2015): reforço positivo aumenta motivação.

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Convém reiterar que a atividade mantém os objetivos matemáticos originais, incorporando adequações que ampliem as condições de participação dos alunos com TDAH em sala de aula, reduzindo entraves cognitivos e comportamentais, valorizando interações sociais baseadas na afinidade e cooperação, com vistas à promoção de uma aprendizagem efetivamente significativa, fomentada por um processo de ação e reflexão do aprendiz, no qual o ensino é cuidadosamente planejado (Ausubel, 2003).

Em vista disso, aplicamos a atividade adaptada (Quadro 3) no 4º ano B do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro. A escolha da turma foi definida durante o planejamento colaborativo, ocasião em que foi relatado que muitos alunos apresentavam sinais de desatenção, impulsividade e dificuldades de autorregulação, características compatíveis com o perfil de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Assim, considerou-se que essa turma reunia condições pertinentes para o desenvolvimento da proposta e para

a análise das possibilidades de mediação pedagógica em contexto real de sala de aula.

A intervenção foi realizada durante uma aula de Matemática, cujo objetivo consistiu em favorecer a compreensão do conceito de capacidade por meio da observação, estimativa e comparação entre diferentes recipientes. A atividade foi cuidadosamente planejada para estimular a atenção, o engajamento e a interação cooperativa entre os alunos, promovendo a participação ativa de todos, conforme preconiza Sousa (2015). Antes do início da atividade, o ambiente foi preparado de forma intencional, com as cadeiras organizadas e os materiais dispostos de maneira adequada, a fim de facilitar a dinâmica proposta e reduzir estímulos visuais e auditivos que pudessem causar dispersão.

Foram utilizados copos, baldes e potes coloridos, selecionados conforme critérios de variação perceptiva e estímulo sensorial, visando despertar o interesse dos alunos sem comprometer o foco atencional, pois, como reitera Sousa (2015), a organização intencional do ambiente e a escolha criteriosa dos recursos pedagógicos constituem estratégias fundamentais para minimizar distrações e favorecer a concentração dos estudantes com TDAH, contribuindo para um processo de aprendizagem mais efetivo e inclusivo.

A aula foi iniciada com a apresentação oral e visual do quadro de rotina, conforme proposto na Etapa 1 da atividade. Na medida em que cada etapa era concluída, fazia-se o registro no quadro com a participação dos alunos, favorecendo a percepção de avanço e a autorregulação da aprendizagem. A Figura 10 ilustra esse processo.

Figura 10 – Quadro de rotina

QUADRO DE ROTINA DA AULA – MEDIDAS DE CAPACIDADE			
Etapa da Aula	O que vamos fazer	Status da Tarefa	Como me senti
1 Início	Ver o que faremos hoje e organizar os materiais	☒ Em andamento ☒ Concluído	😊😊😊😊😊
2 Conversa inicial	Falar sobre garrafas, copos e medidas do dia a dia	☒ Em andamento ☒ Concluído	😊😊😊😊😊
3 Conhecer os recipientes	Observar as cores e tamanhos dos recipientes	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
4 Trabalho em grupo	Cada um tem uma função para ajudar na medição	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
5 Estimativa	Desenhar e escrever quanto cada recipiente comporta	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
6 Medição	Medir com água e comparar os resultados	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
7 Registro	Preencher a tabela com os resultados	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
8 Desafio das combinações	Juntar medidas diferentes para comparar	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊
9 Autoavaliação	Marcar o que aprendi e o recipiente mais fácil de medir	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊😊😊😊😊

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Fonte: pesquisa empírica (2025)

Após a apresentação do quadro de rotina, realizamos uma roda de conversa mediada pela questão norteadora sugerida na Etapa 2 da atividade: “Em quais situações usamos, copos, potes plásticos e outras medidas de água no dia a dia?”. As discussões proporcionadas pela roda de conversa instigaram os alunos a refletirem sobre situações cotidianas que envolvem a medição de líquidos, despertando a curiosidade da turma e promovendo a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema estudado. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas, nas quais o sujeito se apropria do conhecimento por meio da cooperação e do compartilhamento de significados culturalmente elaborados.

Nessa perspectiva, a roda de conversa foi essencial para promover vínculos afetivos e cognitivos, criando um ambiente de segurança, participação e curiosidade coletiva. Para Fontana (2005), ao planejar situações de aprendizagem dialógicas e participativas, o professor favorece o engajamento afetivo e cognitivo dos alunos, condição indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, a atividade contribuiu para consolidar o vínculo pedagógico e estimular a construção de aprendizagens significativas.

Figura 11 – Roda de conversa



Fonte: pesquisa empírica (2025)

Após o diálogo que trouxe à tona situações do cotidiano em que utilizamos água — como preparar sucos, fazer receitas na cozinha, tomar remédios, regar plantas e cuidar da higiene pessoal —, apresentamos os recipientes

identificados por cores (azul – 250 ml, verde – 200 ml, amarelo – 280 ml e vermelho – 550 ml), um de cada vez, realizando breves pausas para que os alunos pudessem observá-los atentamente. Em seguida, fomos propondo comparações guiadas pelas perguntas sugeridas na Etapa 3 da atividade: “Qual parece maior?” e “Qual é mais estreito?”, estimulando a observação, o raciocínio comparativo e a participação oral da turma.

Figura 12 – Apresentação dos recipientes identificados por cores



Fonte: pesquisa empírica (2025)

A observação e o manuseio dos recipientes possibilitaram situações de aprendizagem significativa, ao transformar conceitos abstratos de capacidade e volume em experiências concretas e contextualizadas e o envolvimento ativo dos alunos, por meio da comparação e formulação de hipóteses, favoreceu a construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Além disso, o diálogo e a troca de percepções entre os colegas evidenciaram a dimensão sociointeracionista da aprendizagem (Vygotsky, 2007), ao promoverem a argumentação, a escuta e a cooperação. Assim, a mediação pedagógica otimizou a articulação entre ação, linguagem e reflexão, permitindo que os estudantes compreendessem os conteúdos matemáticos a partir de contextos reais.

Em prosseguimento às etapas da atividade, a turma foi organizada em grupos, considerando as afinidades entre os alunos, de modo a favorecer a cooperação e o engajamento coletivo. Conforme previsto na Etapa 4, as funções de cada integrante dos grupos foram definidas pelos próprios integrantes, sob mediação docente, o que garantiu a participação de todos e o exercício da autonomia. O aluno responsável pela apresentação do recipiente iniciava o diálogo com os demais grupos,

questionando: “Quantos mililitros de água vocês acham que cabem aqui?”, promovendo a formulação de hipóteses e a antecipação de resultados. Dessa forma, os colegas dos outros grupos registravam, na ficha de observação (Apêndice E), suas estimativas de capacidade para cada recipiente antes da medição real, utilizando as cores correspondentes, como descrito na Etapa 5.

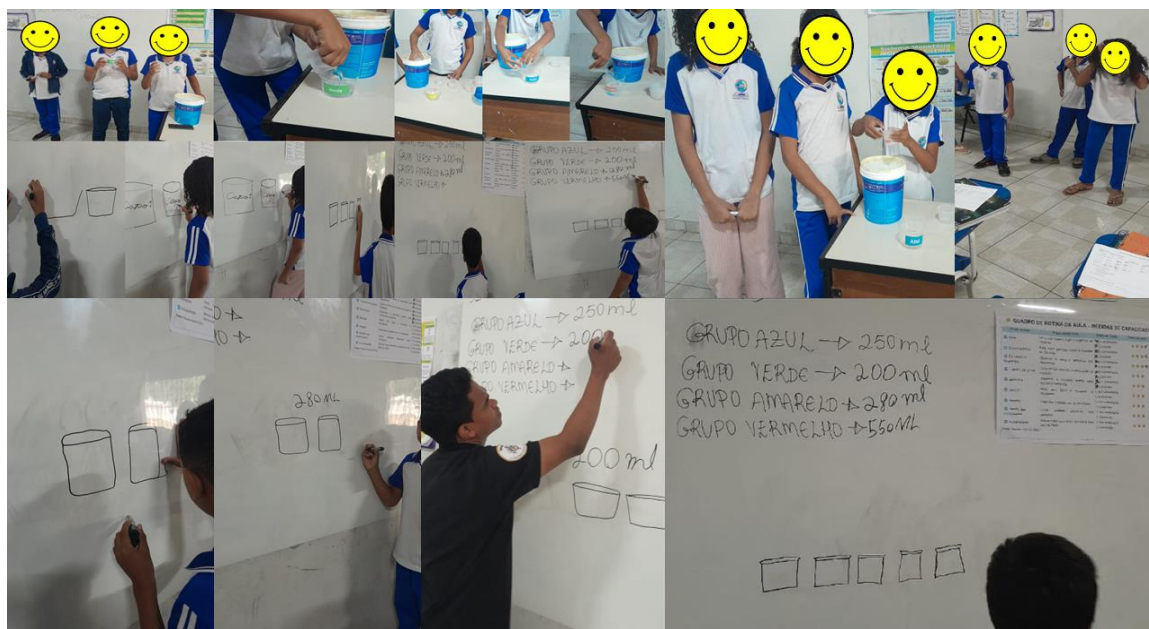
Figura 13 – Registro das estimativas



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Após o registro das estimativas, realizava-se a medição real da capacidade do recipiente apresentado pelo grupo (Etapa 6). O aluno medidor fazia a verificação prática, enquanto o contador registrava a quantidade de copos de 100 ml utilizados no preenchimento do recipiente. Por fim, o desenhista representava visualmente todo o processo na lousa, sintetizando as observações e contribuindo para a socialização das descobertas e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 14 – Medição das capacidades dos recipientes



Fonte: pesquisa empírica (2025)

Ao assumirem diferentes funções — apresentador, medidor, contador e desenhista —, os alunos constroem o conhecimento de maneira colaborativa, compartilhando experiências e significados em contexto de cooperação. A prática de mensuração, articulada à representação visual do processo, favorece a internalização de conceitos matemáticos e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, uma vez que a aprendizagem se concretiza pela ação mediada e pela linguagem. Nesse viés, conforme Vygotsky (2007), o conhecimento é socialmente produzido e mediado pelo outro, fortalecendo a autonomia, a interação e a participação ativa dos estudantes.

Ao final de cada medição, consoante as descrições da Etapa 7, os alunos preenchem os resultados, coluna por coluna, na ficha individual de observação. Para isso, acompanhamos o trabalho dos grupos, orientando cada componente durante o preenchimento e verificando se todas as etapas estavam devidamente concluídas.

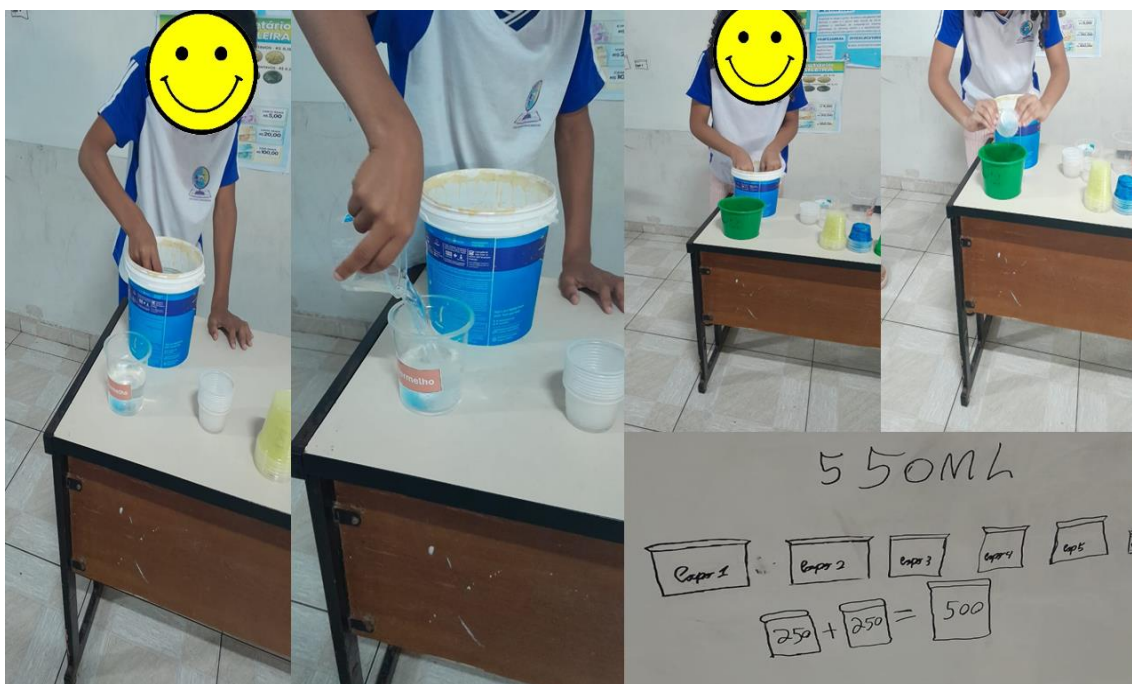
Figura 15 – Ficha de observação individual

1. Nome do aluno(a): Grupo: <u>Bela</u> Data: <u>21/10/2022</u>					1. Nome do aluno(a): Grupo: <u>Ylana</u> Data: <u>21/10/2022</u>				
Cor do recipiente ☒ Azul ☐ Verde ☐ Amarelo ☐ Vermelho	Desenho    	Estimativa (quanto acho que cabe) 250 ml 150 ml 250 ml 500 ml	Medição real (quanto realmente coube) 250 ml 200 ml 280 ml 550 ml	Diferença (aumentou ou diminuiu?) ☒ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu					
2. Como o grupo trabalhou? ☐ Todos ajudaram ☐ Conversamos sobre as medidas ☐ Tivemos dificuldade para medir ☒ Eu gostei de participar									
3. O que aprendi hoje? <u>na a Prática muito ex. que foi muito legal</u>					3. O que aprendi hoje? <u>Eu gostei de medir e de ajudar</u>				
4. Qual recipiente foi mais fácil de medir a capacidade? ☒ Azul ☐ Verde ☐ Amarelo ☐ Vermelho					4. Qual recipiente foi mais fácil de medir a capacidade? ☐ Azul ☐ Verde ☐ Amarelo ☒ Vermelho				
1. Nome do aluno(a): Grupo: <u>Amarelo</u> Data: <u>21/10/2022</u>					1. Nome do aluno(a): Grupo: <u>Amarelo</u> Data: <u>21/10/2022</u>				
Cor do recipiente ☐ Azul ☐ Verde ☒ Amarelo ☐ Vermelho	Desenho    	Estimativa (quanto acho que cabe) 200 ml 200 ml 250 ml 550 ml	Medição real (quanto realmente coube) 250 ml 200 ml 280 ml 550 ml	Diferença (aumentou ou diminuiu?) ☐ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu ☐ Aumentou ☐ Diminuiu					
2. Como o grupo trabalhou? ☒ Todos ajudaram ☐ Conversamos sobre as medidas ☐ Tivemos dificuldade para medir ☐ Eu gostei de participar									
3. O que aprendi hoje? <u>na Prática muito legal e muito divertido</u>					3. O que aprendi hoje? <u>Eu gostei de medir</u>				
4. Qual recipiente foi mais fácil de medir a capacidade? ☐ Azul ☐ Verde ☐ Amarelo ☐ Vermelho					4. Qual recipiente foi mais fácil de medir a capacidade? ☐ Azul ☒ Verde ☐ Amarelo ☐ Vermelho				

O preenchimento detalhado da ficha de observação, aliado ao acompanhamento próximo do professor, segmentou a tarefa em passos simples, reduzindo a sobrecarga cognitiva e favorecendo a atenção sustentada, a construção conjunta do conhecimento e a ampliação da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007). Além disso, o caráter visual da ficha — integrando cores, desenhos e valores numéricos — tornou o processo mais acessível e estimulou habilidades metacognitivas, como comparar estimativas com medições reais e refletir sobre discrepâncias. Assim, essa etapa não apenas proporcionou o registro dos resultados, mas também foi um momento em que ocorreu uma importante mediação pedagógica, promovendo a autorregulação e a participação ativa dos alunos com TDAH.

Após os alunos demonstrarem a compreensão das medidas de capacidade trabalhadas, propusemos que realizassem combinações entre os recipientes. A partir desse desafio, eles testaram possibilidades, trocaram ideias entre si e revisaram suas hipóteses. À medida que avançavam, fomos apresentando situações gradualmente mais complexas, de modo a manter o engajamento e assegurar que todos progredissem de forma contínua.

Figura 16 – Combinações de medidas entre os recipientes



Fonte: Pesquisa empírica (2025)

As combinações entre os recipientes envolveram experimentações concretas, resolução de problemas e interações colaborativas, favorecendo o engajamento e a permanência na tarefa. Segundo Vygotsky (2007), a ação prática

com objetos concretos contribui para a organização do pensamento, o controle da atenção e a construção de significados de forma mais estável. Assim, essa etapa da atividade fortaleceu o funcionamento executivo dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais estruturada, autônoma e significativa.

Como etapa conclusiva da atividade, foi realizada uma roda de conversa para que cada grupo socializasse suas percepções com base nos registros feitos nas fichas de observação. Os alunos compartilharam o que aprenderam ao longo das etapas da tarefa, e essa partilha de perspectivas mostrou-se muito rica, pois permitiu que a turma refletisse sobre o próprio processo de construção do conhecimento, reconhecendo avanços e identificando dificuldades. Ao escutarem uns aos outros, os alunos compreenderam diferentes estratégias utilizadas e revisitaram os conceitos trabalhados, encerrando a atividade de forma reflexiva e significativa.

Quadro 6 – Síntese dos comentários registrados pelos alunos na etapa de socialização da atividade

Aluno(a)	Comentário
1	Eu a Prédio mede os Capos "foi muito legal"
2	Eu gostei de ver o prédio potirupa
3	Eu aprendi muitas coisas boas sobre a medida
4	Eu aprendi a medir
5	aprendi muitas coisas boas sobre a medida
6	eu aprendi medida de capacidade

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Os comentários dos alunos revelam dimensões centrais da atividade, como: afeto/engajamento e aprendizagem observada. Em termos afetivos, expressões como “gostei”, “foi muito legal” e “aprendi muitas coisas” indicam motivação e satisfação — sinais importantes de envolvimento, especialmente relevantes em turmas com presença de alunos com TDAH, para os quais o interesse inicial é um preditor de manutenção da atenção. Quanto à aprendizagem, os relatos apontam para ganhos concretos (por exemplo, “aprendi a medir”, “entendi as medidas”), confirmando que a proposta favoreceu a apropriação de conceitos de capacidade por meio da ação.

Essas constatações evidenciam que a atividade buscou articular materiais concretos, desafios progressivos e momentos avaliativos, realizando condições, à luz da mediação pedagógica, para que os alunos mobilizassem raciocínio, autorregulação e linguagem para expor suas estratégias — processos fundamentais para a Zona de

Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2007). Ademais, a interação em grupo otimizou a externalização de estratégias variadas, ampliando a flexibilidade cognitiva, e a capacidade de organização e cooperação, fatores frequentemente fragilizados no TDAH e que a prática colaborativa ajuda a fortalecer.

Isso posto, a estruturação da rotina — princípio ressaltado por Sousa (2015) como fundamental para o ensino de alunos com TDAH — contribuiu para reduzir a ansiedade e organizar a ação, enquanto a distribuição de funções nos grupos se alinha à compreensão de Zabala (1998) de que práticas mediadoras exigem intencionalidade, clareza de objetivos e participação ativa do aluno. Além disso, ao promover situações de resolução conjunta de problemas e socialização das estratégias, a atividade aproximou-se do que Cohen, Manion e Morrison (2018) denominam práticas pedagógicas investigativas, nas quais o aluno mobiliza raciocínio, linguagem e autorregulação em interação com o outro.

Em linhas gerais, a atividade buscou estabelecer um diálogo entre o cotidiano da sala de aula e o campo teórico da pesquisa, mostrando-se uma proposta pertinente à mediação pedagógica dirigida aos alunos com TDAH. Todavia, é necessário ressaltar que em futuras aplicações, a atividade pode incorporar novas estratégias pedagógicas capazes de ampliar e fortalecer seu caráter formativo, por exemplo: o uso de instrumentos semióticos adicionais, como cartões visuais, que segundo Barkley (2008), compensam dificuldades de memória de trabalho, organização, autorregulação e permanência na tarefa.

Nesse sentido, a adaptação da atividade ao contexto escolar é fundamental. Conforme propõe Zabala (1998), as etapas podem ser fracionadas em microetapas para viabilizar um progresso gradual do estudante. No contexto específico desta intervenção, a presença de dois professores junto ao pesquisador otimizou o processo. Embora essa configuração de coparticipação seja rara na rede pública, o docente regente pode implementar estratégias alternativas para alunos com dificuldades de assimilação, como adaptações individualizadas ou arranjos grupais estratégicos que favoreçam a mediação pedagógica.

Cumprе destacar que ao adaptar a atividade, o professor não somente amplia as possibilidades de aprendizagem para os alunos com TDAH, mas também potencializa o fazer pedagógico, estimulando a reflexão, a criatividade e o engajamento de toda a turma (Sousa; Silva, 2025). Isso significa que, o planejamento, a organização e a realização dessa atividade podem beneficiar todos os alunos.

4.3 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

A partir do contexto delineado anteriormente, esta subseção apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa, com base nas observações em sala de aula, nas entrevistas com a equipe gestora e nas respostas dos professores aos questionários aplicados. A análise dos dados buscou identificar como a mediação pedagógica se manifestou nas práticas docentes e de que forma contribuiu para o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com TDAH, articulando os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural às evidências empíricas coletadas no campo (Vygotsky, 2007).

Na sequência, foram apresentados os principais achados da investigação, acompanhados de suas respectivas análises. Inicia-se pela descrição das observações realizadas em campo, no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Observações em campo

Ações docentes	Comportamentos discentes	Ambiente de sala de aula
Não foram identificadas estratégias pedagógicas adaptadas nem o uso de recursos didáticos específicos que favorecessem a aprendizagem de alunos com TDAH. A mediação pedagógica, quando presente, ocorreu predominantemente por meio de explicações orais, de maneira genérica e com pouca proximidade dos estudantes. As orientações para realização das atividades foram, em sua maioria, coletivas, sem diferenciação ou acompanhamento individualizado.	Observou-se que a maioria dos alunos interage com o professor e entre si, respondendo a perguntas, compartilhando opiniões e expressando dúvidas sobre os conteúdos trabalhados. No entanto, essas interações são intercaladas com episódios frequentes de desatenção e comportamentos hiperativos, sobretudo entre os estudantes posicionados nas extremidades da sala. Esses comportamentos se manifestam por meio de conversas paralelas, movimentos constantes e envolvimento em atividades alheias ao conteúdo da aula, dificultando o foco e o acompanhamento pedagógico.	O espaço físico da sala de aula apresenta-se bem organizado, com ambiente climatizado e estrutura favorável ao conforto dos alunos. Há cartazes afixados nas paredes expondo trabalhos feitos pelos alunos e mensagens de acolhimento, regras de convivência e conteúdos didáticos, o que contribui para um ambiente visualmente estimulante e acolhedor. Entretanto, não foram identificados elementos visuais ou organizacionais que indiquem adaptações específicas voltadas às necessidades de alunos com TDAH.

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

Os dados sintetizados no Quadro 5 revelam que, embora o ambiente físico da escola se mostre acolhedor e organizado, as práticas pedagógicas observadas ainda se estruturam de forma tradicional, com pouca mediação intencional voltada às

necessidades específicas de alunos com TDAH. A ausência de estratégias diferenciadas e de recursos didáticos adaptados evidencia um hiato na concretização da educação inclusiva, que requer do docente não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade e formação para intervir pedagogicamente diante da diversidade cognitiva e comportamental dos estudantes (Mantoan, 2015).

Conforme destaca Vygotsky (2007), a aprendizagem se potencializa por meio da mediação social, isto é, da interação significativa entre professor e aluno, mediada por instrumentos e signos que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, o que se observou foi uma mediação predominantemente centrada na exposição oral e pouco dialógica. Assim, a ausência de estratégias diversificadas — como o uso de recursos visuais, organização flexível das tarefas ou estímulos graduais de atenção — aponta para a necessidade de fortalecer, na escola, uma cultura de mediação pedagógica inclusiva, capaz de reconhecer e responder às especificidades do TDAH como parte legítima da heterogeneidade dos sujeitos que compõem o processo educativo.

Nesse sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a verdadeira inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas exige a transformação das práticas pedagógicas, de modo que todos possam aprender conforme suas possibilidades e ritmos, valorizando as diferenças como dimensões constitutivas do aprender e do conviver. Diante desse panorama, evidencia-se que a mediação pedagógica voltada ao aluno com TDAH ainda se configura como um desafio no cotidiano escolar, sobretudo pela ausência de práticas sistematizadas que articulem intencionalidade, acompanhamento mais individualizado e uso de recursos diversificados.

Essa constatação reforça a importância de compreender como os professores percebem e interpretam sua própria atuação diante das demandas inclusivas, bem como as estratégias que reconhecem como possíveis para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Sob essa perspectiva, Tardif (2017) ressalta que o trabalho docente é atravessado por uma pluralidade de saberes — provenientes da experiência, da formação e da prática institucional — que se articulam de maneira dinâmica e contextual. Desse modo, a consolidação de práticas inclusivas exige processos contínuos de reflexão e reconstrução dos saberes docentes, capazes de sustentar uma mediação pedagógica sensível às singularidades de cada aluno.

Além das constatações apresentadas, os dados obtidos junto à equipe gestora e às observações em campo revelam um panorama quantitativo relevante sobre a presença do TDAH na escola. Entre os 266 alunos regularmente matriculados, apenas três possuem laudo de TDAH, sendo dois do 4º ano e um do 5º ano. Essa predominância no 4º ano motivou o foco da investigação. Apesar do número reduzido de diagnósticos formais, a equipe gestora relatou a existência de um contingente expressivo de alunos que apresentam características compatíveis com o TDAH, mas que ainda aguardam avaliação clínica e emissão de laudo médico.

Segundo a supervisora pedagógica da escola, a demora no processo de diagnóstico decorre, principalmente, de entraves burocráticos, como a escassez de profissionais habilitados para confirmar o laudo de TDAH, além da desinformação de muitas famílias, que desconhecem os procedimentos necessários para o encaminhamento e a avaliação especializada. Silveira et al. (2025) ressaltam que a informação constitui um passo fundamental para que as famílias compreendam o transtorno e busquem o atendimento adequado. As limitações apontadas pela supervisora reforçam a necessidade de firmar e fortalecer parcerias entre a escola, as famílias, a rede de saúde e os órgãos municipais, de modo a garantir um acompanhamento mais ágil e efetivo aos estudantes que apresentam indícios do transtorno.

Conforme Faraone et al. (2021), o diagnóstico do TDAH frequentemente enfrenta barreiras relacionadas à escassez de profissionais de saúde capacitados, ao tempo de espera prolongado e às dificuldades de acesso aos serviços especializados. Belli, Muszkat e Cracasso (2015) ressaltam que essas dificuldades se tornam ainda mais acentuadas em contextos de vulnerabilidade social, nos quais as famílias não dispõem de recursos para recorrer a atendimento privado. Por conseguinte, tais limitações impactam frontalmente o diagnóstico e o acompanhamento dos alunos com TDAH, comprometendo intervenções precoces, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional da criança (DSM-5-TR, 2023).

Diante dessa realidade, torna-se impreterível a articulação entre a escola, a rede de saúde e os órgãos municipais, pois a integração intersetorial é apontada como estratégia eficaz para o acompanhamento e a inclusão de alunos com TDAH, garantindo encaminhamentos mais ágeis e intervenções educativas e clínicas adequadas (BRASIL, 2020). Essas informações quantitativas e contextuais potencializam a compreensão de que o desafio da mediação pedagógica inclusiva

ultrapassa o espaço da sala de aula, envolvendo fatores estruturais, institucionais e intersetoriais que condicionam o trabalho docente e o processo de inclusão escolar.

Isso posto, são apresentadas as percepções do gestor escolar, Carlos Henrique Duarte e da supervisora pedagógica, Ana Beatriz Ferreira, sobre os desafios e as estratégias adotadas para promover a inclusão e o ensino dos alunos com TDAH no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 8 – O TDAH na escola: desafios e estratégias de inclusão e ensino

Participante	Pergunta	Resposta
Carlos Henrique Duarte (gestor)	1. Como esta unidade de ensino tem se organizado para garantir a inclusão dos alunos com TDAH?	Nós temos nos organizado, buscando atender a todos os alunos com TDAH e demais transtornos por meio da realização de atividades pedagógicas diferenciadas em sala de aula. Além disso, contamos com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com ações de apoio psicológico, desenvolvidas por psicólogos da secretaria de educação.
Ana Beatriz Ferreira (supervisora)		A escola realiza o acompanhamento individual dos alunos com TDAH nas turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), orienta os professores quanto às necessidades desses alunos e mantém diálogo constante com as famílias para acompanhar o desenvolvimento dos mesmos.
Carlos Henrique Duarte (gestor)	2. A escola oferece formação continuada aos professores, focalizando o ensino de alunos com TDAH? Se sim, quais são as principais temáticas abordadas?	Promovemos algumas vezes durante o ano, reuniões de formação para todos os professores da escola, abordando o TDAH e temas relacionados, no contexto da sala de aula. Contamos também com o apoio da Coordenação Municipal de Educação Especial (CMEE), que realiza formações periódicas aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Ana Beatriz Ferreira (supervisora)		A escola em si não oferece formação continuada específica sobre TDAH. Mas a Secretaria Municipal da Educação (SEMED), por meio dos coordenadores das turmas de Atendimento Educacional Especializado, realiza periodicamente formações com as mediadoras das turmas do AEE.
Carlos Henrique Duarte (gestor)	3. Quais recursos pedagógicos e tecnológicos a escola disponibiliza para apoiar o ensino de alunos com TDAH?	A escola disponibiliza jogos educativos, tablets, ábacos, material dourado, entre outros recursos.
Ana Beatriz Ferreira (supervisora)		São utilizados recursos da Sala de AEE, como jogos educativos, materiais didáticos adaptados, recursos de encaixe, sequências didáticas e materiais visuais que favorecem a atenção.
Carlos Henrique Duarte (gestor)	4. Os planos de ensino contemplam adaptações para atender às especificidades dos alunos com	Os professores planejam e trabalham atividades diferenciadas a fim de atrair a atenção dos alunos com TDAH e assisti-los no processo ensino-aprendizagem.

Ana Beatriz Ferreira (supervisora)	TDAH? Como isso ocorre na prática?	Sim, os planos de ensino contemplam adaptações para atender às necessidades dos alunos com TDAH. Especialmente nas turmas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os planos são elaborados considerando as particularidades de cada aluno. Nas turmas regulares, os professores são orientados a propor atividades diferenciadas e estratégias flexíveis, de acordo com as necessidades de cada aluno com TDAH.
Carlos Henrique Duarte (gestor)	5. O que você considera essencial para que a mediação pedagógica ocorra de forma eficaz com os alunos com TDAH?	Primeiramente, eu vejo que seria necessário reduzir a quantidade de alunos por sala. Pois, além de sobrecarregar o professor, salas de aula superlotadas dificultam o acompanhamento individualizado, a inclusão, a gestão de recursos e muitos outros fatores importantes para a qualidade do ensino. Dessa forma, considero essencial para a eficácia da mediação pedagógica a redução da quantidade de alunos por sala, associada à presença de uma equipe multidisciplinar na escola.
Ana Beatriz Ferreira (supervisora)		Considero essencial utilizar estratégias que despertem o interesse e a atenção do aluno, com atividades dinâmicas, visuais e interativas. Além disso, considero importante manter rotinas claras, oferecer apoio contínuo, em parceria com a família e os profissionais envolvidos.

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

As entrevistas realizadas com o gestor escolar, Carlos Henrique Duarte, e a supervisora pedagógica, Ana Beatriz Ferreira, permitiram compreender que a escola vinha desenvolvendo iniciativas relevantes no campo da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), embora ainda de maneira pontual e pouco articulada institucionalmente. As respostas dos entrevistados evidenciaram boa vontade e sensibilidade em relação à diversidade, mas também revelaram lacunas, sobretudo, no que se refere ao trabalho pedagógico voltado para uma perspectiva inclusiva.

Essas lacunas, evidenciadas nas respostas de ambos os participantes da entrevista, refletiram desafios estruturais e pedagógicos mais amplos, que foram discutidos a seguir, à luz dos referenciais teóricos da pesquisa. Ao ser questionado sobre a organização da escola para garantir a inclusão de alunos com TDAH, o gestor mencionou “a realização de atividades pedagógicas diferenciadas, o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ações de apoio psicológico”. No entanto, ele não detalhou de forma objetiva como essas medidas eram implementadas na prática.

A supervisora, por sua vez, destacou “o acompanhamento individual dos alunos com TDAH, as orientações aos professores e o diálogo com as famílias”. Essas respostas, embora indicassem preocupação com o processo inclusivo, refletiram compreensões distintas sobre o papel da escola: enquanto o gestor enfatizou a dimensão institucional e estrutural, a supervisora ressaltou o aspecto relacional e comunicativo. Oliveira e Prieto (2020) afirmam que a inclusão exige articulação entre todos os segmentos da escola, de modo que cada ação pedagógica dialogue com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Imbernón (2000) argumenta que a construção coletiva do conhecimento pedagógico é condição essencial para o fortalecimento da prática docente e para o enfrentamento dos desafios da diversidade.

Quando a escola cria momentos sistemáticos de reflexão e troca, os profissionais que nela atuam passam a agir sobre a realidade de forma colaborativa e não fragmentada. Outro ponto recorrente nas respostas diz respeito à formação continuada dos professores. Questionados sobre esse aspecto, os entrevistados apresentaram respostas vagas e desarticuladas. O gestor afirmou: “Promovemos algumas vezes durante o ano reuniões de formação para todos os professores.” A supervisora complementou: “A Secretaria Municipal da Educação (SEMED), por meio dos coordenadores das turmas de Atendimento Educacional Especializado, realiza periodicamente formações com as mediadoras das turmas do AEE.”

Essas declarações evidenciaram a ausência de um planejamento sistematizado de formação continuada, com objetivos, periodicidade e temáticas definidas. Expressões como “algumas vezes durante o ano” e “periodicamente” demonstram que as formações ocorrem de modo esporádico, sem planejamento articulado às demandas reais da escola. Além disso, o fato de a formação da SEMED ser direcionada apenas às mediadoras do AEE reforça a visão de que a inclusão é responsabilidade de um grupo específico e não de toda a equipe escolar. Essa lacuna fragiliza o processo formativo e dificulta a construção de práticas inclusivas consistentes.

Imbernón (2000) defende que a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de reflexão e reconstrução da prática. É necessário, portanto, que a escola elabore um plano anual de formação continuada, com cronograma definido e temas voltados às especificidades do TDAH, incluindo mediação pedagógica, avaliação inclusiva e organização de rotinas estruturadas. Glat e Pletsch (2011) destacam que a formação em serviço, ancorada em situações

concretas, é o caminho mais eficaz para promover mudanças reais nas práticas docentes, aproximando teoria e prática de modo dinâmico e colaborativo.

Outro aspecto a ser problematizado é a distância entre o AEE e a sala de aula regular. Pelas respostas dos entrevistados, constata-se que o AEE faz acompanhamento mais direto dos alunos com TDAH. Conquanto essas ações demonstrem atenção ao suporte especializado, evidenciam uma prática paralela, em que o AEE atua isoladamente, sem integração com os professores das turmas regulares. Esse modelo contradiz a concepção de inclusão defendida por Mantoan (2015), segundo a qual o trabalho inclusivo deve ser construído coletivamente, com corresponsabilidade de toda a equipe pedagógica.

Quando o AEE é visto como espaço separado, a escola corre o risco de reproduzir a lógica da exclusão dentro de um discurso de inclusão. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão efetiva requer trabalho colaborativo, fortalecendo a articulação entre todos os profissionais da comunidade escolar, especialmente entre o AEE e os professores das turmas regulares, por meio de reuniões conjuntas, trocas de registros e acompanhamento contínuo dos alunos. Nessa direção, Mendes et al. (2024) afirma que a inclusão propicia uma revisão crítica e participativa de todos os âmbitos da escola, permitindo que o planejamento escolar seja constantemente revisto e alinhado a diretrizes e ações efetivamente inclusivas.

Nesse sentido, Vygotsky (2007) explica que o desenvolvimento acontece no âmbito das interações mediadas e que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde o sujeito, com o apoio de um mediador mais experiente, consegue avançar em suas potencialidades. Essa concepção pode inspirar práticas institucionais mais colaborativas, nas quais os professores compartilham experiências e constroem conjuntamente estratégias de ensino. Um obstáculo recorrente citado pelo gestor diz respeito às condições de trabalho: “Temos turmas muito cheias, o que dificulta dar atenção individual a todos. O professor faz o que pode dentro das condições que tem.”

Essa fala evidencia uma limitação estrutural que impacta diretamente a mediação pedagógica. Benatti e Jung (2022) observam que o sucesso da mediação depende não apenas da sensibilidade do professor, mas também de condições objetivas de trabalho — número adequado de alunos por turma, tempo para planejamento e suporte técnico. Embora algumas dessas condições ultrapassem a autonomia da escola, é possível adotar medidas internas para amenizar seus efeitos,

como o uso de estratégias cooperativas, tutoria entre pares e rotinas pedagógicas bem definidas. Sousa (2015) ressalta que previsibilidade e estrutura são fundamentais para a segurança emocional e a atenção de alunos com TDAH, além de contribuírem para uma gestão mais equilibrada da sala de aula.

As respostas dos entrevistados também sugerem que os professores buscam utilizar recursos lúdicos e tecnológicos para atrair a atenção dos alunos. O gestor mencionou o uso de “jogos e materiais concretos” e a supervisora confirmou a utilização de “atividades diferenciadas para ajudar na concentração”. Embora essas práticas sejam positivas, nota-se a ausência de clareza pedagógica e de sistematização mediadora. Vygotsky (2007) lembra que o processo educativo só é efetivo quando o professor atua como mediador intencional, conduzindo o aluno daquilo que ele já consegue fazer sozinho para aquilo que pode alcançar com auxílio.

Barkley (2008) reitera que o trabalho com alunos com TDAH deve envolver instruções claras, tarefas segmentadas e *feedbacks* imediatos. Quando essas estratégias são integradas a um planejamento coerente, favorecem o engajamento, o autocontrole e o desenvolvimento das funções executivas dos estudantes. De modo geral, a análise do Quadro 3 indica que a escola demonstra avanços importantes na sensibilização e disposição para incluir, mas ainda carece de uma estrutura pedagógica e formativa consistente. Persistem desafios relacionados à fragmentação entre gestão e prática docente, à ausência de um plano de formação continuada, ao isolamento do AEE, às turmas numerosas e à falta de intencionalidade nas práticas mediadoras.

Superar esses entraves requer esforço coletivo que articule teoria e prática, fortalecendo a função da mediação pedagógica como eixo central do ensino inclusivo, pois, segundo Imbernón (2000), a construção compartilhada do conhecimento pedagógico é condição essencial para a melhoria da prática docente e para enfrentar os desafios da diversidade. Ademais, Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o mediador interage com o aluno, apoiando-o a fim de que este avance de suas capacidades atuais para novas competências, evidenciando a importância da mediação intencional e interativa no contexto escolar.

Conforme defendem Glat e Pletsch (2011), a inclusão não se consolida somente por meio de boas intenções ou da presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE). É preciso que haja uma reconfiguração das práticas estruturais,

culturais e colaborativas, arraigadas na cooperação e na reflexão crítica. Nesse enquadramento, é pertinente que a escola invista em formações colaborativas, planeje ações conjuntas entre professores e mediadores, estabeleça rotinas estruturadas e promova avaliações inclusivas que considerem o processo e não apenas o resultado.

Como enfatiza Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre em interação e se concretiza por meio da mediação intencional. O desafio central da escola, portanto, é transformar o discurso inclusivo em prática concreta, articulada e emancipadora, garantindo aos alunos com TDAH o direito de aprender em condições de equidade, autonomia e dignidade. Diante das análises apresentadas no Quadro 7, que evidenciaram os principais desafios e estratégias de inclusão e ensino de alunos com TDAH no lócus da investigação, passa-se, a seguir, à discussão das práticas mediadoras efetivamente observadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, foram transcritas a seguir as percepções dos professores Rogério Silva Albuquerque e José Mendes Barbosa, que refletem suas experiências e concepções acerca da mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH.

Quadro 9 – Mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH

Participante	Pergunta	Resposta
Rogério Silva Albuquerque	1. Qual a sua concepção sobre a mediação pedagógica em sala de aula e como esse tema pode favorecer o ensino de alunos com TDAH?	Com os avanços da tecnologia, essa mediação pedagógica ficou mais evidente no ensino - aprendizagem, a inteligência artificial por exemplo, já é uma realidade e chegou pra ficar, esses e outros recursos podem e devem facilitar o aprendizado dos alunos com TDAH, facilitando assim, sua compreensão e interação.
José Mendes Barbosa		Mediar é fazer com que o conhecimento através do professor chegue até o aluno. A mediação pode favorecer o ensino de alunos com TDAH, proporcionando estratégias por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades voltadas ao desenvolvimento dos alunos com certas limitações.
Rogério Silva Albuquerque	2. Quais os principais desafios enfrentados no contexto da sala de aula para o ensino de alunos com TDAH?	Os desafios são muitos, desde espaços em que esses alunos estão sendo acolhidos, passando pela capacitação de todos no ambiente escolar, até os materiais e recursos que serão utilizados na aprendizagem desses estudantes.
José Mendes Barbosa		A falta de apoio assíduo por parte da escola e da secretaria de educação para o ensino desses alunos. Esse apoio deveria se traduzir na disponibilização de mais recursos para o trabalho em sala de aula e na promoção de mais formação aos professores.
Rogério Silva Albuquerque	3. Você adapta suas estratégias de ensino e avaliação para os alunos com TDAH?	() Sim, sempre.
		(x) Sim, às vezes. () Não. () Sim, sempre.

José Mendes Barbosa		(x) Sim, às vezes. () Não.
Rogério Silva Albuquerque	4. Quais estratégias você utiliza com mais frequência no ensino de alunos com TDAH? (Marque as que se aplicam).	(x) Uso de recursos visuais e auditivos. (x) Estratégias de ensino ativo (gamificação, projetos, dinâmicas). (x) Divisão das tarefas em pequenas etapas. (x) Pausas programadas durante as atividades. (x) Uso de tecnologia educacional (aplicativos, vídeos, jogos).
José Mendes Barbosa		(x) Uso de recursos visuais e auditivos. (x) Estratégias de ensino ativo (gamificação, projetos, dinâmicas). (x) Divisão das tarefas em pequenas etapas. (x) Pausas programadas durante as atividades. (x) Uso de tecnologia educacional (aplicativos, vídeos, jogos).
Rogério Silva Albuquerque	5. Você sente que recebe apoio da escola e da equipe pedagógica para trabalhar com alunos com TDAH?	() Sim, sempre. (x) Sim, às vezes. () Não.
José Mendes Barbosa		() Sim, sempre. (x) Sim, às vezes. () Não.

Fonte: Pesquisa empírica (2025)

A análise das entrevistas corroborou lacunas significativas na compreensão e na aplicação da mediação pedagógica pelos professores participantes da pesquisa. Apesar de ambos os entrevistados reconhecerem a relevância de adaptar suas práticas de ensino às necessidades dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), suas concepções sobre o tema revelaram-se limitadas e carentes de embasamento teórico consistente. As respostas refletiram uma compreensão empírica e reduzida da mediação, grosso modo associada a recursos tecnológicos ou a ajustes pontuais no ensino, sem o devido vínculo com os princípios da intencionalidade pedagógica e da interação social que caracterizam a mediação sob a perspectiva Histórico-Cultural.

O professor Rogério Silva Albuquerque, por exemplo, define a mediação pedagógica com ênfase nos recursos tecnológicos. Embora sua resposta indique receptividade à inovação, observa-se uma compreensão essencialmente instrumental do conceito, limitando a mediação a ferramentas tecnológicas, sem considerar sua relação dialógica e intencional entre professor e aluno. A mediação, conforme a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007), constitui-se como um processo relacional que ocorre por meio das interações sociais e simbólicas, nas quais o professor atua como mediador do desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, possibilitando que avancem em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O professor José Mendes Barbosa, por sua vez, conceitua a mediação como “fazer com que o conhecimento através do professor chegue até o aluno”, acrescentando que ela “pode favorecer o ensino de alunos com TDAH, proporcionando estratégias por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades voltadas ao desenvolvimento dos alunos com certas limitações”.

Apesar dessa afirmação trazer em seu bojo, ênfase na utilização de metodologias lúdicas, a mediação é compreendida como um processo de transmissão do saber, e não como construção conjunta do conhecimento. As duas concepções, portanto, se distanciam da noção defendida por autores como Fontana (2005) e Sousa (2015), que concebem a mediação pedagógica como ação intencional e reflexiva, centrada na interação social e no diálogo e não apenas no repasse de informações. Em ambas as respostas, nota-se a ausência de referência à intencionalidade da ação docente, à dimensão interpsicológica do aprendizado e função do professor como agente de significação — aspectos centrais da teoria vygotskyana.

Outro ponto de contradição nas respostas dos entrevistados aparece nas questões relativas à adaptação das estratégias de ensino e avaliação. Na questão três, ambos marcaram a opção “Sim, às vezes” ao serem indagados sobre a frequência com que adaptam suas práticas para os alunos com TDAH. Contudo, na questão seguinte, marcaram todas as opções que descreviam o uso frequente de estratégias específicas, como o uso de recursos visuais e auditivos, a gamificação, a divisão das tarefas em pequenas etapas e as pausas programadas. Essa contradição sugere indícios de discrepâncias entre o discurso e a prática, indicando que, embora os docentes reconheçam a relevância dessas estratégias, não as aplicam de forma contínua e sistematizada.

Paralelamente, cabe destacar que a utilização de estratégias pedagógicas adequadas em sala de aula, não é uma responsabilidade unilateral do professor. Ou seja, é necessário que o docente disponha de um apoio pedagógico consistente e de condições de trabalho que o possibilitem articular conhecimentos teóricos e práticos a fim de intervir adequadamente no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Barkley (2008) e Sousa (2015), as intervenções pedagógicas voltadas aos alunos com TDAH necessitam de constância e previsibilidade para gerar resultados efetivos, uma vez que o transtorno exige apoio contínuo e rotinas estruturadas. Marcar “às vezes” sinaliza que as adaptações realizadas ainda não se consolidaram como prática planejada e permanente.

Além disso, os professores evidenciaram dificuldades estruturais e formativas que comprometem a implementação de práticas mediadoras. As duas falas convergem ao indicar que as práticas inclusivas ainda dependem de iniciativas isoladas, sem o suporte institucional necessário. De acordo com Imbernón (2000), a formação docente deve ser contínua e articulada às necessidades reais da escola, de modo que o professor possa refletir sobre suas ações e reconstruir sua prática à luz da teoria. A ausência de políticas de formação e acompanhamento sistemático contribui para o imprevisto e para a inconsistência das práticas observadas, confirmando o que Oliveira e Prieto (2020) apontam como um dos maiores entraves à efetivação da inclusão: a falta de articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As observações de campo ratificam essas contradições. Embora os professores afirmem empregar diversas estratégias mediadoras, as práticas efetivamente observadas permanecem centradas em aulas predominantemente expositivas, com pouca diferenciação pedagógica e reduzida adaptação dos conteúdos às necessidades específicas dos alunos. Tal incoerência entre o discurso e a prática traduz o que Sousa (2015) caracteriza como “inclusão retórica”, isto é, a presença de um discurso inclusivo que não se materializa em ações pedagógicas consistentes. Nesse cenário, a mediação pedagógica revela-se mais proclamada do que vivenciada, evidenciando fragilidades na sistematização, no planejamento das intervenções e na intencionalidade do ato educativo.

Por outro lado, as respostas dos professores também apontam importantes potencialidades. Ambos demonstram disposição para inovar e buscar alternativas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TDAH. A valorização do uso de tecnologias, jogos e brincadeiras indica uma predisposição favorável para a adoção de práticas mais dinâmicas e responsivas às necessidades desses estudantes. Isso considerando, Lopes e Noronha (2025) enfatizam que jogos e brincadeiras atuam como estratégias pedagógicas que facilitam a compreensão de conteúdos que, quando apresentados de forma excessivamente abstrata ou por meio de práticas repetitivas, tendem a limitar a apropriação pelas crianças.

Ao diversificar metodologias e promover situações de ensino que estimulem a criatividade, a imaginação e o vínculo com o contexto real, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e responde com maior precisão às diferentes necessidades dos estudantes (Lopes; Noronha, 2025). Quando

devidamente planejados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, os jogos e as brincadeiras ampliam oportunidades de interação e favorecem a criatividade, a imaginação, a atenção, o raciocínio lógico e as habilidades motoras, configurando-se como meios promissores para o fortalecimento da mediação pedagógica (Souza; Lopes, 2021).

Sob essa perspectiva, Barkley (2008) ressalta que intervenções pedagógicas estruturadas com atividades gamificadas curtas e sequenciais, associadas ao uso de recursos audiovisuais para reforço das instruções e à previsão de pausas planejadas, contribuem para elevar a motivação, sustentar a atenção e promover o desenvolvimento das funções executivas em alunos com TDAH. Ao mesmo tempo, Imbernón (2000) enfatiza que a formação continuada é componente imprescindível para o aprimoramento docente, pois possibilita a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e favorece a articulação entre teoria e prática. Assim, torna-se necessário reconfigurar a formação dos professores para que o processo de ensino-aprendizagem se constitua como uma ação consciente, planejada e efetivamente transformadora.

Para isso, Imbernón (2000) propõe que o professor seja instigado a analisar suas práticas e compreender a importância das interações sociais para o desenvolvimento dos alunos. Também é fundamental fortalecer a parceria entre o professor da sala regular e o AEE, conforme defende Mantoan (2015), por meio de planejamentos colaborativos e acompanhamento conjunto dos alunos com TDAH. Essa integração promove a coerência pedagógica e impede que o atendimento especializado se torne uma ação isolada no interior da escola.

A implementação de rotinas estruturadas e mediadas representa outro passo importante. Segundo Sousa (2015) e Barkley (2008), a regularidade das tarefas, o uso de recursos visuais e a divisão das atividades em etapas curtas favorecem a atenção e o engajamento dos alunos com TDAH. O guia de rotinas em formato de e-book, proposto como produto educacional desta pesquisa, constitui um exemplo concreto dessa possibilidade, ao oferecer estratégias que auxiliam o professor na organização do tempo e das atividades. De forma análoga, o uso das tecnologias deve ser compreendido de maneira intencional e integrada ao processo mediador, conforme Moran, Masetto e Behrens (2007).

Recursos digitais como aplicativos educativos, vídeos curtos e jogos interativos podem potencializar o aprendizado, desde que usados como instrumentos

mediadores do pensamento e não como simples ferramentas de distração (Almeida; Valente, 2011). A reformulação da cultura avaliativa também se apresenta como condição essencial para o avanço da mediação pedagógica. A avaliação tradicional, centrada na mensuração de resultados, precisa dar lugar a uma avaliação formativa e mediada, que valorize o percurso do aluno e suas possibilidades de desenvolvimento dentro da ZDP (Vygotsky, 2007; Fontana, 2005).

Estratégias como autoavaliações guiadas, devolutivas dialogadas e registros reflexivos contribuem para uma prática avaliativa mais inclusiva e significativa. Ademais, a criação de espaços de reflexão e coobservação pedagógica entre os professores pode fortalecer a coerência entre discurso e prática, conforme orienta Imbernón (2000). Nessas ocasiões, os docentes podem observar as aulas uns dos outros, discutir estratégias, partilhar experiências e construir coletivamente soluções para os desafios enfrentados.

Em linhas gerais, a análise das entrevistas revela que a mediação pedagógica, embora reconhecida em nível discursivo, ainda carece de consolidação teórica e metodológica nas ações docentes. Tal constatação converge com o que apontam Sousa (2015) e Fontana (2005), ao defenderem que a mediação não se reduz à utilização de recursos ou estratégias pontuais, mas se efetiva como um processo intencional, relacional e culturalmente situado, que depende da postura mediadora do professor e da qualidade das interações em sala de aula.

Assim, compreender a mediação à luz da Teoria Histórico-Cultural implica reconhecer e valorizar a função do professor como sujeito que intervém conscientemente no desenvolvimento do aluno, orientando-o na construção de significados e na internalização de saberes (Vygotsky, 2007). Nessa direção, a escola, ao adotar práticas fundamentadas na mediação, transforma-se em um espaço de aprendizagem compartilhada e colaborativa, em que o professor atua como agente de desenvolvimento humano e o aluno com TDAH encontra condições reais para aprender e participar ativamente do processo educativo.

Como destaca Imbernón (2000), a formação docente continuada é elemento indispensável para que o professor desenvolva a capacidade reflexiva e crítica necessária à ressignificação de sua prática. De modo complementar, Libâneo (2017) reforça que o ensino mediador exige planejamento consciente, diálogo e intencionalidade pedagógica, articulando teoria e prática na busca por aprendizagens significativas. Nesse mesmo viés, Tardif (2017) enfatiza que a profissionalização

docente se constrói na partilha de saberes e experiências entre pares, o que reafirma a importância dos espaços de observação e reflexão coletiva.

Portanto, quando formação, planejamento, rotina, tecnologia e avaliação se articulam sob a lógica da mediação pedagógica, a inclusão ultrapassa o âmbito normativo e se consolida como uma prática efetiva, transformadora e humanizadora do ensino. Tal articulação evidencia o pressuposto vygotskiano de que o aprendizado se realiza nas interações mediadas social e culturalmente, promovendo o desenvolvimento integral do aluno (Vygotsky, 2007). Nessa perspectiva, a análise dos dados buscou compreender de que modo essas interações se manifestam no cotidiano escolar, considerando as múltiplas dimensões que compõem o processo de ensino e de aprendizagem.

Com esse propósito, procedeu-se à triangulação dos dados, integrando e confrontando as informações obtidas nas observações em campo (Quadro 3), nas entrevistas realizadas com a equipe gestora — composta pelo gestor escolar e pela supervisora pedagógica — (Quadro 4) e nas respostas dos professores aos questionários (Quadro 5). Essa estratégia metodológica, conforme argumentam Denzin e Lincoln (2006), amplia a credibilidade e a consistência dos resultados ao possibilitar a convergência de diferentes fontes de evidência, favorecendo uma compreensão mais abrangente e validada acerca da mediação pedagógica no ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

No contexto desta investigação, a triangulação foi orientada pela perspectiva dialética e histórico-cultural adotada como base teórica, buscando apreender as contradições e os movimentos que caracterizam a prática pedagógica inclusiva. As análises empíricas foram, assim, articuladas à luz de autores como Vygotsky (2007), Fontana (2005), Sousa (2015) e Glat e Pletsch (2011), que fundamentam a compreensão da mediação como processo social e intencional de construção de conhecimento.

A partir da coleta de dados foi possível constatar que embora haja reconhecimento da necessidade de práticas diferenciadas para atender alunos com TDAH, essa compreensão ainda não se traduz em ações pedagógicas sistemáticas. As observações em campo mostraram que o ambiente escolar é acolhedor e organizado, porém as aulas permaneciam com predomínio da exposição oral e escassez de recursos e estratégias mediadoras adaptadas. As entrevistas confirmaram esse cenário, evidenciando que a escola demonstra comprometimento

institucional com a inclusão, mas enfrenta limitações formativas e estruturais que dificultam a efetivação de práticas diferenciadas. Já os questionários docentes revelaram que os professores reconheciam a importância da mediação pedagógica, porém a aplicavam de forma esporádica e intuitiva, sem planejamento específico voltado às necessidades dos alunos com TDAH.

Essas análises evidenciaram uma consciência inclusiva, porém a ausência de intencionalidade mediadora restringiu o impacto das práticas pedagógicas. À luz de Vygotsky (2007), o potencial de aprendizagem dos alunos com TDAH se manifesta nas interações sociais e nas orientações que permitam a transição da Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) para a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para que ocorra o desenvolvimento pleno das funções psicológicas superiores, como também destaca Fontana (2005). As contradições entre o discurso dos representantes institucionais e as práticas pedagógicas refletem essa tensão: enquanto a gestão valoriza a inclusão e a diversidade, as aulas apresentam métodos homogêneos, pouco sensíveis às diferenças cognitivas e comportamentais.

Observou-se ainda que, apesar da disponibilidade de recursos didáticos, tecnológicos e de um espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu uso permanece fragmentado, sem integração ao cotidiano da sala regular, limitando seu potencial pedagógico. Essa situação reforça a necessidade de planejamento coletivo e trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, conforme apontado por Mantoan (2015). A discrepância entre conhecimento teórico e prática efetiva dos docentes também se mostrou significativa: estratégias como pausas, uso de imagens e fragmentação de tarefas são mencionadas, mas aplicadas de forma eventual, demonstrando que a formação continuada ainda não tem sido suficiente para transformar o saber teórico em práticas pedagógicas mediadoras, como problematiza Imbernón (2000).

A triangulação das informações permitiu compreender o fenômeno de maneira abrangente: as observações revelaram o que ocorria na prática, as entrevistas explicam os motivos dessas práticas e os questionários refletiram a percepção e justificativa dos professores diante dos desafios cotidianos. Esse cruzamento fortaleceu a validade interna da pesquisa, ao correlacionar discurso, prática e contexto institucional, como recomendam Denzin e Lincoln (2006).

De modo geral, o Colégio Professor Jerônimo Pinheiro apresenta avanços na construção de uma cultura escolar inclusiva, marcada por sensibilidade e

comprometimento ético dos profissionais, embora a mediação pedagógica ainda não seja plenamente intencional ou sistemática. O contexto aponta para a necessidade de formação continuada centrada na mediação pedagógica, planejamento conjunto entre professores da sala regular e do AEE e uso intencional dos recursos pedagógicos disponíveis.

Dessa forma, o desenvolvimento humano, como enfatiza Vygotsky (2007), requer mediação social consciente, de modo que o professor crie condições para que os alunos com TDAH construam conhecimentos significativos e avancem em sua trajetória de aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa confirmam que a efetividade do processo educativo depende diretamente da intencionalidade mediadora do professor e da qualidade das interações que se estabelecem em sala de aula.

Os resultados obtidos pela análise dos dados da pesquisa evidenciaram que a mediação pedagógica constitui um elemento central no processo de ensino e de aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Essa constatação corrobora a perspectiva de Vygotsky (2007), para quem a aprendizagem é essencialmente um processo mediado socialmente, no qual o conhecimento se constrói por meio da interação entre o sujeito e o outro, no interior da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De modo convergente, Sousa (2015) afirma que a mediação pedagógica, quando planejada, é capaz de favorecer o engajamento e o avanço cognitivo de alunos com diferentes necessidades, sendo, portanto, um eixo estruturante da prática docente inclusiva.

Outrossim, os dados apontam que, embora existam avanços na compreensão da importância da mediação, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, ao planejamento pedagógico e à efetiva inclusão desses alunos nas atividades escolares. Conforme Sassaki (2009), a inclusão só se concretiza quando a escola se reorganiza para acolher as diferenças e garantir igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Nessa direção, Silveira e Rocha (2025) destacam que sem formação adequada, o ensino de crianças com TDAH torna-se uma fonte de estresse para o docente e um caminho para o fracasso escolar do aluno.

Destarte, a formação docente e o planejamento pedagógico colaborativo constituem dimensões indispensáveis à consolidação de uma mediação pedagógica efetiva. Constatou-se, ainda, que práticas mediadoras intencionais, pautadas na escuta ativa, no diálogo e no uso de recursos diversificados, contribuem

significativamente para o engajamento e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos com TDAH. Essa evidência dialoga com Fontana (2005), ao afirmar que a mediação pedagógica instiga processos mentais complexos de compreensão ativa e responsiva, incentivando o aluno a pensar, interpretar, questionar e responder a partir de suas experiências prévias.

Do mesmo modo, Sousa (2015) ressalta que o uso de estratégias mediadoras que estimulem a comunicação e a interação — como o diálogo, a releitura de questões e o emprego de diferentes recursos didáticos — favorece a atenção e a participação dos alunos com TDAH no processo de aprendizagem. Por outro lado, observou-se que a ausência de estratégias sistematizadas, o desconhecimento acerca do transtorno e a falta de acompanhamento individualizado podem comprometer o alcance dos objetivos de aprendizagem e limitam o potencial de inclusão.

Essa constatação converge com os apontamentos de Jou et al. (2010), segundo os quais a falta de conhecimento sobre o TDAH por parte de professores e gestores resulta em uma escolarização excludente e estigmatizante, que impede o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos. A interação entre professores, gestores e equipe pedagógica é determinante para a consolidação de uma prática mediadora consistente e compartilhada, sendo que essa compreensão está em consonância com Vygotsky (2007), que atribui à interação social um papel formativo essencial e com Moran, Masetto e Behrens (2007), que defendem a mediação como prática colaborativa, dependente do diálogo entre os diferentes atores do processo educativo.

A triangulação das informações obtidas nas entrevistas, observações e questionários demonstrou que, quando há cooperação e intencionalidade coletiva, a mediação pedagógica se fortalece como instrumento de transformação da prática docente e de promoção da inclusão escolar. Essa constatação é reafirmada por Vilaronga e Mendes (2014), ao argumentarem que a ação colaborativa entre os profissionais da escola potencializa mudanças significativas na cultura pedagógica e ampliam as possibilidades de inclusão.

Assim, a pesquisa confirma que a mediação pedagógica, quando orientada pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007), assume papel fundamental na construção de um ambiente educativo humanizado, colaborativo e inclusivo. A experiência vivenciada no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro evidencia

que a efetividade do ensino de alunos com TDAH depende da articulação entre formação docente, planejamento, rotina, tecnologia e avaliação, de modo a transformar a mediação em uma prática pedagógica concreta e emancipadora.

Diante das constatações apresentadas, evidencia-se que a mediação pedagógica constitui elemento central no processo de ensino e de aprendizagem de alunos com TDAH, pois é por meio desta que se concretiza a interação social como via para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme propõe Vygotsky (2007). Quando orientada por princípios vygotskianos — planejamento intencional, diálogo e avaliação formativa —, a mediação pedagógica transcende o caráter meramente instrucional e se afirma como prática transformadora e humanizadora do ensino (Fontana, 2005; Sousa, 2015).

Os resultados da pesquisa indicaram, contudo, que sua efetivação ainda depende de condições estruturais, formativas e colaborativas que assegurem intencionalidade, continuidade e coerência entre o discurso e a prática docente. Nesse sentido, o contexto analisado fundamentou a elaboração do Guia de rotinas, em formato de e-book, proposto como produto educacional desta dissertação, com o propósito de traduzir os achados empíricos em orientações práticas que oferecessem aos professores estratégias de mediação estruturada, uso intencional da tecnologia e instrumentos de avaliação inclusiva. A seguir, na subseção 4.3, foram apresentados o processo de construção e os fundamentos pedagógicos desse produto educacional, concebido como proposta formativa às demandas identificadas na investigação.

4.4 Produto Educacional da pesquisa

O produto educacional elaborado a partir desta pesquisa consiste em um guia de rotinas pedagógicas voltado ao ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Produzido em formato de e-book, esse material pretende subsidiar professores da Educação Básica com estratégias práticas e teoricamente fundamentadas para a mediação pedagógica em salas de aula inclusivas, à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007). Sua elaboração emergiu da necessidade de oferecer uma resposta concreta à questão central da

investigação: de que forma a mediação pedagógica em sala de aula pode contribuir para o ensino de alunos com TDAH?

Conforme Zabala (1998), um guia de rotinas constitui um recurso pedagógico organizado com base em objetivos específicos de ensino e aprendizagem, que orienta o leitor na construção autônoma e significativa do conhecimento, oferecendo ao professor um caminho estruturado para planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos, mediante a sistematização do processo educativo. Em consonância com essa ideia, Gasparin (2020) destaca que o guia de rotinas pode apresentar atividades práticas, exercícios dirigidos e orientações complementares voltadas à aplicabilidade e à consolidação dos conteúdos, fortalecendo a relação entre teoria e prática no contexto escolar.

De tal modo, o uso de rotinas estruturadas contribui não apenas para organizar o ensino, mas também para reduzir a desatenção, promover o engajamento e favorecer a autorregulação, aspectos centrais para a aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH (Barkley, 2008). Além de considerar os aspectos mencionados, a escolha de um guia de rotinas como produto educacional deste estudo se justifica por critérios teóricos, metodológicos e práticos, articulados à investigação, como: alinhamento com o problema pesquisado e coerência metodológica. Visto que, o produto educacional de uma pesquisa deve emergir da prática, dialogar com ela e retornar a ela transformado (Saviani, 2021).

Com base nessa compreensão, o guia de rotinas proposto neste estudo busca contribuir para responder demandas concretas observadas em sala de aula, como: desafios no planejamento e na aplicação de práticas pedagógicas eficazes ao ensino de alunos com TDAH, sistematizando estratégias de mediação pedagógica alinhadas às especificidades do TDAH e propondo orientações organizadas por etapas (antes, durante e depois da aula) (Sousa, 2015).

Quando elaborado em formato digital (e-book), o guia de rotinas ganha versatilidade, portabilidade e alcance ampliado, características que potencializam sua difusão e utilização em diferentes contextos educacionais, uma vez que o formato digital facilita o acesso, a atualização e o compartilhamento de conteúdo de forma dinâmica e interativa (Prensky, 2012). Para Moran, Masetto e Behrens (2007), os e-books possibilitam acesso rápido, flexível e contextualizado a uma ampla gama de conteúdos, podendo ser utilizados em diversos dispositivos e ambientes virtuais. No âmbito educacional, os e-books configuram-se como recursos interativos e

colaborativos, favorecendo processos de reflexão, planejamento e ação docente (Almeida; Valente, 2011).

Ademais, seu potencial de compartilhamento gratuito viabiliza o uso por professores que atuam em regiões com escassez de materiais pedagógicos especializados (Almeida; Valente, 2011). Considerando essas assertivas, o conteúdo deste produto educacional foi organizado em três unidades temáticas estruturantes: a mediação pedagógica no ensino de alunos com TDAH, rotinas e estratégias pedagógicas adaptadas e planejamento e avaliação inclusiva. A primeira unidade aborda os fundamentos teóricos da mediação pedagógica e sua aplicação no ensino de alunos com TDAH, a partir do conceito Vygotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme o qual a aprendizagem desenvolve-se por meio de interações entre o que o indivíduo faz com autonomia e o que pode realizar com o auxílio do outro (Vygotsky, 2007).

A segunda unidade, rotinas e estratégias pedagógicas adaptadas, propõe sugestões práticas de organização da rotina escolar, estratégias de ensino, manejo do comportamento e orientações para tornar o ambiente mais previsível, seguro e estimulante, fatores fundamentais no ensino de alunos com TDAH (Sousa, 2015). Afiançando essa perspectiva, Barbosa (2008) afirma que as rotinas, além de configurarem uma estrutura organizacional com finalidade pedagógica, possibilitam ao professor desenvolver tanto atividades sistemáticas quanto aquelas que surgem espontaneamente por sugestão de um aluno ou da turma, favorecendo uma aprendizagem mais participativa e significativa.

Nesse contexto, a adoção de rotinas e estratégias adaptadas em sala de aula está diretamente relacionada ao princípio da inclusão, uma vez que perspectiva condições reais de aprendizagem para todos os alunos. Romano e José (2024) reiteram que a inclusão não se refere apenas à matrícula do aluno na escola, mas envolve a oferta de suporte pedagógico, estrutural e metodológico necessário, bem como a adaptação das atividades e dos recursos didáticos, com vistas a possibilitar a compreensão e a participação efetiva dos alunos com TDAH no processo ensino-aprendizagem.

A terceira unidade temática do produto educacional, planejamento e avaliação inclusiva, oferece orientações para a elaboração de planos de aula e instrumentos avaliativos compatíveis com as especificidades dos alunos com TDAH, respeitando os princípios da flexibilização curricular e do direito à aprendizagem.

Nesse prisma, a avaliação é compreendida como um processo contínuo, formativo e comprometido com a promoção das aprendizagens, no qual o professor analisa o percurso do estudante, reconhecendo avanços e dificuldades para orientar novas intervenções pedagógicas (Hoffmann, 2025).

Assim, o guia de rotinas elaborado nesta pesquisa configura-se como uma proposta pedagógica cujas contribuições podem subsidiar diferentes contextos educacionais, como formações continuadas, reuniões pedagógicas, planejamentos colaborativos e estudos individuais de professores. Esse produto educacional busca aproximar teoria e prática, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e responsivo às demandas do TDAH, visto que, como enfatiza Zabala (1998), o trabalho pedagógico deve articular reflexão teórica e ação docente, possibilitando ao professor compreender o sentido de sua prática e ajustar suas intervenções às necessidades reais dos alunos.

Portanto, espera-se que este produto educacional contribua para promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, sua estrutura foi organizada em três partes: elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, apresentação e sumário), elementos textuais e elementos pós-textuais — estes últimos compostos por referências e uma síntese curricular dos autores, Kleyton Ribeiro Lima e Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes. Essa organização visa oferecer clareza e sistematização ao material, facilitando sua utilização como instrumento de apoio pedagógico e fortalecendo práticas inclusivas e colaborativas no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca da investigação desenvolvida, “Mediação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do Ensino Fundamental”, constatou-se que a mediação pedagógica, quando intencional e adequadamente planejada, configura-se como uma estratégia efetiva para favorecer a atenção, o engajamento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com TDAH. Verificou-se que práticas como a organização de rotinas estruturadas, o uso de linguagem clara e objetiva, o acompanhamento individualizado e o fortalecimento do diálogo em sala de aula ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação desses estudantes.

Assim, confirma-se que a mediação pedagógica não apenas contribui para o ensino de alunos com TDAH, mas também potencializa a construção de um ambiente mais inclusivo e colaborativo. No que concerne ao alcance dos objetivos, foram investigadas e analisadas práticas de mediação pedagógica no contexto pesquisado, identificaram-se as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas docentes; descreveram-se as estratégias utilizadas pelos professores e desenvolveu-se uma intervenção pedagógica mediada em sala de aula, resultando na construção colaborativa do guia de rotinas em formato de e-book como produto educacional com propostas práticas voltadas ao ensino de alunos com TDAH.

A síntese dos principais achados revela que a mediação pedagógica se fortalece quando associada à formação docente contínua e à compreensão do TDAH para além de rótulos clínicos, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e social em processo de desenvolvimento. Evidenciou-se, ainda, que a ausência de planejamento estruturado e de conhecimento específico sobre o transtorno pode limitar as ações inclusivas, enquanto práticas mediadas e sistematizadas ampliam as oportunidades de aprendizagem. O estudo também demonstrou que a construção coletiva de estratégias — envolvendo gestão, supervisão e docentes — favorece a consolidação de uma cultura escolar mais sensível às diferenças.

Quanto às contribuições e relevância, esta pesquisa amplia o debate acerca da mediação pedagógica como prática inclusiva no Ensino Fundamental, especialmente no contexto de alunos com TDAH. Ao articular fundamentos da Teoria Histórico-Cultural com práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, o estudo oferece subsídios acadêmicos e pedagógicos para professores, gestores e pesquisadores. Em vista disso, o produto educacional apresenta-se como um instrumento acessível e aplicável a diferentes realidades escolares, reiterando a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.

Nada obstante, cumpre enfatizar que o estudo se concentrou em um lócus e recorte temporal específicos, delimitando a generalização dos resultados e um acompanhamento dos impactos das estratégias mediadoras em longo prazo. Ademais, evidenciaram-se desafios quanto à oferta de formação específica sobre TDAH e à consolidação de políticas institucionais de apoio à inclusão.

Diante disso, sugere-se estudos futuros que ampliem o número de escolas investigadas, contemplem diferentes etapas da Educação Básica e analisem longitudinalmente os efeitos da mediação pedagógica sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional de alunos com TDAH. Recomenda-se, ainda, pesquisas que explorem programas estruturados de formação docente continuada e que avaliem a implementação do guia de rotinas em contextos diversos, a fim de aperfeiçoar e validar a proposta apresentada.

Em suma, esta pesquisa reafirma que a mediação pedagógica, compreendida como ação intencional, dialógica e humanizadora, é elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Ao evidenciar práticas possíveis e sistematizá-las em um produto educacional, o estudo contribui para o fortalecimento de uma escola comprometida com o direito de todos à aprendizagem. Assim, o quadro geral delineado aponta que ensinar alunos com TDAH não significa reduzir expectativas, mas ampliar estratégias, reconhecendo que, por meio da mediação, cada estudante pode avançar em seu processo de desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011. Disponível em: http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/hypermedia_files/live/nucleo_de_base2/medias/files/Capitulo_3_livro_curriculo_TIC.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.
- ALVES, B. Moura. **ESTUDO DE CASO SOBRE UMA CRIANÇA COM TDAH**: tecendo olhares sobre o percurso escolar. Brasília, 2017. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19029/1/2017_BrunaMouraAlves.pdf. Acesso em 11 ago. 2024.
- ARAGÃO, Maíra Carla Moreira; BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; ZAQUEU, Lívia da Conceição Costa. O uso de aplicativos para auxiliar no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol.21, n. 1, p. 43–57, Jan/abril. 2019 - ISSN 1983-3857. DOI 10.14393/OT2019v21.n.1.460881. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334943755_O_Uso_de_aplicativos_para_auxiliar_no_desenvolvimento_de_crianças_com_transtorno_do_espectro_autista. Acesso em: 30 set. 2025.
- Associação Americana de Psiquiatria (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5-TR: 5ª edição, Texto Revisado. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2023.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. E-book. Disponível em: books.google.com.br. Acesso em: 12 fev. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2020. 281 p.
- BARLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; supervisão de Arthur D. Robin. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BELLI, Alexandra Amadio; MUSZKAT, Mauro; CRACASSO, Silvana. Rede de apoio social na vida do indivíduo com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e seus cuidadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 123–132, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 13 out. 2025.
- BENATTI, Remi Maria Zanatta; JUNG, Hildegard Susana. **Mediação pedagógica**: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/unilasalle.edu.br/editora-unilasalle/e-books-gratuitos/mediacao-pedagogica>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 135/2024. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/685819/CF88_EC135_2025.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Regulamenta dispositivos da LDB relativos à educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Seção 1, p. 26. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14254/2021, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 4.308, de 2021**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de concessão de tempo adicional, em qualquer tipo de prova, para pessoas portadoras de transtorno de déficit de atenção, dislexia e TDAH. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2129264&filename=Avulso%20PL%204308/2021. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/entre-5-e-8-da>

populacao-mundial-apresenta-transtorno-de-deficit-de-atencao-com-hiperatividade. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Relatório de Recomendação Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/575078766/Diretrizes-de-Protocolo-Clinico-TDAH-2022>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 34-49, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

CARVALHO, et al. A história do TDAH – evolução. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, e25611225604, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25604>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25604>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CINIELO, et al. TDAH: o desafio da inclusão. **Fiep Bulletin** – online, v. 87, n. 1, art. 4537, 2017. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4537>. Acesso em: 26 ago. 2025.

COHEN, Louis.; MANION, Lawrence.; MORRISON, Keith. **Métodos de pesquisa em educação**. 8. ed. Tradução de [nome do tradutor, se disponível]. São Paulo: Routledge, 2018.

COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Alto Alegre do Pindaré, MA: [s. n.], 2026.

DAMIANI, et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p. 57–67, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 26 ago. 2025.

DENZIN, Norman Kendall; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Faraone et al. Declaração de Consenso Internacional da Federação Mundial de TDAH: 208 conclusões baseadas em evidências sobre o transtorno. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 128, p. 789-818, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8328933/>. Acesso em: 13 out. 2025.

FONTANA, Roseli Ap. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 4ª edição Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea).

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GLAT, Roseli; PLETSCHE, Maria de Lourdes. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com deficiência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projeto e relatórios**. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2003.

GUERRA et al. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, V. 15, N. 7, P. 01-15, 2024. São José dos Pinhais, Paraná, Brasil. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>. Acesso em: 6 mar. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77). ISBN 85-249-0764-9. São Paulo: Cortez, 2000.

JOU, et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Q4GXdJzTPvBdgwJwNZv8mrw>. Acesso em: 5 mar. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Francisco Edson Pereira; BARROS, João Luiz da Costa. **Teoria histórico-cultural: fundamentos essenciais**. Manaus, AM: EDUA, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes; NORONHA, Ana Tereza Boueres Rodrigues. Práticas pedagógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno com TDAH. **Cuadernos De Educación y Desarrollo**, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n2-079. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7573>. Acesso em: 30 set. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATSUMOTO, Fabiani Keiko; AGUIAR, Maria Neuma Gonçalves; RODRIGUES, Fabiana Martins. **A inclusão do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no espaço escolar**. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-inclusao-do-aluno-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah-no-espaco-escolar/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MENDES, et al. Fomento à cultura escolar colaborativa e inclusiva em uma escola municipal paulista. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e 22938, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22938.084>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2024. 128 p. (Manuais Acadêmicos).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343–360, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7JxtFGRyRQH7pnXB9nLsw4w/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 21 fev. 2025.

PALMA, Juliana. **Tratamento do TDAH através da Psicopedagogia**. 14 de jul. de 2022. Disponível em: <https://julianapalma.com.br/tratamento-do-tdah-atraves-da-psicopedagogia/>. Acesso em: 30 jan. 2025.

PEQUENO PRÍNCIPE. **Como a psicoterapia ajuda no tratamento do TDAH?** Curitiba: Hospital Pequeno Príncipe, 07 ago. 2024. Disponível em: <https://pequenoprincipe.org.br/noticia/tdah-psicoterapia-ajuda-no-tratamento/#:~:text=A%20psicoterapia%20no%20tratamento%20do%20TDAH%20%>

C3%A9%20um%20processo%20gradual,os%20pais%20sobre%20como%20agir. Acesso em: 30 jan. 2025.

PLOMP, et al. **Pesquisa-aplicação em educação / organizadores**: Educational design research [Pesquisa-aplicação em educação / tradução Emanuel do Rosário Santos Nonato]. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. (Série Tecnologia Educacional; 20). ISBN 978-85-64803-20-6.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac, 2012. ISBN 978-85-396-0271-1. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=ipBNEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 14 out. 2025.

PROIS (Projeto Inclusão Sustentável). **TDH**: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: UPIA/UNIFESP; Salvador: AMBTDAH, 2006. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/public/downloads/material-turma/7eb888c8e4cf0da0e00eade2c8aa9360.pdf>. Acesso em 3 ago. 2024.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. 16. ed. Rio de Janeiro: ABDA, 2015.

REZENDE, Eduardo. **A história completa do TDAH que você não conhecia**. Psicoedu, 2016. Disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ROHDE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, supl., p. 61-70, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300009>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ROMANO, Maria da Silva Santos; JOSÉ, Gesilane de Oliveira Maciel (org.). **Estratégias didáticas para estudantes com TDAH**: orientações para o ensino de química [livro eletrônico]. Coxim, MS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Edição do Autor, 2024. Bibliografia. ISBN 978-65-01-14325-5. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869533/1/E-BOOK%20ESTRAT%C3%89GIAS%20DID%C3%81TICAS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 21 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. E-book. ISBN 978-65-88717-14-1. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=mMYkEAAAQBAJ>. Acesso em: 14 abr. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, José Carlos da; BEZERRA, Maria Aparecida da Silva. Educação inclusiva e os desafios do atendimento educacional especializado. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)**, v. 26, n. 11, p. 43-47, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue11/Ser-13/F2611134147.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SILVEIRA et al. A criança com Transtorno De Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a importância do trabalho com a família para o processo terapêutico. **Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.5, p. 26412-26434, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5292>. Acesso em: 30 set. 2025.

SILVEIRA, Francisca Moraes da; ROCHA, Iris Maria Ribeiro. Neurociência aplicada ao ensino da criança com TDAH e o uso de tecnologias como instrumentos complementares no ensino escolar. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 39721-39736, jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n7-266>. Acesso em: 30 set. 2025.

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 2015. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18409>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOUSA, Ana Paula de; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. A importância das atividades adaptadas para estudantes com deficiência no ensino fundamental nos anos finais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2025, Olinda. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. p. 1-13. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID5492_TB4212_30102025201423.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

SOUZA, Ágata Nelza Gomes de; SANT'ANA, Izabella Mendes. **A indexicalidade do conceito de mediação**: uma revisão narrativa. **Revista Mediação**, Pires do Rio, v. 18, n. 1, p. 118-133, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/14277>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOUZA, Maria Clara Mineiros; LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo. Mediação pedagógica e atividades lúdicas para o ensino de criança com autismo. **Revista Multidebates**, Palmas-TO, v. 5, n. 4, p. 68-82, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/452/372>. Acesso em: 30 set. 2025.

SULKES, Stephen Brian. **Esclarecendo os mitos mais comuns sobre o transtorno do espectro autista**. **MSD Manual – Edição Profissional**, 20 ago. 2024. Disponível em: <https://www.msdmanuals.com/pt/casa/news/editorial/2024/08/15/15/17/clearing-up-the-most-common-myths-about-autism-spectrum-disorder>. Acesso em: 5 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME); ITAÚ SOCIAL. **Percepções e desafios dos anos finais do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino**. São Paulo: Undime; Itaú Social, 2023. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Percepcoes-e-Desafios-dos-Anos-Finais-do-Ensino-Fundamental-nas-redes-municipais-de-ensino_Undime-e-IS.pdf. Acesso em: 29 ago. 2024.

VIEIRA, Iágara. **Dificuldades de aprendizagem escolar em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Impulsividade – TDAH**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2026.

VILERI, Julia. **Pesquisadoras alertam para equívocos em diagnósticos de TDAH em crianças**. Ribeirão Preto / 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/campus-ribeirao-preto/estudo-revela-equivoco-em-diagnosticos-de-tdah-em-criancas/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. ISBN 978-85-7307-426-0.

ZAMBERLAN, Luciano et al. **Pesquisa em ciências Sociais Aplicadas**. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2014.

ZAQUEU et al. Formação de professoras para avaliar crianças com transtorno do espectro autista. **Conjecturas**, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358844165_Formacao_de_professoras_para_avaliar_crianças_com_transtorno_do_espectro_autista. Acesso em: 30 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO

1 ASPECTOS FÍSICOS (DEPENDÊNCIAS FÍSICAS)

- ☐ Quantidade de salas de aula
- ☐ Quantidade de sala de professores
- ☐ Quantidade de banheiros
- ☐ Biblioteca
- ☐ Secretaria
- ☐ Sala de vídeo
- ☐ Cantina
- ☐ Laboratório de Informática
- ☐ Sala de Recursos
- ☐ Pintura
- ☐ Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários

B) ASPECTOS PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVOS

- ☐ Regimento interno
- ☐ Projeto Político-Pedagógico
- ☐ Proposta pedagógica
- ☐ Projetos de ensino voltados para a educação inclusiva
- ☐ Outros aspectos pedagógicos que se mostram necessários

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR E A SUPERVISORA PEDAGÓGICA DO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO

1. Como esta unidade de ensino tem se organizado para garantir a inclusão dos alunos com TDAH?
2. A escola oferece formação continuada aos professores, focalizando o ensino de alunos com TDAH? Se sim, quais são as principais temáticas abordadas?
3. Quais recursos pedagógicos e tecnológicos a escola disponibiliza para apoiar o ensino de alunos com TDAH?
4. Os planos de ensino contemplam adaptações para atender às especificidades dos alunos com TDAH? Como isso ocorre na prática?
5. O que você considera essencial para que a mediação pedagógica ocorra de forma eficaz com os alunos com TDAH?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO

1. Qual a sua concepção sobre a mediação pedagógica em sala de aula e como esse tema pode favorecer o ensino de alunos com TDAH?
2. Quais os principais desafios enfrentados no contexto da sala de aula para o ensino de alunos com TDAH?
3. Você adapta suas estratégias de ensino e avaliação para os alunos com TDAH?
4. Quais estratégias você utiliza com mais frequência no ensino de alunos com TDAH? (Marque as que se aplicam).

- ☐ Uso de recursos visuais e auditivos.
- ☐ Estratégias de ensino ativo (gamificação, projetos, dinâmicas).
- ☐ Divisão das tarefas em pequenas etapas.
- ☐ Pausas programadas durante as atividades.
- ☐ Uso de tecnologia educacional (aplicativos, vídeos, jogos).

5. Você sente que recebe apoio da escola e da equipe pedagógica para trabalhar com alunos com TDAH?

- ☐ Sim, sempre.
- ☐ Sim, às vezes.
- ☐ Não.

APÊNDICE D – QUADRO DE ROTINA

Etapa da aula	O que vamos fazer	Status da tarefa	Como me senti
[1] Início	Ver o que faremos hoje e organizar os materiais	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[2] Conversa inicial	Falar sobre garrafas, copos e medidas do dia a dia	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[3] Conhecer os recipientes	Observar as cores e tamanhos dos recipientes	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[4] Trabalho em grupo	Cada um tem uma função para ajudar na medição	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[5] Estimativa	Desenhar e escrever quanto cada recipiente comporta	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[6] Medição	Medir com água e comparar os resultados	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[7] Registro	Preencher a tabela com os resultados	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[8] Desafio das combinações	Juntar medidas diferentes para comparar	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊
[9] Autoavaliação	Marcar o que aprendi e o recipiente mais fácil de medir	☐ Em andamento ☐ Concluído	😊 😊 😊

APÊNDICE E – FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. Nome do aluno(a):

Grupo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Cor do Recipiente	Desenho	Estimativa (quanto acho que cabe)	Medição real (quanto realmente coube)	Diferença (aumentou ou diminuiu?)
 Azul		_____ ml	_____ ml	☐ Aumentou ☐ Diminuiu
 Verde		_____ ml	_____ ml	☐ Aumentou ☐ Diminuiu
 Amarelo		_____ ml	_____ ml	☐ Aumentou ☐ Diminuiu
 Vermelho		_____ ml	_____ ml	☐ Aumentou ☐ Diminuiu

2. Como o grupo trabalhou?

- ☐ Todos ajudaram
- ☐ Conversamos sobre as medidas
- ☐ Tivemos dificuldade para medir
- ☐ Eu gostei de participar

3. O que aprendi hoje?

4. Qual recipiente foi mais fácil de medir a capacidade?

- ☐ Azul ☐ Verde ☐ Amarelo ☐ Vermelho

KLEYTON RIBEIRO LIMA
THAÍS ANDREA CARVALHO DE FIGUEIRÊDO LOPES

**GUIA DE ROTINAS
PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH)**



São Luís
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Profa. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

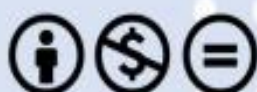
AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Kleyton Ribeiro Lima

Profa. Dra. Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes

DIAGRAMAÇÃO

Kleyton Ribeiro Lima



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ALUNOS COM TDAH.....	6
3 ROTINAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS.....	8
4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INCLUSIVA.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	30

APRESENTAÇÃO



Prezado(a) professor(a),

Este produto educacional é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado intitulada *Mediação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no 4º ano do ensino fundamental*. Trata-se de um Guia de Rotinas para o ensino de alunos com TDAH, concebido como um material de apoio à formação pedagógica de professores da Educação Básica, especialmente daqueles que atuam em contextos de inclusão escolar, a fim de subsidiar práticas mediadoras que favoreçam a organização do trabalho docente, a participação dos estudantes e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

O material emerge da necessidade de oferecer subsídios que contribuam para a organização do trabalho docente e para a promoção de práticas pedagógicas intencionalmente mediadas, capazes de atender às especificidades dos estudantes com TDAH no cotidiano da sala de aula. Ancorado em referenciais da Teoria Histórico-Cultural, o guia propõe reflexões e orientações que articulam teoria e prática, compreendendo a rotina pedagógica como um conjunto de ações planejadas, que favorece a previsibilidade, a organização cognitiva, a autorregulação e o engajamento dos alunos com TDAH, ao mesmo tempo em que qualifica a mediação docente.

A obra apresenta fundamentos conceituais sobre mediação pedagógica, planejamento e avaliação inclusiva, além de sistematizar rotinas e estratégias adaptadas, acompanhadas de sugestões de atividades que podem ser aplicadas em diferentes etapas da escolarização. As propostas aqui reunidas não têm caráter prescritivo, mas orientador, respeitando a autonomia do professor e a singularidade dos contextos escolares.

1 INTRODUÇÃO



A escolarização de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) configura-se como um dos desafios centrais da educação contemporânea, sobretudo no que diz respeito à organização do ensino, à mediação pedagógica e aos processos de avaliação da aprendizagem. Classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2022) como um transtorno do neurodesenvolvimento, o TDAH manifesta-se por características associadas à desatenção, à impulsividade e à hiperatividade, o que exige práticas educativas sensíveis às especificidades do desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental desses estudantes, superando perspectivas homogêneas e excludentes no contexto escolar.

No enquadramento da educação inclusiva, torna-se imprescindível repensar o papel do professor e das estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. A mediação pedagógica assume, nessa conjunção, um lugar central, uma vez que possibilita a criação de condições para que o aluno avance em seus processos de aprendizagem por meio de intervenções intencionais, planejadas e sensíveis às suas necessidades. Tal perspectiva compreende o ensino como um processo relacional, no qual a interação, a linguagem e os instrumentos culturais desempenham papel fundamental na construção do conhecimento.

Entre as estratégias que se mostram mais eficazes no ensino de alunos com TDAH, destacam-se as rotinas pedagógicas estruturadas e mediadas. A previsibilidade das ações, a organização do tempo e do espaço e a clareza das atividades contribuem significativamente para a manutenção da atenção, a redução da ansiedade e o fortalecimento da autorregulação. Em vista disso, espera-se que este material contribua para o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva, oferecendo ao professor subsídios para refletir, planejar e intervir de forma consciente e intencional, reconhecendo as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e reafirmando a educação como um direito de todos.



2 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ALUNOS COM TDAH

A mediação pedagógica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, consiste no uso de instrumentos e signos para conduzir o aluno daquilo que já domina ao que ainda não realiza de forma autônoma, mobilizando processos cognitivos na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 2001). Nessa abordagem, a linguagem assume papel central como signo cultural que organiza o pensamento e possibilita a internalização de conhecimentos, articulando-se à noção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2003), segundo a qual novos conteúdos se integram aos conhecimentos prévios do estudante.

Conforme Sousa (2015), a mediação pedagógica é uma ação intencional do professor, orientada para favorecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Essa prática se concretiza por meio de diversos tipos de apoio — tanto coletivos quanto individualizados — como questionamentos, provocações e pistas que auxiliam o aluno em seu processo de construção do conhecimento. Além disso, configura-se como uma estratégia inclusiva, ao reconhecer a importância das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem.

Isso posto, Sousa (2015) reitera que a mediação pedagógica exerce significativa relevância no ensino de alunos com TDAH, pois favorece um ensino intencionalmente adaptado às especificidades desses alunos, cujas manifestações podem ser evidenciadas em áreas como atenção sustentada, memória de trabalho, controle inibitório e

planejamento de ações (Barkley, 2008). Ademias, o professor mediador contribui para que a sala de aula se torne um ambiente pedagogicamente favorável, estabelecendo objetivos claros, alcançáveis e articulados aos conhecimentos prévios dos alunos a fim de que estabeleçam novas conexões, participem ativamente das atividades propostas e construam significados cada vez mais elaborados ao longo do percurso de aprendizagem (Lopes; Noronha, 2025).

Diante do exposto, a imagem a seguir elucida aspectos inerentes à mediação pedagógica em sala de aula, corroborando sua pertinência para o ensino de alunos com TDAH.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025).

3 ROTINAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ADAPTADAS



A utilização de rotinas estruturadas e mediadas constitui estratégia eficaz para propiciar a atenção, o engajamento e o desenvolvimento dos alunos com TDAH (Sousa, 2015). Conforme Libâneo (2013), a rotina pedagógica refere-se ao conjunto organizado e intencional de ações que o professor planeja e desenvolve cotidianamente em sala de aula, envolvendo a definição de objetivos, conteúdos, métodos, recursos, tempos e espaços escolares.

Essa organização do trabalho pedagógico tem a função de estruturar o ensino, orientar a mediação docente e atribuir sentido ao processo educativo, favorecendo a aprendizagem dos alunos de forma sistemática e coerente. Barkley (2008) enfatiza que alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) apresentam melhor desempenho em ambientes pedagógicos estruturados, caracterizados por rotinas previsíveis, instruções claras e apoios visuais que auxiliam na organização do tempo e do espaço escolar.

Essas estratégias contribuem para a redução da impulsividade e para o aumento do foco atencional. Ao estabelecer práticas pedagógicas pautadas em metas claras, objetivas e progressivas, o professor favorece a construção de avanços graduais e observáveis no comportamento e na aprendizagem desses estudantes, especialmente no que se refere à organização, à autorregulação e à concentração nas atividades em sala de aula (Barkley, 2008).



Nesse sentido, a estruturação de rotinas e a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas, práticas apontadas por Sousa (2015) como fundamentais no ensino de alunos com TDAH, contribuem para a redução da ansiedade e para a organização das ações pedagógicas em sala de aula. Ao oferecer um ambiente mais previsível e mediado, tais práticas favorecem o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e da autorregulação, especialmente nos contextos de interação com o outro, nos quais a aprendizagem se constitui de forma social e colaborativa. (Cohen; Manion, Morrison, 2018).

Isso considerando, Sousa (2015) ressalta que a previsibilidade e a estrutura são elementos basilares para a segurança emocional e para a manutenção da atenção de alunos com TDAH, além de favorecerem uma gestão mais equilibrada da sala de aula. Nessa mesma perspectiva, Barkley (2008) afirma que as intervenções pedagógicas direcionadas a esses estudantes devem ser contínuas e previsíveis para produzir resultados efetivos, uma vez que o TDAH demanda apoio sistemático e a implementação de rotinas estruturadas.

Conforme Zabala (1998), as rotinas pedagógicas desempenham papel fundamental na construção autônoma e significativa do conhecimento, na medida em que oferecem ao professor um referencial estruturado para planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos alunos. Ao promover a sistematização do processo educativo, essas rotinas colaboram para a organização das práticas pedagógicas e para a consolidação de aprendizagens progressivas e contextualizadas.

Em consonância com esse enfoque, Gasparin (2007) assinala que as rotinas podem incorporar atividades práticas e orientações pedagógicas complementares, voltadas à aplicabilidade e à consolidação dos conteúdos, fortalecendo a articulação entre teoria e prática em sala

de aula e favorecendo a redução da desatenção e o aumento do engajamento, aspectos centrais para a aprendizagem de alunos com TDAH (Barkley, 2008).

Segue abaixo, no Quadro 1, algumas possibilidades de rotinas pedagógicas adaptadas para o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

Quadro 1 – Rotinas pedagógicas adaptadas para o ensino de alunos com TDAH

Rotina	Descrição	Contribuição	Fundamentação
Acolhimento e organização inicial	A previsibilidade da rotina escolar favorece a organização cognitiva e emocional do estudante, especialmente nos anos iniciais, ao oferecer referências claras sobre o tempo e as atividades (Brasil, 2018).	A antecipação das atividades contribui para a redução da ansiedade e para o aumento da atenção sustentada, aspectos sensíveis em alunos com TDAH (Barkley, 2008).	O professor atua como mediador ao antecipar a sequência didática e orientar o aluno na organização do pensamento, conforme a concepção de mediação intencional proposta por Vygotsky (2007).
	A fragmentação do tempo pedagógico em períodos menores favorece a assimilação dos conteúdos e reduz a sobrecarga cognitiva (Gasparin, 2007).	A divisão da aula em blocos contribui para maior permanência na tarefa e para a diminuição da dispersão atencional, característica recorrente do TDAH (Barkley, 2008).	A mediação ocorre por meio do ajuste do ritmo da aula às necessidades do aluno, respeitando sua capacidade de concentração e promovendo intervenções pedagógicas mais eficazes (Vygotsky, 2007).
Instruções claras e graduais	A clareza das orientações e a organização das tarefas em etapas favorecem a compreensão e a execução das atividades escolares (Brasil, 2018).	Instruções graduais auxiliam o aluno com TDAH no planejamento e na organização das ações, reduzindo impulsividade e erros por desatenção (Barkley, 2008).	O professor media o processo ao reformular instruções, verificar a compreensão e oferecer exemplos concretos, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno (Vygotsky, 2007).

Atividades diversificadas	A diversificação metodológica amplia as possibilidades de aprendizagem e atende aos diferentes estilos cognitivos dos estudantes (Gasparin, 2007).	Atividades multimodais favorecem o engajamento, a motivação e a atenção do aluno com TDAH, especialmente quando envolvem interação e movimento (Barkley, 2008).	A mediação se concretiza na escolha intencional de estratégias que articulam teoria e prática, promovendo maior significado ao conteúdo escolar (Vygotsky, 2007).
Acompanhamento individualizado	O acompanhamento próximo permite identificar dificuldades específicas e ajustar as intervenções pedagógicas em tempo real (Brasil, 2018).	O feedback imediato contribui para o redirecionamento da atenção e para o fortalecimento da autoestima do aluno com TDAH (Barkley, 2008).	O professor exerce a mediação ao observar, intervir e oferecer feedbacks imediatos, fortalecendo a relação pedagógica e o processo de aprendizagem (Vygotsky, 2007).
Avaliação formativa e inclusiva	A avaliação contínua possibilita acompanhar o processo de aprendizagem e reorientar as práticas pedagógicas (Brasil, 2018).	A flexibilização avaliativa respeita o ritmo do aluno com TDAH e valoriza seus avanços, reduzindo experiências de fracasso escolar (Barkley, 2008).	A mediação avaliativa ocorre quando o professor utiliza os resultados para ajustar estratégias, superando a lógica classificatória da avaliação (Luckesi, 2011).
Encerramento e retomada	A sistematização final do conteúdo favorece a consolidação das aprendizagens e a construção de sentido para o que foi estudado (Gasparin, 2007).	A retomada contribui para o fortalecimento da memória de trabalho, frequentemente comprometida em alunos com TDAH (Barkley, 2008).	O professor media a síntese do conhecimento, auxiliando o aluno a relacionar os conteúdos e a organizar cognitivamente as informações (Vygotsky, 2007).

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025), com base em Gasparin (2007), Vygotsky (2007), Barkley (2008), Luckesi (2011) e Brasil (2018).

Segundo a concepção de mediação pedagógica, fundamentada na abordagem histórico-cultural, o professor deve intervir de forma intencional no processo de ensino-aprendizagem, criando condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos escolares (Vygotsky, 2007). Sob essa ótica, as rotinas adaptadas constituem uma forma de intervenção pedagógica, mediante a qual são implementadas diferentes

estratégias a fim de potencializar a aprendizagem dos alunos, reduzindo a sobrecarga cognitiva e atribuindo sentido às atividades em sala de aula.

Conforme aponta Barkley (2008), alunos com TDAH apresentam dificuldades relacionadas à manutenção da atenção, ao controle inibitório e à organização do comportamento, o que exige práticas pedagógicas que considerem tais especificidades. Assim, a estruturação da aula em blocos curtos, o uso de instruções claras e graduais, a diversificação metodológica e o acompanhamento individualizado constituem estratégias fundamentais no contexto da sala de aula inclusiva.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e flexíveis, as rotinas adaptadas contribuem para garantir o direito à aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse entendimento, Gasparin (2007) ressalta que a organização didática, quando associada a intervenções pedagógicas conscientes e planejadas, articula teoria e prática, otimizando o ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as rotinas adaptadas constituem estratégias relevantes no ensino de alunos com TDAH, uma vez que, além de conferirem maior organização ao trabalho pedagógico, favorecem a participação ativa desses estudantes nas atividades, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e para a efetivação da aprendizagem (Barkley, 2008).

A despeito das constatações sobre as rotinas adaptadas, elas não devem ser trabalhadas isoladamente. Portanto, cumpre ao professor integrá-las a outras estratégias pedagógicas que ampliem as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com TDAH em sala

de aula. O Quadro 2, apresentado a seguir, sistematiza algumas dessas estratégias.

Quadro 2 – Estratégias pedagógicas adaptadas para o ensino de alunos com TDAH

Estratégia	Descrição	Contribuição	Fundamentação
Uso de recursos visuais e organizadores gráficos	Utilização de esquemas no quadro, mapas conceituais, quadros de acompanhamento, imagens ilustrativas, listas de verificação e uso de cores para destacar informações importantes.	Auxilia na organização do pensamento, na memória de trabalho e na manutenção da atenção, contribuindo para melhor compreensão dos conteúdos.	Moran, Masetto e Behrens (2007); Ausubel (2003).
Adoção de metodologias ativas	Uso de jogos pedagógicos e atividades práticas, como: jogos de memória com palavras (Língua Portuguesa), dominós matemáticos, bingo de operações, jogos de tabuleiro com desafios, caça-palavras temáticos, situações-problema do cotidiano e atividades práticas em grupo. O professor define regras claras, objetivos pedagógicos, tempo de execução e media as interações durante a atividade.	Estimula o engajamento, a atenção sustentada, a interação social e o protagonismo do estudante, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das funções executivas.	Zabala (1998); Barkley (2008).

Articulação entre os conhecimentos escolares e as experiências cotidianas dos estudantes Práticas inclusivas e flexíveis	Relação dos conhecimentos escolares com situações do cotidiano dos estudantes, uso de exemplos próximos à realidade, problematizações e conexões com conhecimentos prévios.	Favorece a atribuição de sentido ao conteúdo, aumenta o interesse e contribui para aprendizagens mais duradouras e funcionais.	Ausubel (2003); Gasparin (2007).
	Adaptação de estratégias, tempos, espaços e materiais, respeitando as singularidades dos estudantes, sem descaracterizar os objetivos de aprendizagem.	Promove a equidade, a participação e o acesso ao currículo comum, fortalecendo uma prática pedagógica inclusiva.	Mantoan (2003); Brasil (2018); Libâneo (2013)

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025), com base em Zabala (1998), Vygotsky (2007), Gasparin (2007), Barkley (2008), Ausubel (2003), Mantoan (2003), Libâneo (2013), (2014), Moran, Masetto e Behrens (2007) e Brasil (2018).

Como demonstrado no quadro acima, há diversas estratégias e possibilidades de mediação pedagógica para o ensino de alunos com TDAH em sala de aula. Desse modo, cabe ao professor analisar as especificidades dos seus alunos com vistas à adaptação de práticas que se adequem à realidade da sua turma. Visando subsidiar o professor nesse processo, são propostas a seguir algumas sugestões de atividades pedagógicas, considerando diferentes aspectos dos alunos com TDAH. Tais como: sequenciamento, planejamento e organização de ações, controle inibitório, atenção e percepção.

Atividade 1 – Sequenciamento e organização

 Numere as ações abaixo de 1 a 5, organizando as etapas para preparar uma refeição.

Etapas

☐ Coloque o tomate e a cebola em uma vasilha.



☐ Acrescente sal a gosto e misture.



☐ Corte o tomate e a cebola.



☐ Sirva.



☐ Lave o tomate e a cebola.



Socialização e reflexão

1. Qual ação deve vir primeiro?

2. O que pode acontecer se pularmos alguma etapa?

Sugestões pedagógicas.

Verifique se os alunos:

- ☐ Compreenderam a sequência lógica.
- ☐ Conseguiram explicar suas escolhas.
- ☐ Participaram com apoio oral visual.
- ☐ Precisaram de mediação constante.

Fonte: Atividade elaborada pelo autor com base no Caderno de Atividades práticas de TDAH, do Instituto Rhema Educação (2023).

Atividade 2 – Organização em categorias

💡 Observe a lista de produtos de um supermercado.



✎ Escreva o nome de cada produto na sua devida seção.

SEÇÕES		
Alimentos em geral  ☐ ☐ ☐	Carnes  ☐ ☐ ☐	Limpeza  ☐ ☐ ☐

👤 Sugestões pedagógicas.

- ☐ Trabalhe uma etapa por vez.
- ☐ Incentive a leitura em voz alta para reforçar a compreensão.
- ☐ Utilize apoios visuais (cores, símbolos ou pictogramas).
- ☐ Permita pausas curtas entre uma etapa e outra.
- ☐ Oriente os alunos a riscarem os itens já utilizados.
- ☐ Possibilite a realização da atividade em dupla mediada, quando necessário.

Fonte: Atividade elaborada pelo autor com base no Caderno de Atividades práticas de TDAH, do Instituto Rhema Educação (2023).

Atividade 3 – Controle inibitório e linguagem oral

Jogo Pedagógico

Objetivo do jogo

3. Controlar a impulsividade, organizando o pensamento antes de falar.

Regras do jogo (visíveis no quadro)

- ◆ Pensar antes de responder.
- ◆ Não usar as palavras “sim” ou “não”.
- ◆ Respeitar a vez do colega.
- ◆ Errar faz parte do jogo.

Como jogar

- ◆ Os alunos sentam em círculo ou em pequenos grupos.
- ◆ Um aluno por vez retira um cartão e escuta a pergunta.
- ◆ Antes de responder, o aluno tem alguns segundos para pensar.
- ◆ Ele deve responder **sem usar “sim” ou “não”**.
- ◆ Se conseguir, ganha uma ficha simbólica ou recebe um elogio verbal.
- ◆ Se usar “sim” ou “não”, o professor ajuda a reformular a resposta e o jogo continua.

👉 Exemplo.

Pergunta: Você toma café?

Resposta: É minha bebida preferida.

Cartões de perguntas

1. Você já conversou com um ser extraterrestre?
2. Você gosta de viajar?
3. Na sua casa tem um leão?
4. Você já andou de submarino?
5. Você tem animal de estimação?
6. Você tem 30 milhões na sua conta bancária?
7. Você sabe cozinhar?
8. Na sua casa tem televisão?
9. Você já viajou para outro planeta?
10. Você já comeu carne de rã?

Materiais

- ◆ Cartões com perguntas.
- ◆ Um cartão escrito: “Não pode falar SIM ou NÃO!”

👤 Sugestões pedagógicas.

O jogo pode ser realizado com variações.

- ☐ Jogo em duplas: um aluno ajuda o outro a pensar na resposta.
- ☐ Versão escrita: o aluno escreve a resposta antes de falar.
- ☐ Desafio extra: além de não dizer “sim” ou “não”, não repetir palavras.

Fonte: Atividade elaborada pelo autor com base no Caderno de Atividades práticas de TDAH, do Instituto Rhema Educação (2023).

Atividade 4 – Atenção e percepção

Observe com atenção as duas imagens abaixo. Elas são muito parecidas, mas existem algumas diferenças entre elas.

👉 Encontre o maior número possível de diferenças entre as imagens.



💬 Socialização e reflexão

1. Qual diferença foi mais fácil de encontrar? Por quê?
2. Qual foi a mais difícil?
3. O que te ajudou a prestar mais atenção?

👤 Sugestões pedagógicas.

- ☐ Permita pausas curtas entre uma etapa e outra.
- ☐ Oriente os alunos a marcarem as diferenças encontradas.
- ☐ Possibilite a realização da atividade em dupla mediada, quando necessário.

Fonte: Atividade elaborada pelo autor com base na Apostila de Estimulação Cognitiva de Jassen (2022).

Atividade 5 – Atenção e raciocínio lógico



Observe a imagem.



1. Onde a menina está? _____
2. Aonde a menina precisa chegar? _____
3. Todas as portas levam ao caminho correto? _____
4. Ajude a menina chegar até a porta 2, atravessando as portas do labirinto.
 (Desenhe o caminho que ela pode fazer).
5. Agora explique o caminho com palavras.



Sugestões pedagógicas.

- ☐ Trabalhe em duplas ou trios.
- ☐ Caso necessário, use marca-texto, lápis de cor e setas.
- ☐ Valorizar o processo, não só o acerto.

Fonte: Atividade elaborada pelo autor com base na Apostila de Estimulação Cognitiva de Jásen (2022).

RESPOSTAS DA ATIVIDADE 1

 **Numere as ações abaixo de 1 a 5, organizando as etapas para preparar uma refeição.**

Etapas

3 Coloque o tomate e a cebola em uma vasilha.



4 Acrescente sal a gosto e misture.



2 Corte o tomate e a cebola.



5 Sirva.



1 Lave o tomate e a cebola.



Socialização e reflexão

1. Qual ação deve vir primeiro?

Lavar o tomate e a cebola.

2. O que pode acontecer se pularmos alguma etapa?

Resposta subjetiva. Por exemplo: pular a primeira etapa pode levar à ingestão de sujeira, pesticidas, bactérias e parasitas, causando doenças transmitidas pelo consumo de alimentos contaminados.



RESPOSTAS DA ATIVIDADE 2

💡 Observe a lista de produtos de um supermercado.



✎ Escreva o nome de cada produto na sua devida seção.

SEÇÕES		
Alimentos em geral  ☐ Açúcar ☐ Arroz ☐ Macarrão	Carnes  ☐ Carne moída ☐ Frango ☐ Salsicha	Limpeza  ☐ Água sanitária ☐ Desinfetante ☐ Sabão em pó

MATERIAL DA ATIVIDADE 3

Você já conversou com um ser extraterrestre?



Você tem 30 milhões na sua conta bancária?



Você gosta de viajar?



Você sabe cozinhar?



Na sua casa tem um leão?



Na sua casa tem televisão?



Você já andou de submarino?



Você já viajou para outro planeta?



Você tem animal de estimação?



Você já comeu carne de rã?



**Não pode falar
SIM ou NÃO!**

REPOSTAS DA ATIVIDADE 4

Observe com atenção as duas imagens abaixo. Elas são muito parecidas, mas existem algumas diferenças entre elas.

👉 Encontre o maior número possível de diferenças entre as imagens.



As respostas podem apresentar variações.

💬 Socialização e reflexão

1. Qual diferença foi mais fácil de encontrar? Por quê?

2. Qual foi a mais difícil?

3. O que te ajudou a prestar mais atenção?

Respostas subjetivas.

RESPOSTAS DA ATIVIDADE 5



Observe a imagem.



1. Onde a menina está? **Em frente à entrada (1).**
2. Aonde a menina precisa chegar? **Precisa chegar à saída (2).**
3. Todas as portas levam ao caminho correto? **Não.**
4. Ajude a menina chegar até a porta 2, atravessando as portas do labirinto.

 (Desenhe o caminho que ela pode fazer).

5. Agora explique o caminho com palavras.



Respostas subjetivas.

As atividades compartilhadas neste material e outras sugestões de práticas pedagógicas para o ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) podem ser acessadas por meio do link (<https://bit.ly/4k9sPYk>), do QR Code abaixo ou mediante solicitação no e-mail: profkleytonlima@gmail.com 



4 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INCLUSIVA



O planejamento e a avaliação representam dimensões centrais da prática pedagógica, visto que “supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação” (Libâneo, 2017, p.236). Nessa perspectiva, Cunha (2025) destaca que planejar vai além de seguir um roteiro fixo: é compreender os objetivos, ter segurança para enfrentar imprevistos e disposição para ajustar o percurso quando preciso. No contexto escolar, o planejamento funciona como uma viagem, indicando o destino desejado e os recursos necessários para alcançá-lo com eficiência.

Intrinsecamente relacionada ao planejamento, a avaliação verifica os resultados planejados e fundamenta decisões a fim de alcançar os objetivos esperados (Luckesi, 2013). Diante do exposto, uma questão vem à baila: como planejar e avaliar de forma inclusiva? Segundo Cunha (2025) é primordial que o professor elabore um planejamento condizente com as especificidades de seus alunos. Para isso, deve utilizar instrumentos que avaliem o progresso individual e coletivo, permitindo verificar a aprendizagem e reorientar a prática pedagógica conforme as necessidades identificadas.

No âmbito do ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), o planejamento e a avaliação são fatores de fundamental importância. Pois conforme Barkley (2008), ambientes estruturados, mediante ações planejadas e sistematicamente avaliadas, otimizam o desenvolvimento das demandas cognitivas desses alunos, tornando a aprendizagem mais previsível, gradual e acessível.

Nesse sentido, Sousa (2015) recomenda que o planejamento das aulas para o ensino de alunos com TDAH seja dinâmico e flexível, contemplando diferentes aspectos, por exemplo:

- a) A definição explícita dos objetivos de aprendizagem.
- b) A organização das atividades em blocos curtos e sequenciados.
- c) O uso de recursos visuais e organizadores gráficos;
- d) Diversificação metodológica, incluindo atividades práticas, jogos pedagógicos e situações-problema.
- e) Momentos de retomada e síntese dos conteúdos trabalhados.

No que se refere à avaliação, Hoffman (2012) assevera que esta deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e mediador, comprometido com a promoção das aprendizagens, e não como um instrumento meramente classificatório. Essa concepção é fundamental no ensino de alunos com TDAH, uma vez que possibilita intervenções mais sensíveis e contextualizadas às suas necessidades.

Conforme Sousa (2015) a avaliação inclusiva pressupõe a flexibilização de procedimentos, tempos e instrumentos, respeitando as singularidades dos estudantes sem descaracterizar os objetivos educacionais. Para alunos com TDAH, isso pode incluir a ampliação do tempo para realização das atividades, a oferta de apoio oral ou visual, a possibilidade de avaliações em etapas, o uso de instrumentos diversificados e a valorização do processo de aprendizagem.

Nessa direção, são descritos a seguir, no Quadro 3, exemplos de instrumentos avaliativos na perspectiva da avaliação inclusiva.

Quadro 3 – Instrumentos avaliativos na educação inclusiva

Instrumento	Descrição	Foco
Plano Educacional Individualizado (PEI)	Documento com metas de curto, médio e longo prazo, elaborado com a participação do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do docente da sala regular, dos educadores de apoio de sala, da coordenação/gestão e da família.	Verifica o que já foi alcançado em relação aos objetivos específicos do aluno.
Registros dos estudantes	Uso de fotos e vídeos para documentar a evolução de alunos que possuem limitações na escrita ou fala. Quando o registro for oral, é indicado que o professor anote para que faça parte da avaliação.	Demonstra o engajamento e a execução de tarefas práticas.
Portfólio ou diário de bordo	Organização sistemática (física ou digital) de produções, anotações e atividades realizadas pelo aluno.	Mostra o caminho percorrido e o progresso ao longo do tempo.
Atividades adaptadas	Atividades com letras maiores, menos questões ou tempo ampliado para a realização.	Avalia o conteúdo respeitando o ritmo e as dificuldades de concentração/visão.
Escada da linguagem	Uso da "escada da linguagem": respostas simples (sim/não, apontar), seguidas de fechadas e abertas.	Permite que alunos não-verbais expressem conhecimento e sejam compreendidos.
Recursos tecnológicos	Uso de Chromebooks, teclados adaptados (colmeia) ou engrossadores de lápis.	Elimina barreiras físicas que impediriam a realização da atividade.
Pareceres Pedagógicos	Relatórios descritivos sobre o desenvolvimento global, participação e nível de esforço.	Analisa o desenvolvimento humano e social para além das notas.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025), com base em Cunha (2025).

O uso desses instrumentos em sala de aula, articulado à mediação pedagógica, enseja a análise de aspectos como atenção, organização, participação, interação social e desenvolvimento das funções executivas, frequentemente comprometidas em alunos com TDAH (Barkley, 2008), favorecendo tanto o planejamento do ensino quanto a avaliação da aprendizagem.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) consiste em um dos desafios centrais da educação inclusiva contemporânea, sobretudo no que se refere à organização do trabalho pedagógico, à mediação docente e aos processos de planejamento e avaliação da aprendizagem. Assim, este guia propõe a mediação pedagógica por meio do uso de rotinas estruturadas e estratégias adaptadas como uma possibilidade para a construção de práticas educativas mais previsíveis e acessíveis às especificidades dos alunos com TDAH.

Os resultados indicam que a mediação docente, quando fundamentada teoricamente e ajustada às necessidades educacionais, potencializa processos de aprendizagem significativa e contribui para a redução de barreiras pedagógicas. Como contribuição, o guia oferece subsídios teóricos e práticos com vista ao fortalecimento da atuação docente em contextos inclusivos, aplicáveis à sala de aula.

Do ponto de vista teórico, o material reafirma a mediação pedagógica como eixo estruturante do ensino de alunos com TDAH; no âmbito prático, apresenta rotinas, estratégias e atividades que podem qualificar o planejamento e a avaliação, colaborando para a efetivação do direito à aprendizagem. No entanto, cabe destacar que essa proposta não contempla a totalidade das realidades escolares nem esgota as múltiplas demandas associadas ao TDAH.

Portanto, sugere-se que estudos futuros ampliem a investigação para outras etapas da educação básica, aprofundem análises empíricas sobre os impactos das rotinas estruturadas na aprendizagem e explorem o uso de recursos tecnológicos como apoio à mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa; supervisão de Arthur D. Robin. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CUNHA, Adriana. **Planejamento inclusivo**: por que é importante e como levar para a prática. Nova Escola, [s. l.], 20 ago. 2025. Disponível em: novaescola.org.br. Acesso em: 6 fev. 2026.

FONTANA, Roseli Ap. **Mediação pedagógica em sala de aula**. 4ª edição Capinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JANSSEN, Daniela. **Apostila de Estimulação Cognitiva**. [S. l.]: Edição do Autor, 2022. Disponível em: <https://danielajanssen.com.br/produto/apostila-de-estimulacao-cognitiva/>. Acesso em: 6 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

RHEMA EDUCAÇÃO. **Caderno com 60 atividades práticas de TDAH**. [S. l.]: Rhema Educação, 2023. E-book. Disponível

em: <https://conteudo.rhemaeducacao.com.br/60-atividades-praticas-de-tdah>. Acesso em: 6 fev. 2026.

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18409/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20D%c3%a9bora%20Cerqueira%20de%20Souza%20e%20Sousa_Vers%c3%a3o%20%20final.ufbarepositorio.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. ISBN 978-85-7307-426-0.

SOBRE O AUTOR



Kleyton Ribeiro Lima

Mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui licenciatura em Pedagogia e Geografia e especialização em Psicopedagogia, Educação Especial, Gestão Escolar, Informática na Educação e Ciências da Religião. É professor da rede municipal de educação de Alto Alegre do Pindaré - MA.

SOBRE A ORIENTADORA



Thais Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes

Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É professora do Departamento de Educação II, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA CAMPO

Prezado, _____,

senhor Gestor do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o estudante **Kleyton Ribeiro Lima**, regularmente matriculado no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um estudo sobre mediação pedagógica em sala de aula.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S.^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 03 de abril de 2025.


Prof. Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXOS B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTOR ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/GESTOR ESCOLAR

Eu _____,
Gestor Escolar em exercício no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro,
concordo em participar da pesquisa intitulada **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um estudo sobre mediação
pedagógica em sala de aula,** desenvolvida por **Kleyton Ribeiro Lima,**
mestrando, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica (PPGEEB), sob a orientação da Professora Dra. Thaís
Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui
devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do(a) participante

ANEXOS C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO /SUPERVISORA PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/SUPERVISORA PEDAGÓGICA

Eu _____,
Supervisora Pedagógica em exercício no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, concordo em participar da pesquisa intitulada **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um estudo sobre mediação pedagógica em sala de aula**, desenvolvida por **Kleyton Ribeiro Lima**, mestrando, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), sob a orientação da Professora Dra. Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do(a) participante

ANEXOS D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/PROFESSOR(A)

Eu _____,
professor(a) em exercício no Colégio Professor Jerônimo Pinheiro,
concordo em participar da pesquisa intitulada **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um estudo sobre mediação
pedagógica em sala de aula**, desenvolvida por **Kleyton Ribeiro Lima**,
mestrando, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da
Educação Básica (PPGEEB), sob a orientação da Professora Dra. Thaís
Andrea Carvalho de Figueirêdo Lopes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui
devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me
a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do(a) participante

ANEXOS E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DO COLÉGIO PROFESSOR JERÔNIMO PINHEIRO

Eu, _____,

Gestor/a do Colégio Professor Jerônimo Pinheiro, autorizo o (a) mestrando (a), do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas da escola por meio de fotografias para a pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

Cidade, data

Assinatura do(a) gestor(a)