

O JOGO ESTRUTURADO COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TDAH

STRUCTURED PLAY AS A LEARNING RESOURCE FOR STUDENTS WITH ADHD

JUEGOS ESTRUCTURADOS COMO RECURSO DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES CON TDAH

Rozane de Oliveira Dias¹
Lucidéa Farias dos Navegantes²
Sabrina Tatsch³

RESUMO: Este estudo relata uma experiência pedagógica qualitativa que investigou o uso de jogos estruturados como recursos de aprendizagem e inclusão para cinco alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As intervenções ocorreram em 2025 em uma escola municipal no município de Balneário Arroio do Silva/SC, em períodos de uma hora, em cinco dias distintos, utilizando os jogos Torre de Equilíbrio, Monta Palavras Multidisciplinar e Quebra-cabeça de Animais. Os resultados indicaram que as atividades lúdicas promoveram alto engajamento intrínseco e ampliaram o tempo de permanência nas tarefas em comparação ao modelo tradicional. A mediação intencional com estratégias multissensoriais, fragmentação de tarefas e âncoras visuais mitigou as oscilações na memória de trabalho e atenuou a impulsividade. O jogo estruturado atuou como suporte externo essencial para o fortalecimento das funções executivas, impulsionando a autorregulação emocional, o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo dos educandos no ambiente escolar.

1

Palavras-chave: TDAH. Jogo estruturado. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study reports on a qualitative pedagogical experience that investigated the use of structured games as learning and inclusion resources for five students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in grades 2 through 5 of elementary school. Interventions took place in 2025 at a municipal school in Balneário Arroio do Silva, Santa Catarina, consisting of one-hour sessions over five separate days and utilizing the games *Torre de Equilíbrio* (Balancing Tower), *Monta Palavras Multidisciplinar* (Multidisciplinary Word Builder), and *Quebra-cabeça de Animais* (Animal Puzzle). The results indicated that the play-based activities fostered high intrinsic engagement and extended the time spent on tasks compared to the traditional model. Intentional mediation—employing multisensory strategies, task segmentation, and visual anchors—mitigated fluctuations in working memory and attenuated impulsivity. Structured gaming served as an essential external support for strengthening executive functions, thereby boosting the students' emotional self-regulation and their academic, social, and affective development within the school environment.

Keywords: ADHD. Structured games. Learning.

¹Professora da Educação Básica, Licenciada em História e Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial (UNESC).

²Professora da Educação Básica, Licenciada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial (UNESC).

³Professora do Ensino superior e Psicopedagoga clínica, Mestra em Psicologia (UCS), Instituição de trabalho UNESC.

RESUMEN: Este estudio describe una experiencia pedagógica cualitativa que investigó el uso de juegos estructurados como recursos de aprendizaje e inclusión para cinco estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), de 2.º a 5.º grado de primaria. Las intervenciones se llevaron a cabo en 2025 en una escuela municipal de Balneário Arroio do Silva/SC, en sesiones de una hora, durante cinco días diferentes, utilizando los juegos Torre de Equilibrio, Construcción de Palabras Multidisciplinarias y Rompecabezas de Animales. Los resultados indicaron que las actividades lúdicas promovieron una alta implicación intrínseca y aumentaron el tiempo dedicado a las tareas en comparación con el modelo tradicional. La mediación intencional con estrategias multisensoriales, la fragmentación de tareas y los anclajes visuales mitigaron las fluctuaciones en la memoria de trabajo y redujeron la impulsividad. El juego estructurado actuó como un apoyo externo esencial para fortalecer las funciones ejecutivas, potenciar la autorregulación emocional y el desarrollo académico, social y afectivo de los estudiantes en el entorno escolar.

Palabras clave: TDAH. Juego estructurado. Aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

As salas de aula da Educação Básica brasileira são caracterizadas por uma acentuada heterogeneidade, reflexo do avanço nos diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2022), estima-se que o Brasil registre cerca de 2 milhões de jovens acometidos pelo Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Essa realidade evoca o compromisso com a inclusão escolar, salvaguardada por marcos regulatórios nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que preconiza métodos e recursos específicos para atender às necessidades dos educandos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que promove a equidade e o desenvolvimento integral (BRASIL, 2018); e a Lei nº 14.254/2021, que institui o acompanhamento focado e o apoio pedagógico específico para viabilizar o acesso e a permanência do aluno com TDAH na escola (BRASIL, 2021).

O transtorno manifesta-se por diferentes perfis neurocomportamentais. Conforme postula Barkley (2008), características como impulsividade e desatenção são frequentemente confundidas com mau comportamento. Quando negligenciadas no ambiente escolar, geram severas consequências emocionais e sociais. Complementando essa perspectiva, Marturano (1998) chama a atenção para o tipo não específico do transtorno, cujos sintomas, embora insuficientes para um diagnóstico clínico completo, bastam para desequilibrar a rotina pedagógica e familiar da criança.

A literatura estabelece que o TDAH possui etiologia essencialmente genética e congênita (BARKLEY, 2008). Embora seja uma condição nata, os sintomas tornam-se marcadamente perceptíveis com o ingresso na fase escolar, período em que as exigências por atenção sustentada e autorregulação evidenciam os déficits associados à neuroaprendizagem.

Na prática docente, tais entraves frequentemente se desdobram em barreiras para a aprendizagem formal, demandando intervenções intencionais.

Diante desse panorama, emerge a necessidade de práticas pedagógicas que traduzam os preceitos legais de inclusão em ações concretas de acessibilidade. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência no ambiente escolar com alunos diagnosticados com TDAH, buscando garantir a aprendizagem e a participação de todos os estudantes por meio da utilização do jogo estruturado como recurso mediador (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Contexto da Inclusão Escolar e os Marcos Legais

A escola constitui o ambiente primário de aprendizagem formal e socialização infantojuvenil, devendo assegurar acessibilidade física e pedagógica para consolidar a equidade de direitos (MANTOAN, 2023). Para a efetividade desse processo, destaca-se o amparo da Lei nº 14.254/2021, que garante o acompanhamento focado e precoce no âmbito escolar para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos que gerem instabilidade na atenção ou repercussões na leitura e na escrita (BRASIL, 2021). Assegurar tais condições é um pré-requisito legal para que o desenvolvimento acadêmico não seja negligenciado.

3

2.2 Desafios Docentes e as Características do TDAH no Ambiente Pedagógico

A operacionalização da inclusão enfrenta barreiras como a escassez de materiais adaptados e lacunas na formação docente inicial e continuada, fundamentais para a mobilização de estratégias adequadas (SILVA; MARQUES; BARCELAR, 2022; ABRAHÃO; FANTACINI, 2015; SANTOS; REIS, 2016). Ademais, a observação sistemática dos comportamentos em sala de aula é essencial para a detecção precoce de sinais e para evitar o rótulo errôneo de indisciplina.

Conforme o DSM-5, o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento com prejuízos globais, manifestando-se nas apresentações combinada, predominantemente desatenta ou predominantemente hiperativa/impulsiva (APA, 2014; ROHDE et al., 2019). O transtorno afeta a autorregulação e a gestão do tempo (LINHARES; MARTINS, 2015). Embora não seja um transtorno específico da aprendizagem, o comprometimento das funções executivas e da

memória de trabalho prejudica a retenção de conteúdos, podendo culminar em fracasso escolar (CAMPOS et al., 2025).

Esse impacto é evidente na alfabetização, onde a aquisição da consciência fonológica exige suporte das funções executivas (CAMPOS et al., 2025). Déficits no mapeamento grafofônico e na discriminação de fonemas semelhantes impõem sobrecarga atencional e fadiga cognitiva, gerando omissões e substituições de sílabas (CAMPOS et al., 2025).

2.3 Recursos Adaptados e o Potencial Pedagógico do Jogo Estruturado

Recursos materiais adaptados são indispensáveis para mitigar prejuízos acadêmicos, funcionando como facilitadores do interesse pedagógico conforme o ritmo do estudante (CALIMAN, 2008). Enquanto abordagens como a arteterapia auxiliam na exteriorização de angústias (FAGALI, 2005), a canalização do fenômeno do hiperfoco em atividades motivacionais justifica a inserção de jogos estruturados para a estimulação cognitiva. A prática lúdica recruta componentes das funções executivas, como planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória operacional.

Sob a perspectiva de Jean Piaget (2010), em que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre sujeito e objeto, recursos manipuláveis e concretos servem como suporte externo essencial. Ao interagir fisicamente com estruturas tangíveis, o estudante com TDAH ancora sua atenção e reduz distrações abstratas, refinando competências estratégicas que podem ser transpostas para a rotina acadêmica e social.

4

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2010), os jogos estruturados funcionam como um modelo de situação-problema, em que a criança precisa coordenar diferentes pontos de vista, antecipar as jogadas do adversário e avaliar suas próprias estratégias. O uso de jogos estruturados em sala de aula, permite ao professor identificar as estruturas cognitivas e os processos de tomada de consciência do sujeito diante do desafio e das regras estabelecidas, além de envolver o componente lúdico/prazer para a construção das aprendizagens.

2.4 O Impacto Psicossocial do TDAH: Autoconceito e Relações de Pares

O TDAH reverbera significativamente nas dimensões afetiva e social. A exposição contínua a *feedbacks* negativos decorrentes da desatenção e impulsividade pode comprometer o autoconceito geral do educando, atrelando sua identidade ao fracasso e afetando sua motivação (MARTURANO, 1998).

Na sociometria escolar, comportamentos externalizantes (agitação e impulsividade) geram um paradoxo: conferem popularidade temporária, mas estão vinculados a traços desadaptativos e à rejeição social velada (ROHDE et al., 2019). Assim, os jogos de estruturados atuam como laboratórios sociais controlados, capacitando o aluno a modular condutas, reconhecer as necessidades dos pares reconfigurar sua autoimagem, desenvolver habilidades e aprendizagens acadêmicas (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2010).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado na observação participante e na intervenção prática pedagógica. As atividades foram desenvolvidas entre os meses de abril e maio de 2025, na Escola Municipal de Educação Básica (E.M.E.B.), situada no município de Balneário Arroio do Silva, SC.

3.1 Participantes e Contexto

O universo do estudo compreendeu cinco alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais: do 2º ano (um aluno - Aluno 1), do 4º ano (dois alunos - Aluno 2 e Aluno 3) e do 5º ano (dois alunos - Aluno 4 e Aluno 5) com diagnóstico de TDAH.

3.2 Procedimentos e Instrumentos Pedagógicos

As intervenções ocorreram no ambiente escolar, no contraturno. O cronograma interventivo consistiu em cinco sessões com duração de 55 minutos com todo o grupo de participantes: Alunos 1, 2, 3, 4 e 5.

Como recursos de mediação e coleta de dados, foram selecionados e aplicados três jogos pedagógicos com objetivos específicos de estímulo cognitivo, motor, social e de aprendizagem de conteúdos escolares.

- **Torre de Equilíbrio:** Utilizado com o objetivo de estimular a coordenação motora fina, a atenção sustentada, o planejamento estratégico, o raciocínio lógico, as habilidades sociais no grupo.
- **Monta Palavras Multidisciplinar:** Voltado ao suporte no processo de alfabetização, leitura, escrita, ampliação de vocabulário e coordenação motora fina. A proposta prática consistiu na associação e montagem de palavras-chave vinculadas à temática de valores humanos.

- **Quebra-cabeça de Animais:** Aplicado para a ativação de habilidades cognitivas (percepção visual, atenção e memória) e motoras, além de exercitar a persistência na resolução de problemas e o reconhecimento de características faunísticas.

Os dados foram coletados por meio do registro em diário de campo a partir das observações do comportamento, autonomia, aprendizagem e interação dos estudantes durante o manuseio dos materiais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das intervenções demonstrou que os três jogos utilizados atuaram sobre o funcionamento cognitivo dos estudantes, estimulando de maneira direta as funções executivas, tais como a atenção sustentada, a atenção seletiva e o controle inibitório; a consolidação das aprendizagens, habilidades sociais e melhor percepção de si como sujeito aprendiz.

4.1 O Jogo estruturado e os resultados práticos

Os estudantes participaram das atividades demonstrando alto nível de engajamento intrínseco. Observou-se um tempo de permanência na tarefa significativamente superior quando comparado ao tempo comumente registrado em atividades pedagógicas tradicionais em sala de aula.

Essa evolução foi marcante durante o uso da Torre de Equilíbrio. Embora tenha sido detectada uma dificuldade inicial nos participantes para aguardar o momento de sua jogada, uma manifestação clássica do déficit no controle inibitório e da impulsividade descritos por Barkley (2008), a necessidade física de precisão para não derrubar a estrutura forçou o planejamento estratégico. A mediação pedagógica contínua permitiu uma evolução progressiva na capacidade de seguir comandos, controlar a coordenação motora fina e identificar o posicionamento das peças correspondentes.

Nos momentos de dispersão atencional, o redirecionamento por meio de incentivos verbalizados e dinâmicas lúdicas complementares mostrou-se eficaz para a retomada do foco. No Quebra-cabeça de Animais, por exemplo, a identificação das características faunísticas, serviu como facilitador para reter a atenção seletiva e exercitar a persistência na resolução do problema. Essa abordagem favoreceu a manutenção da atenção sustentada e a motivação dos alunos com TDAH, resultando em avanços graduais na concentração, na interação social, na autorregulação emocional e consequentemente, na aprendizagem.

Essa plasticidade no comportamento valida as premissas psicogenéticas de que o jogo constitui a linguagem natural da criança e um meio privilegiado de exploração do meio (PIAGET, 2010). Para o estudante com TDAH, a abordagem baseia-se na motivação intrínseca, fator frequentemente deficitário em metodologias tradicionais. Jogos estruturados oferecem um arcabouço seguro, com regras claras e objetivos explícitos que guiam a autorregulação e o planejamento, promovendo um fortalecimento progressivo das funções executivas por meio do *feedback* imediato e do aprendizado (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2010; CAMPOS et al., 2025).

4.2 Desafios do TDAH e Estratégias de Mediação Multissensorial

Durante as intervenções com o jogo Monta Palavras Multidisciplinar, realizadas com o grupo, foram identificadas oscilações marcantes na memória de trabalho. Conforme postula CAMPOS et al., (2025), o comprometimento desse componente executivo em crianças com TDAH, prejudica a retenção temporária de informações necessárias para a execução de tarefas complexas. Na dinâmica proposta, observou-se a supressão temporária e o esquecimento de correspondências grafofônicas de sílabas específicas como /SA/, /ZA/ e /NO/ no momento da estruturação lexical das palavras ligadas aos valores humanos. Verificou-se que a distinção entre fonemas sibilantes próximos (como o som surdo de /s/ em "SÁ" e o som sonoro /z/ em "ZA") impôs uma sobrecarga atencional auditiva e visual, gerando fadiga cognitiva acelerada.

Para mitigar a vulnerabilidade na memória de trabalho, apoiar o processo de alfabetização e reduzir o risco de frustração acadêmica, foram introduzidas modificações procedimentais baseadas em três eixos de intervenção:

- **Estimulação Multissensorial Dinâmica:** Para além do registro visual da grafia, associou-se à fonação a pistas cinestésicas e onomatopaicas corporais. O uso do humor e da expressão corporal funcionou como um modulador da atenção seletiva. Adicionalmente, utilizou-se a modelagem tátil prévia na caixa de areia/farinha, integrando o tato ao processo de consolidação de memória de curto prazo.
- **Fragmentação de Tarefas:** Reduziu-se a sobrecarga mental por meio do esvaziamento de estímulos concorrentes. Em vez de exigir a ordenação fonêmica integral, o mediador ofereceu estruturas de palavras lacunadas (ex: __ P A T O), apresentando cartas de opções restritas (ex: SA ou ZA). Essa técnica permitiu que o foco cognitivo do estudante fosse

direcionado exclusivamente à discriminação auditiva e à escolha deliberada, eliminando o estresse da busca de memória sem pistas.

- **Inclusão de Pistas Visuais Ancoradas:** Inseriram-se pictogramas de referência nos cantos das cartas de sílabas (como um sapo para SA e uma abelha para ZA). Da mesma forma, no Quebra-cabeça de Animais, imagens de fundo serviram como mapas de percepção visual. Essas âncoras visuais funcionaram como suportes externos para a memória de trabalho, reduzindo a ansiedade do esquecimento e conferindo maior autonomia no manuseio de ambos os materiais.

Complementarmente, os tempos de partida foram monitorados para não exceder blocos de 10 a 15 minutos, respeitando as curvas de fadiga atencional e as barreiras de tempo documentadas por Martins et al. (2023). Os acertos foram reforçados imediatamente por meio de validação social positiva (elogios específicos), impulsionando vias de recompensa essenciais para a fixação do aprendizado em indivíduos com TDAH (CAMPOS et al., 2025).

4.3 Implicações Sociais, Afetivas e o Papel das Intervenções Escolares

Os resultados sugerem que alunos com TDAH frequentemente enfrentam desafios na construção de um autoconceito geral positivo, o que converge com os achados clássicos da literatura sobre o tema (MARTURANO, 1998; MARTINI; BORUCHOVITCH, 1999).

8

Diante disso, o jogo estruturado atua como um espaço controlado de intervenção, operando no desenvolvimento de três habilidades sociais fundamentais: a capacidade de submeter-se e participar de dinâmicas regradas partilhadas; a habilidade de formular solicitações verbais de modo socialmente adequado; e a competência de reconhecer e elogiar o seu desempenho e dos pares (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2010).

Por intermédio das intervenções escolares com jogos estruturados, a instituição de ensino consegue responder de maneira focal às demandas de alunos com TDAH. Essas ações geram benefícios diretos em três dimensões estruturais:

- **A Estrutura e Clareza** por meio de jogos estruturados atua como o suporte externo preconizado por Piaget (2010), oferecendo uma previsibilidade física e concreta que reduz a ansiedade, ancora a atenção seletiva dos estudantes e ao mesmo tempo propicia a exploração do lúdico como facilitador da aprendizagem.

- **Estímulo à Autonomia** ao criar um modelo de situação-problema (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2010) no qual o aluno é desafiado a exercitar o controle inibitório e o

planejamento, a dinâmica possibilitou a busca de soluções pelos participantes ao manejarem a Torre de Equilíbrio.

- A **Inclusão Pedagógica** em sua totalidade é atingida no ecossistema que envolve o jogo, pois otimiza o tempo de permanência na tarefa através da motivação intrínseca. O espaço lúdico permitiu à mediação docente aplicar *feedbacks* imediatos, redirecionamentos breves e estratégias multissensoriais complexas. Essas ações foram decisivas para mitigar as oscilações da memória de trabalho percebidas no uso do Monta Palavras, convertendo o risco de fadiga cognitiva em engajamento e reconfigurando o autoconceito dos educandos perante o grupo.

Em suma, a implementação dessas intervenções realça que a utilização planejada de recursos lúdicos estruturados atua como um suporte externo essencial para as funções executivas e a memória de trabalho de estudantes com TDAH. A mediação pedagógica intencional, ao aplicar estratégias multissensoriais e jogos de regras, mostrou-se o elemento central para mitigar a fadiga cognitiva, reverter a dispersão atencional em engajamento, promover o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo desses educandos no contexto escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu constatar que a utilização de jogos estruturados vai além do caráter meramente recreativo em ambiente escolar, configurando-se como uma potente ferramenta de desenvolvimento cognitivo, comunicação e efetiva inclusão de alunos com TDAH. Embora a investigação tenha se delimitado a esse transtorno, a aplicabilidade dos recursos lúdicos sinaliza um potencial abrangente, sugerindo que futuros estudos investiguem sua eficácia no atendimento de educandos com outras demandas neurodivergentes, dificuldades de aprendizagem ou limitações motoras.

6. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, N. S.; FANTACINI, R. A. F. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidades frente a sala de aula. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 6, n. 1, p. 1-15, 2015.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). O que é TDAH? Sintomas, Diagnóstico e Prevalência. Rio de Janeiro: ABDA, 2022. Disponível em: <https://tdah.org.br/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

BARKLEY, R. A. TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 9 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, jul./set. 2008.

CAMPOS, Thainá Sousa et al. Funções executivas e o desempenho acadêmico em crianças com TDAH: Estudo correlacional. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 27, n. 2, ePTPHD16959, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPHD16959.pt>. Acesso em: 9 jul. 2026.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jul. 2026.

FAGALI, E. Q. Arteterapia e mediação psicopedagógica nos distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2005.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTINS, Carolina Beatriz Savegnago. O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 2, p. 281-293, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HGWM5kyQb744C3YkT6YgKGp/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 6, n. 2, 2002. DOI: 10.5380/psi.v6i2.3302. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3302>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MARTINS, Emília Raquel Ferraz; PARISOTO, Mara Fernanda; NASCIMENTO, William Júnior do. TDAH – conhecimento e práticas pedagógicas. *Arquivos do Mudi*, Maringá, v. 27, n. esp. 3, p. 153-164, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v27iESPECIAL3.70556>. Acesso em: 10 jul. 2026

MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. Tradução . Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Travessias, Cascavel, v. 10, n. 2, p. e13835, 2016. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/pt_BR/article/view/13835 Acesso em: 18 jul. 2026.

SILVA, Lidivânia Brito; MARQUES, Maria Rita Ferreira Lima Sales; BARCELAR, Lucicleide de Souza. O desafio do professor frente ao aluno com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH. Revista Educação & Ensino, v. 5, n. 2, 17 fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/95> Acesso em: 18 jul. 2026.