

Ensino de leitura e escrita para pessoas com TDAH: um estado da arte sobre estratégias educacionais inclusivas

Teaching reading and writing to individuals with ADHD: a state of the art on inclusive educational strategies

Enseñanza de la lectura y la escritura para personas con TDAH: un estado del arte sobre estrategias educativas inclusivas

Carlos Eduardo de Paula Santos 

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

carloseduardodepaulasantos@gmail.com

José Ribamar Lopes Batista Júnior 

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

ribas@labproducaotextual.com

Ana Patrícia Sá Martins Costa 

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, Brasil.

anapsm23@hotmail.com

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo 

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

conceicaomacedo@frn.uespi.br

Dayara Coelho Ferreira 

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís – MA, Brasil.

dayaracfer@gmail.com

Recebido em 02 de agosto de 2025

Aprovado em 23 de novembro de 2025

Publicado em 28 de novembro de 2025

RESUMO

Este estudo objetiva investigar as estratégias educacionais inclusivas apresentadas na literatura científica voltadas ao ensino de leitura e escrita de pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerando sua eficácia e aplicabilidade em contextos educacionais diversos. Metodologicamente a pesquisa se caracteriza como descritiva quanto aos objetivos, bibliográfica quanto aos procedimentos e qualitativa quanto à abordagem. A coleta de dados foi realizada nas plataformas Google Acadêmico e

SciELO, com a seleção de artigos publicados no último decênio, compondo um estado da arte sobre o tema. Os resultados indicam a existência de uma variedade de estratégias educacionais inclusivas, tais como remediação fonológica, contextualização e motivação, leitura lenta, esquemas-guia de leitura e escrita, divisão de tarefas longas, uso de agendas e organizadores, delimitação de objetivos, ativação de conhecimentos prévios e uso de tecnologias e recursos lúdicos. Contudo, embora tais estratégias sejam promissoras, ainda carecem de aprofundamento quanto à sua aplicabilidade na prática escolar.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Estratégias pedagógicas inclusivas; Ensino de leitura e escrita.

ABSTRACT

This study aims to investigate the inclusive educational strategies presented in scientific literature regarding the teaching of reading and writing to individuals with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), considering their effectiveness and applicability in diverse educational contexts. The research is characterized as descriptive in terms of its objectives, bibliographic in its procedures, and qualitative in its methodological approach. Data collection was carried out using the platforms Google Scholar and SciELO, selecting articles published in the last decade to compose a state-of-the-art overview on the topic. The results indicate the existence of a variety of inclusive educational strategies, such as: phonological remediation; contextualization and motivation; slow reading; guided reading and writing frameworks; division of long tasks; use of schedules and organizers; goal setting; activation of prior knowledge; and the use of technology and playful resources. However, although these strategies are promising, they still require further investigation regarding their practical application in school settings.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Inclusive pedagogical strategies; Teaching of reading and writing.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar las estrategias educativas inclusivas presentadas en la literatura científica en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura a personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), considerando su eficacia y aplicabilidad en diversos contextos educativos. La investigación se caracteriza por ser descriptiva en cuanto a sus objetivos, bibliográfica en sus procedimientos y cualitativa en su enfoque metodológico. La recolección de datos se realizó utilizando las plataformas Google Scholar y SciELO, seleccionando artículos publicados en la última década para componer un estado del arte sobre el tema. Los resultados indican la existencia de una variedad de estrategias educativas inclusivas, tales como: remediación fonológica; contextualización y motivación; lectura lenta; guías para la lectura y escritura; división de tareas extensas; uso de agendas y organizadores; definición de objetivos; activación de conocimientos previos; y el uso de tecnologías y recursos lúdicos. Sin embargo, aunque estas estrategias son prometedoras, aún requieren una investigación más profunda respecto a su aplicación práctica en el ámbito escolar.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; Estrategias pedagógicas inclusivas; Enseñanza de la lectura y la escritura.

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado pelo *DSM-V* como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com início ainda na infância e impacto significativo no desempenho pessoal, social, acadêmico e profissional (APA, 2014). De acordo com Pereira (2017), há três subtipos de TDAH: combinado, desatenção e hiperativo-impulsivo, definidos conforme os sintomas predominantes nos últimos seis meses.

Compreender essa tipologia é essencial para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas, adaptadas às especificidades neurocognitivas dos estudantes. Conforme Libâneo (2002), o ensino é uma atividade intencional voltada à aprendizagem, por isso é necessário considerar as condições biológicas, sociais e cognitivas dos alunos no planejamento didático.

No contexto do ensino da linguagem, é importante distinguir alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização se refere à decodificação dos signos linguísticos, os letramentos envolvem práticas sociais de leitura e escrita situadas culturalmente (Street, 2014). Ler implica construir sentidos a partir da interação entre texto, autor e leitor (Koch; Elias, 2018), e escrever exige organização de ideias, argumentação e adequação ao gênero textual, processos que podem ser comprometidos em pessoas com TDAH devido à dificuldade de atenção e à impulsividade cognitiva.

Diante disso, este estudo tem como objetivo investigar estratégias educacionais inclusivas voltadas ao ensino de leitura e escrita para pessoas com TDAH, com foco em sua eficácia e aplicabilidade em diferentes contextos. Os objetivos específicos são: (1) identificar e categorizar as estratégias pedagógicas descritas na literatura; (2) analisar os desafios de implementação; e (3) apontar lacunas de pesquisa sobre o tema.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, fundamentada em revisão da literatura acadêmica do tipo estado da arte. Diante da pergunta norteadora: quais são as principais estratégias educacionais inclusivas utilizadas no ensino de leitura e escrita para pessoas com TDAH e como elas têm sido abordadas na literatura científica? E, partindo-se do pressuposto de que os estudos da última década contribuem para a sistematização de práticas pedagógicas eficazes voltadas a essa população, este estudo possibilita uma visão panorâmica que organiza estruturas educacionais inclusivas a um público, por vezes, marginalizado.

Nesse sentido, os resultados podem apoiar professores, pedagogos e psicopedagogos na implementação de abordagens acessíveis. Mesmo que nem todos os artigos apresentem esses desdobramentos pedagógicos explícitos, inferências são realizadas e exemplos de práticas educacionais são apresentados, na medida em que as análises viabilizam ilações, de modo a contribuir com o estudo dos efeitos de possíveis repercuções escolares. Além disso, em sentido mais amplo, os resultados podem subsidiar políticas educacionais inclusivas e a formação docente. O artigo, com vistas à apresentação desses resultados, está estruturado em cinco partes: introdução, fundamentação teórica, método, análise dos dados e considerações finais.

Mapeamento e análise dos dados

Esta pesquisa se caracteriza, metodologicamente, quanto à sua natureza, como descritiva, porque “trata-se de uma pesquisa cujo fim é expor e caracterizar um fenômeno ou uma determinada população” (Brasileiro, 2021, p. 76); quanto aos procedimentos técnicos, como bibliográfica, pois, conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 54), esse tipo de pesquisa acontece “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: [...] publicações em periódicos e artigos científicos [...]”; de modo mais específico, o tipo de pesquisa bibliográfica selecionado foi o estado da arte, pois, para Brasileiro (2011), a determinação do estado da arte procura mostrar, por meio da literatura já publicada, o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas e os principais entraves teóricos. Por fim, caracteriza-se quanto à abordagem como qualitativa, pois comprehende que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Nesse sentido, artigos científicos foram coletados em duas bases de dados online: Google Acadêmico e SciELO. Para a busca, foram utilizados os seguintes descritores: “ensino de leitura e escrita” AND “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, com o uso de aspas e do operador booleano “AND”. Nessa primeira busca, foram encontrados 30 textos que apresentam essas palavras-chave, mas não necessariamente têm como objetivo principal essa discussão sobre o ensino de leitura e escrita para pessoas com TDAH. Dessa maneira, foi preciso a leitura dos textos completos e a definição de critérios de seleção.

Assim, para compor um corpus mais homogêneo, definimos os seguintes critérios de inclusão dos textos: ter como tema central ou secundário o ensino de leitura e escrita para pessoas com TDAH; estar redigido em língua portuguesa; ter sido publicado entre 2014 e 2024; tratar-se de artigo científico; e possibilitar a identificação de estratégias pedagógicas inclusivas voltadas a pessoas com TDAH. Munidos desses critérios, passamos à leitura e à triagem dos artigos. Ao final, foram mapeadas dez pesquisas que se enquadram nos parâmetros supracitados. A coleta de dados da pesquisa bibliográfica foi iniciada e concluída em fevereiro de 2025. A seguir, apresenta-se o quadro com os dez textos mapeados.

Quadro 1 – Pesquisas mapeadas

Nº	Autor	Título	Data	Base de dados	Periódico
1	GONÇALVES-GUEDIM, Fernanda; CAPELATTO, Victor; SALGADO-AZONI, Cintia Alves;	Talita Iuri Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	2017	Scielo	Revista CEFAC

	CIASCA, Maria; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro.				
2	PEREIRA, Josilene Domingues Santos.	O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos	2017	Google Acadêmico	APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação
3	CORTEZ, Marilene Tavares; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira	TDAH e escola: incompatibilidade?	2018	Google Acadêmico	Paidéia
4	SOUZA, Ana Paula Luz de; CASAGRANDE, Samira.	O processo de letramento de um aluno com TDAH no 3º ano do ensino fundamental.	2019	Google Acadêmico	Revista Saberes Pedagógicos
5	MARTINS, Raquel Araujo; RIBEIRO, Marcia Gonçalves; PASTURA, Giuseppe Mario Carmine; MONTEIRO Marcia Cavadas.	Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia.	2020	Scielo	CoDAS
6	CARVALHO, Giovanna. Dos Santos Barros; PAZ, Cláudia Terra do Nascimento.	O processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: As contribuições de recursos tecnológicos facilitadores.	2021	Google Acadêmico	Brazilian Journal of Development

7	SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis.	A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças.	2021	Scielo	Psicologia: Teoria e Pesquisa
8	GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Bárbara Eduarda Barbosa.	A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental.	2022	Scielo	Texto Livre
9	SILVA, Sther Soares Lopes da.	ALFABETIZAÇÃO E TDAH	2023	Google Acadêmico	Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação
10	PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves; SILVA, Bruna Rafaela da.	Um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	2024	Google Acadêmico	Revista Transmutare

Fonte: Os autores (2025).

Esse número reduzido de artigos reflete a especificidade deste estudo, que focaliza questões delimitadas – leitura e escrita – voltadas a um público bem definido: estudantes com TDAH. Essas delimitações não são compreendidas como um problema, mas como uma potencialidade, por proporcionarem um estudo mais situado.

Dito isso, após o mapeamento dos textos, procedeu-se à análise dos dados, a qual se estruturou a partir de três perguntas direcionadas aos textos selecionados: (1) Quais são as estratégias pedagógicas propostas para o ensino de leitura e escrita voltadas a pessoas com TDAH? (2) Quais são os desafios descritos na literatura para a implementação dessas estratégias em sala de aula? (3) Quais são as lacunas de pesquisa na área do ensino inclusivo para pessoas com TDAH, com foco na leitura e na escrita? Desse modo, os textos selecionados foram lidos integralmente e as perguntas foram respondidas na medida do possível.

Sistematizando ideias

Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 244) estudaram o desempenho do processamento fonológico (PF) na leitura e na escrita de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O estudo buscou comparar o desempenho do PF, da leitura e da escrita de palavras reais e inventadas entre discentes com TDAH e alunos com bom desempenho, e, nesse sentido, “comiseram este estudo 30 escolares, sendo 24 (80%) do sexo masculino e 6 (20%) do sexo feminino, na faixa etária de 9 a 12 anos de

idade, matriculados no Ensino Fundamental, de escolas públicas ou particulares". Os resultados indicam que

[...] os escolares com TDAH com dificuldades em leitura e escrita deste estudo apresentaram desempenho inferior em habilidades do Processamento Fonológico (Consciência Fonológica, Acesso ao Léxico e Memória Operacional), quando comparados aos escolares sem TDAH, com bom desempenho escolar (Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017, p. 242).

Esse dado é importante, pois indica que estratégias pedagógicas precisam ser criadas, recriadas e adaptadas. A ausência de consciência fonológica (CF) é destacada como um prejuízo nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes com TDAH. Os autores ressaltam que outros transtornos podem se somar a esse, tais como dislexia, dislalia, disfonia, disgrafia, disartria, discalculia e disgrafia, o que implica análises complexas.

Os dados indicam que o paradigma da educação inclusiva caminha para a elaboração de projetos pedagógicos cada vez mais diversificados, que agreguem estratégias para facilitar a aprendizagem de diferentes condições, simultaneamente e para todos. Evidenciam, ainda, que "vários estudos que estabeleceram uma relação entre TDAH e transtornos no aprendizado da linguagem escrita relataram que os problemas prevalentes afetam a apropriação e o desempenho na leitura (8-39%) e na escrita (60%)" (Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017, p. 243), o que sugere a importância de mais estudos na área.

A dificuldade em estabelecer metas, organizar processos, sequenciar ações temporal e espacialmente, bem como categorizar e classificar, "está associada aos sistemas corticais e subcorticais dos lobos frontais" (Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017, p. 243); assim, não deve ser confundida com mera preguiça. Cabe ao professor, aos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos pais ou representantes legais e à comunidade escolar compreender que essa é uma condição que precisa ser acolhida e assistida.

No decorrer do texto, destacam-se o acesso ao léxico mental e à memória de trabalho fonológica (memória de curto prazo). Vale ressaltar que "para o aprendizado da leitura e da escrita, é necessário que o escolar seja capaz de associar um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico" (Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017, p. 250). Assim, é por meio da percepção e compreensão da correspondência grafo-fonêmica que a criança se torna capaz de realizar a leitura de qualquer palavra regular, o que pode ser afetado pelo TDAH.

Pereira (2017) destaca o problema da capacidade atencional em seus diferentes níveis de atenção. Esse fator, aliado a outros, pode dificultar a construção de inferências, sobretudo em textos multimodais e hipermidiáticos (embora essa questão não tenha sido debatida, indicando uma lacuna de pesquisa). Pereira (2017, p. 73) afirma que o ensino das técnicas de leitura "permite a formação de leitores competentes, capazes de enfrentar, de forma autônoma e inteligente, textos variados, assim como aprender com a leitura desses textos". Estratégia é entendida, portanto, como um conjunto ordenado de ações dirigidas à consecução de uma meta. O autor define duas:

1. Estratégias cognitivas: são procedimentos comportamentais do leitor que, em contato com o texto, não têm consciência do que está fazendo naquele momento. É um comportamento automatizado e inconsciente. 2. Estratégias metacognitivas: dizem respeito às atitudes que o leitor, durante a leitura, vai tomando de forma consciente. Aqui ele “sabe” o que quer da leitura, ou ainda tenta monitorá-la, fazendo previsões conscientes e testando-as ao longo da leitura (Pereira, 2017, p. 73).

Essas abordagens referem-se à capacidade de agrupar elementos no nível do período da frase e das orações em elos de coesão maiores. Algumas delas ocorrem de forma inconsciente, pois acontecem automaticamente, como o processo de decodificação. Outras exigem consciência, como a estratégia metacognitiva, em que o estudante estabelece seu objetivo ao ler um texto e monitora a compreensão desse objetivo. Uma leitura sem objetivo tende a ser confusa; pessoas com TDAH precisam de um propósito e de comandos claros. Dentro dessa, desenvolve-se outra: a formulação de hipóteses sobre a leitura, que leva o leitor a predizer temas e a testar se um sentido é possível ou arbitrário.

Um segundo procedimento estratégico é a ativação dos conhecimentos prévios da leitura, que correspondem ao saber adquirido ao longo da vida, resultado da junção dos conhecimentos enciclopédicos, textuais e linguísticos. Frequentemente, afirma-se que ler é, em parte, já ter lido, e que a leitura de elementos extratextuais, contextuais e pragmáticos é fundamental para a compreensão crítica dos textos.

Por fim, a pesquisadora destaca ações pedagógicas que favorecem a aprendizagem desse grupo especial. A partir da narrativa de uma professora de História – que solicita o resumo de dez páginas do livro, sem maiores instruções –, conclui-se que atividades para pessoas com TDAH devem ser planejadas com objetivos claros de curto, médio e longo prazos. Assim, a orientação é que a professora diga: “Eu quero, com este resumo, que os alunos aprendam o que é História”. Ela pode, adicionalmente, dividir essa leitura em partes menores, com objetivos específicos.

Os resultados indicam que o professor precisa

[...] estabelecer e explicitar para o estudante os objetivos a serem alcançados e os procedimentos a serem realizados, os quais devem ser apresentados aos alunos por etapas, além de supervisionar o desenvolvimento do trabalho de compreensão e estudo e, posteriormente, avaliá-lo (Pereira, 2017, p. 82).

Embora haja um esforço visível para a delimitação de estratégias, faltam orientações sobre como os educadores poderiam implementá-las em sala de aula, talvez por meio da construção de um plano de aula ou de uma sequência didática que sirva como exemplo prático.

Cortez e Pinheiro (2018) realizaram uma análise sobre um conjunto de pesquisas que abordam o ensino de leitura, escrita e matemática para pessoas com TDAH. Os autores destacam que, em razão de falhas no processamento cognitivo, o aluno com o transtorno apresenta desempenho bastante prejudicado na leitura e na escrita.

No que tange à leitura, o discente pode ter dificuldades para identificar a intencionalidade do interlocutor, o que limita seu ajustamento ao contexto comunicativo. Além disso, análises indicam que esse público tende a ser prejudicado em leituras rápidas, embora as habilidades de decodificação necessitem de maior investigação. Outro ponto indicado no estudo como prejudicial à leitura foi a ausência de consciência fonológica (CF), que é mais frequente nesse transtorno – fato também mencionado por Gonçalves-Guedim *et al.* (2017).

Não fica evidente quais seriam as estratégias pedagógicas possíveis de serem utilizadas por educadores para a construção de aulas acessíveis. Contudo, pode-se inferir que a contextualização dos textos e de eventos de letramento pode auxiliar a interpretar melhor as interlocuções em conversas cotidianas, por exemplo, mas também em diálogos presentes nos textos. A leitura mais lenta deve ser incentivada, tendo em vista que a qualidade da compreensão é mais importante do que a quantidade de material lido. Quanto à consciência fonológica, não é intenção dos pesquisadores indicar uma estratégia, mas apenas destacar que esse fator fortalece a hipótese de disfunção da leitura.

Pereira (2017) faz, ainda, uma contribuição muito direta sobre o ensino de leitura em uma abordagem cognitiva e evidencia que os estudantes necessitam de estratégias didáticas que ajudem na leitura e compreensão de textos. O artigo apresenta conhecimento mais aprofundado dos conceitos modernos de leitura, que deve ser entendida como uma “atividade interativa complexa, já que envolve uma série de operações e técnicas por parte do leitor para dar conta das demandas cognitivas que surgem durante a leitura de um texto” (Pereira, 2017, p. 68). Com isso, a autora frisa que ler pode ser um grande desafio, mesmo para quem não apresenta comorbidades.

No que concerne à escrita, sublinha-se, sobretudo, que ela está diretamente vinculada à leitura e que se apresenta como ainda mais desafiadora, pois pode envolver um Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação. Evidencia-se que esses alunos, quando não tratados, tendem a ser menos proficientes na escrita, a cometer mais “erros” gramaticais e a produzir textos mais curtos e menos elaborados. Infere-se que, caso o professor solicite a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa – como um artigo de opinião de trinta linhas, por exemplo –, o aluno pode escrever apenas dez, não atendendo de imediato a critérios técnicos, como a divisão do texto em introdução, desenvolvimento e conclusão, a identificação da tese e de argumentos que a sustentem, ou mesmo não conseguir escrever. Mas, vale lembrar, isso depende do contexto, do tipo de TDAH e de outros transtornos associados. Sobre uma estratégia pedagógica, os autores destacam:

[...] os estudos de intervenção, [de] Re, Caeran e Cornoldi (2008) [que] consideraram os benefícios de um treinamento de redação para alunos com TDAH por meio do que chamaram “esquema guia” – um sistema de decomposição da informação a ser escrita, representando-a graficamente por “caixas” (quadrados), colocadas logo abaixo dos tópicos a serem desenvolvidos. Dentro de cada caixa, os alunos escrevem suas ideias em relação a cada tópico e, dessa maneira, treinam também a escrita (Cortez; Pinheiro, 2018, p. 55, grifos nossos).

Um possível desafio para a implementação da estratégia pedagógica é a falta de ilustrações ou de exemplos práticos de como isso poderia funcionar, o que se conforma, também, em uma lacuna de pesquisa. Com exemplos – que são frequentemente usados para ilustrar ou concretizar conceitualizações, tornando a teoria mais acessível –, os

professores, que são o público-alvo do artigo, poderiam compreender melhor como essa estratégia se efetiva na prática. De todo modo, os resultados indicam, desde logo, a diminuição das desigualdades de resultados acadêmicos a partir da repartição da atividade em blocos (Cortez; Pinheiro, 2018). Além disso, a estrutura visual pode facilitar a organização das ideias, a segmentação pode evitar sobrecarga cognitiva, e o passo a passo pode reduzir a ansiedade e melhorar a atenção, sem a frequente pressão de começar do zero.

Por fim, recomenda-se que “no ensino, deve-se, preferencialmente, gerenciar os sintomas desse transtorno, ao invés de se adotar práticas pedagógicas diferentes para alunos que apresentam essa condição” (Cortez; Pinheiro, 2018, p. 56). Essa posição reflete uma concepção universalista de inclusão, na qual a escola deve oferecer condições comuns que contemplem a diversidade sem recorrer a diferenciações explícitas. Embora tal perspectiva busque evitar a segregação, ela pode conduzir a uma homogeneização de procedimentos, o que, na prática, beneficia apenas parte dos estudantes, ou seja, aqueles cujos perfis cognitivos já se ajustam às exigências do ensino regular.

Uma educação verdadeiramente inclusiva, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), deve ir além da igualdade formal e buscar a equidade, isto é, tratar desigualmente os desiguais, de modo a garantir o acesso efetivo à aprendizagem. Nesse sentido, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) pode funcionar como um dispositivo ético-pedagógico de mediação, articulando o planejamento coletivo às singularidades dos alunos, sem isolá-los do grupo.

Essa visão contrasta com a perspectiva apresentada por Souza e Casagrande (2019), cuja abordagem se aproxima de um modelo personalizado e responsivo, no qual o diagnóstico e o acompanhamento multiprofissional são o ponto de partida para o planejamento pedagógico. O estudo de caso do aluno Enzo evidencia que a identificação das necessidades individuais é indispensável para construir práticas efetivas. Assim, enquanto Cortez e Pinheiro (2018) defendem a gestão dos sintomas dentro da normalidade escolar, Souza e Casagrande (2019) ressaltam a necessidade de ruptura parcial com essa normalidade, criando condições específicas de acompanhamento. Esse contraponto entre o universal e o particular expressa um dilema central da educação inclusiva contemporânea, ao buscar equilibrar o direito à convivência comum com o direito à diferença pedagógica.

Para Souza e Casagrande (2019), a desatenção, o costume de perder os pertences, de não ouvir completamente e certo desinteresse por atividades que requerem concentração e esforço mental prolongado são marcas do comportamento dos alunos. No ato de ler, isso gera dificuldade de concentração em textos longos e complexos; na escrita, manifesta-se na demora na transcrição de trechos ou na elaboração de textos. O aluno tende a evitar essas atividades, pois requerem concentração.

A hiperatividade é outro fator que pode gerar sofrimento. A inquietação constante, geralmente marcada pelos movimentos de pés e mãos, pode ser lida pelos professores como algo prejudicial. Mas é preciso compreender que essa não é uma atividade intencional do educando. Pessoas com TDAH, em geral, têm extrema dificuldade para ficar paradas ou em silêncio. Além disso, desatenção e hiperatividade podem somar-se a outros fatores, agravando quadros.

A dificuldade de autocontrole pode agravar casos de agressividade e violência. Alguns estudantes podem ter, ainda, o chamado transtorno opositor, que gera oposição, discussão e conflito. Impulsividade e impaciência são comportamentos comuns nesses casos. Todo esse quadro deve ser analisado pelo professor, que deve pedir ajuda profissional para trabalhar com esses casos, além de comunicar os pais ou responsáveis pela criança.

As implicações pedagógicas são diversas. Com esse quadro descritivo, a organização e a fragmentação de atividades parecem ser um caminho possível para o ensino adaptado. Assim, pedir para o aluno escrever um artigo de opinião é contraproducente; será mais produtivo dividir essa atividade em blocos menores, estabelecendo pequenos prazos de entrega, como em um jogo em que o jogador vai sendo recompensado pelas suas pequenas vitórias. A redução de atividades complexas em atividades mais simples pode gerar pequenas motivações e sentimentos de avanço, em vez do recorrente sentimento de frustração.

Nesse sentido, no lugar de pedir um artigo de opinião, o professor pode solicitar: 1. uma pesquisa sobre um tema; 2. a delimitação desse tema; 3. a definição de uma tese; 4. a delimitação dos argumentos em defesa da tese; 5. a apresentação de soluções possíveis para os problemas observados. A repartição da atividade em objetivos menores pode ampliar o sentido de avanço e a motivação.

O tempo de aprendizado, nesse caso, tende a ser maior, à medida que o professor observa o progresso dos alunos – o que não constitui um problema, já que mesmo os alunos típicos aprendem em ritmos diferentes. Cabe ressaltar que crianças nessa condição podem apresentar dificuldade em relaxar os músculos necessários para conduzir o lápis ou a caneta. Os autores destacam que a dificuldade de coordenação motora pode influenciar a qualidade do traçado da escrita da criança. Esse traçado irregular, por vezes, dificulta a compreensão do que foi escrito e interfere no processo de escolarização do discente. À vista disso, exercícios de caligrafia e coordenação motora podem auxiliar no desenvolvimento dessa habilidade nesse público.

Os autores Souza e Casagrande (2019) destacam a diferença entre alfabetização e letramento e corroboram o pensamento de Soares (1998), que defende que a alfabetização corresponde a um conjunto de técnicas que relacionam sons a letras e fonemas a grafemas, ensinando a codificar e decodificar, a segurar o lápis, a escrever da esquerda para a direita, entre outras habilidades. Já o letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p. 47). Assim, o sujeito letrado é aquele que incorpora as práticas sociais de leitura e escrita, e não apenas decodifica o signo linguístico. São, portanto, dois processos distintos, porém correlatos.

Em atividade realizada com o participante do estudo, o texto “Diário de um Zumbi do minecraft: um desafio assustador”, de Herobrine Books, volume 1, foi lido, por ser o desenho preferido de Enzo. Na leitura, ele se mostrou desatento e com pressa para que a atividade terminasse, distraindo-se com qualquer barulho. Além disso, “foi bem sucinto na sua escrita, pois estava ansioso para terminar e poder fazer o desenho” (Souza; Casagrande, 2019, p. 123).

A escrita confusa, com omissões, trocas e apagamentos, pode ser um sinal do transtorno. O estudo não indica possíveis soluções para o problema, com base na literatura

vastamente mencionada em subseções do trabalho, o que poderia ser feito. Por mais que a intenção do trabalho não seja apontar estratégias, há uma ausência de maiores reflexões sobre o que os dados significam na prática escolar, tendo em vista que o objetivo é analisar o processo de letramento (leia-se: os usos sociais de leitura e escrita).

Martins *et al.* (2020, p. 1) objetivam

[...] comparar o desempenho da avaliação do processamento fonológico, velocidade de leitura e compreensão de texto antes e depois da aplicação de um programa de remediação fonológica em um grupo restrito de escolares com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia.

Compreende-se, a partir do estudo com 32 escolares do segundo ao oitavo ano do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, que a remediação fonológica é um conjunto de estratégias pedagógicas essenciais tanto para a alfabetização quanto para o letramento.

De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), algumas intervenções voltadas à remediação fonológica envolvem o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas relacionadas à percepção e à manipulação dos sons da fala. Entre elas, destacam-se: (1) segmentação silábica e fonêmica (ex.: *c-a-s-a* → *casa*); reconhecimento de rimas (*grão* – *pão*) e aliterações (ex.: “*Bia brinca com balões azuis*” – repetição do som /b/); (2) manipulação fonêmica, por meio de atividades de substituição, adição ou omissão de fonemas (ex.: trocar *pato* por *gato*); além da (3) correspondência de fonema-grafema, que se refere à compreensão de que cada som da fala (fonema) possui uma representação gráfica específica (grafema). Por exemplo, na palavra “*chave*”, o som /ʃ/ é um único fonema representado por duas letras (“ch”); já o som /k/ pode ser representado por diferentes grafemas, como “c”, “k” ou “qu” (*casa*, *kiwi*, *quero*).

Explicado o que é remediação fonológica, os autores descrevem, como dificuldades de aprendizagem dos estudantes com TDAH, a alteração na entrada da informação no cérebro, acarretando dificuldades na leitura e na escrita, bem como baixo desempenho no processamento fonológico, na memória de trabalho e no acesso lexical. Esses fenômenos, amplamente comprovados pela ciência, frequentemente são ignorados nas práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa. Diante do que dizem os pesquisadores, uma estratégia pedagógica possível é que o professor estimule o desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo, por meio da recombinação de unidades da palavra, como “*fato*” e “*rato*”.

A partir do que foi exposto, comprehende-se que os professores podem recorrer à consciência fonológica e ao método fônico como estratégias complementares no processo de alfabetização. Assim, a criança é estimulada a compreender a menor estrutura sonora da língua, partindo da decodificação fonêmica para a construção de palavras (ex.: *b + a + l + a = bala*). Entretanto, observa-se que, em grande parte das práticas pedagógicas, ainda prevalece o método silábico, que considera a sílaba como unidade básica da leitura e da escrita. Nesse caso, a criança precisa decorar diversas combinações (consoante + vogal – CV) para formar sílabas e, posteriormente, palavras (ex.: *ba + la = bala*).

Consoante Martins *et al.* (2020), alterações de linguagem são encontradas com frequência em indivíduos com TDAH. As mais comuns são: habilidades linguísticas escassas; desorganização textual; dificuldade na decodificação da leitura, podendo apresentar processos de omissões e substituições de palavras e fonemas; além de ocorrer, na escrita, alteração da ordem lógica das orações e produção textual desorganizada;

alterações na organização sequencial e temporal de fonemas, na fala e na escrita. Os aspectos linguísticos mais prejudicados são o fonológico, o sintático e o pragmático.

Em avaliação fonoaudiológica, é comum o diagnóstico de TDAH concomitante com distúrbio de leitura e escrita, disgrafia e/ou discalculia. Os programas de remediação com base no processamento fonológico oferecem atividades de consciência fonológica, tanto silábicas quanto fonêmicas. A eficácia de tais programas de remediação fonológica em crianças com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem é comprovada em diversos estudos (12-15) (Martins *et al.*, 2020).

A ausência do desenvolvimento da consciência fonológica compromete, de forma significativa, o processo de aquisição da leitura e da escrita. Essa habilidade constitui a base para que o aprendiz compreenda a relação entre sons e estrutura linguística, identificando e superando confusões fonológicas comuns nas fases iniciais da alfabetização. Assim, o treino sistemático da consciência fonológica configura-se como uma estratégia pedagógica essencial, especialmente em casos de dificuldades na discriminação e manipulação de sons, devendo ser conduzido de forma interdisciplinar, a fim de potencializar os resultados educacionais. O estudo conclui que “o treino da consciência fonológica estimula a emergência da consciência fonológica e sintática, apresentando impacto positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.” (Martins *et al.*, 2020, p. 5).

Um desafio para a implementação dessa abordagem pode ser a escassez de programas de formação continuada voltados aos profissionais de Letras e de Pedagogia para o desenvolvimento de tais atividades. Além disso, o não acompanhamento de um profissional de fonoaudiologia pode prejudicar a evolução dos alunos com essas dificuldades. Para mais, a ausência de laudos e a presença de múltiplos transtornos, como TDAH e dislexia, dificultam a ação imediata.

Carvalho e Paz (2021, p. 340) objetivam “conhecer a contribuição de recursos tecnológicos facilitadores à aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos com TDAH”. O trabalho parece ser muito promissor, mas carece de uma apresentação mais detalhada de quais recursos são esses. Poucas tecnologias foram indicadas e, mesmo assim, de maneira breve. Os autores indicam que a tecnologia é uma estratégia didática, o que não parece ser verdade, tendo em vista que a tecnologia é apenas um meio.

Destaca-se que “segundo Silva (2003), existe um fascínio em sujeitos com TDAH nos jogos eletrônicos, os fazendo entrar em um estado de hiperfoco” (Carvalho; Paz, 2021, p. 341), sobretudo pela dinâmica agitada do jogo, e que podemos buscar na tecnologia uma fonte de aprendizagem para esses estudantes. Sobre o processo de escrita, os autores, com auxílio de Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2016), trazem como estratégias importantes: permitir o uso do tipo de letra; ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo; sempre que possível, dar a tarefa já impressa; criar um dicionário para aquelas palavras que frequentemente esquece; valorizar sempre os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita; em provas, não corrigir todos os erros de escrita; orientar individualmente o estudante sobre como organizar seu trabalho escrito; permitir o uso de guias externos para autocorreção da estrutura do texto e/ou da ortografia, que podem beneficiar quando o objetivo do trabalho for o conteúdo ensinado.

A escrita pode ser prejudicada pela desorganização do pensamento em estudantes com TDAH; contudo, tanto a leitura quanto a escrita podem ser ensinadas de forma adaptada. Conforme revisão de Carvalho e Paz (2021), baseada em Rotta; Ohlweiler; Riesgo

(2016), estratégias eficazes incluem o uso de textos curtos e significativos, como crônicas, tirinhas, letras de músicas ou pequenos relatos que despertem a curiosidade do leitor; a redução de distrações externas; o apoio com recursos visuais e auditivos; e o ensino de técnicas de leitura ativa, como sublinhar, anotar e esquematizar. Além disso, recomenda-se ajustar o tempo de leitura e a formatação dos materiais didáticos, utilizando espaçamento entre linhas de 1,5 a 2,0 e margens amplas, o que facilita o acompanhamento visual e reduz a sobrecarga cognitiva de estudantes com TDAH.

Poderia ser melhor detalhado, para além dessas considerações, como a tecnologia se aplica de fato em sala de aula regular. Os debates são sucintos e as tecnologias apontadas são: (1) jogo alfabetizador *Brain Mouse*, que desenvolve habilidades cognitivas, com a principal finalidade de inclusão de crianças e adolescentes; e (2) o aplicativo *Supera*, que, além de jogos voltados ao desenvolvimento da linguagem escrita, possui uma série de jogos que exercitam e desenvolvem funções executivas, tais como atenção, memória, raciocínio lógico e funções perceptivas.

Schmitt e Justi (2021) investigaram a influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. As variáveis cognitivas referem-se a aspectos dos processos mentais envolvidos na aprendizagem, como memória, atenção, linguagem e outras funções intelectuais. No contexto da leitura e do TDAH, as principais variáveis cognitivas envolvidas são: consciência fonológica; habilidade de perceber e manipular os sons da fala; memória de trabalho fonológica; capacidade de armazenar e manipular informações verbais por um curto período; nomeação seriada rápida; velocidade com que a pessoa consegue nomear estímulos familiares, como cores, números ou letras; vocabulário; extensão e profundidade do conhecimento de palavras; quociente de inteligência (QI); medida geral da capacidade cognitiva; atenção; habilidade de focar em estímulos relevantes e ignorar distrações; e flexibilidade cognitiva; capacidade de alternar entre diferentes tarefas ou perspectivas.

Gonçalves e Ferreira (2022) desenvolveram um estudo com o objetivo de mostrar alguns recursos digitais que podem incentivar esses alunos a ler e escrever a partir da educação remota. Os autores iniciam fazendo uma importante discussão sobre o que é leitura e os respectivos paradigmas do ensino dessa matéria. Em seguida, começam a sistematizar uma série de recursos digitais que podem ser utilizados com alunos com TDAH.

Alguns dos recursos selecionados são: YouTube; Trello; Blogs; AVA; jogos; *Brainy Mouse*; *Brain n-Back*; *Brain Test*; *Cognifit Brain Fitness*; *Lumosity*; *Mind Games*; *Peak* e *Skillz*; bloqueadores (Gonçalves; Ferreira, 2022). O YouTube funciona como chamariz para assuntos diversos, dentre os quais leituras de livros. O Trello é uma agenda, que pode apoiar estudantes com dificuldade de organização. Os blogs podem ser utilizados para a produção de textos na era digital. Os AVAs podem ajudar na organização. O jogo virtual é uma ferramenta criativa, atraente e interativa que potencializa o hiperfoco.

O *Brainy Mouse*, já citado em outro artigo, aparece com esse link de acesso (Página Inicial – Playmove) e serve para estimular a leitura e a escrita. Os recursos seguintes trabalham a memória, a concentração e a capacidade de seguir instruções, o que é difícil para alunos com TDAH. Os bloqueadores são ferramentas que bloqueiam aplicativos que podem ser utilizados durante pesquisas ou aulas remotas e evitam que alunos se distraiam com redes sociais.

Novamente, uma lacuna que se apresenta neste e em grande parte dos estudos é a inexistência de aplicações pedagógicas mais delimitadas. O estudo apresenta uma série de

recursos digitais legítimos, mas que só podem ser utilizados de maneira adequada tendo em vista as breves narrativas sobre como devem adentrar a sala de aula. Esse é um desafio, portanto, identificado de maneira recorrente em grande parte dos estudos: a fraca aplicação dos recursos pedagógicos. Esse pode ser um caminho possível para estudos futuros na área.

Silva (2023) verificou as estratégias utilizadas em sala de aula para desenvolver o processo de alfabetização na relação com o TDAH. Para a autora, alfabetização é o “processo de aprender o código alfabético e desenvolver a escrita. O pensamento leva à formação do conhecimento e posterior desenvolvimento das habilidades alfabéticas, leitura e escrita” (Silva, 2023, p. 950). A partir da leitura de 17 artigos, foram analisadas: funções executivas; a escola e a família; dificuldades de aprendizagem; técnicas de aprendizagem e processamento auditivo.

O breve texto de Silva (2023) destaca que a função executora é responsável pela vida prática, pelas habilidades de atenção, percepção, controle, planejamento e estratégias (criar/mudar). A escola se apresenta como local possível de identificação de desvantagens de aprendizagem e a família como principal relator desse processo junto à escola. As dificuldades mencionadas são: baixa capacidade de concentração; dificuldade de raciocínio e compreensão; dificuldades de memorização; dificuldades na linguagem oral e escrita; alteração de fonemas; distorção, substituição e omissão; dificuldade na organização temporal e sequencial de grafemas e, consequentemente, alteração na escrita.

As estratégias pedagógicas, foco deste estudo, devem contemplar aspectos que favoreçam as estratégias de aprendizagem dos alunos, especialmente no desenvolvimento da consciência fonológica, da memória, da concentração e da atenção, isto é, habilidades fundamentais para a construção da alfabetização (Silva, 2023, p. 955). Entre essas, destacam-se o uso de atividades lúdicas e estruturadas, como brincadeiras com regras, jogos sensoriais, exercícios de leitura e escrita e a criação de materiais pelos próprios estudantes, de modo a estimular a memória e o envolvimento. Em casos específicos, o professor pode posicionar o aluno mais próximo para oferecer orientação individualizada. Além disso, o trabalho com o processamento auditivo central deve ser articulado a recursos terapêuticos, buscando minimizar distúrbios que comprometem a compreensão da linguagem.

No texto, não são propostas estratégias pedagógicas específicas para o ensino de leitura e escrita direcionadas a crianças com TDAH (Silva, 2023). O foco do estudo é investigar como variáveis cognitivas, como consciência fonológica e nomeação seriada rápida, influenciam a leitura em crianças com desenvolvimento típico e em crianças com TDAH. Contudo, embora o artigo não apresente intervenções pedagógicas, os achados sugerem que abordagens que fortaleçam funções executivas e habilidades cognitivas podem ser benéficas para melhorar a compreensão de leitura em crianças com TDAH. Assim, infere-se que atividades lúdicas, intervenções psicopedagógicas e acompanhamento clínico são elementos que devem andar de mãos dadas com as intervenções pedagógicas escolares.

Um ponto pouco explorado pelos pesquisadores até agora é a avaliação. Por essa razão, destaca-se o conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH, definido por Pansanato e Silva (2024). Considera-se a avaliação um processo fundamental independentemente da estratégia pedagógica construída, pois é sabido que uma avaliação mal elaborada dificulta o processo de assimilação do

conhecimento. Os autores destacam abordagens avaliativas, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa, para alunos do Ensino Fundamental do quarto ao oitavo ano, a partir da análise de bibliografia especializada e de mais de 114 documentos de avaliação. Dez diretrizes são lançadas:

Quadro 3 - Diretrizes de avaliação de aprendizagem com TDAH

Nº	DIRETRIZ
1	Divida logicamente uma avaliação sobre conteúdos diferentes em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo.
2	Mescle questões mais demoradas, que levam mais tempo para serem respondidas, com questões mais rápidas.
3	Evite o uso de texto com tamanho da fonte pequeno.
4	Realce as informações e dados dos gráficos com cores e legendas significativas.
5	Mantenha uma questão em uma única página.
6	Divida uma questão muito longa com muitas respostas em itens numerados com resposta individual para cada item.
7	Estabeleça um formato padrão para apresentar o mesmo tipo de questão.
8	Evite a apresentação de informações desnecessárias antes do comando da questão.
9	Destaque as palavras-chave principais do enunciado da questão.
10	Deixe espaço em branco suficiente para a resolução da questão.

Fonte: Adaptado de Pansanato e Silva (2024).

Cada diretriz é baseada em um sintoma ou causa do transtorno e se justifica a partir de diversas condições. Compreende-se que, a depender do caso específico, as diretrizes podem ajudar professores de Língua Portuguesa a avaliar a leitura e a escrita dos estudantes. As orientações se apresentam não como normas, mas como indicações sobre possíveis caminhos para uma avaliação da aprendizagem mais justa. Contudo, vale destacar que é preciso problematizar as adaptações, tendo em vista que nem todo lugar irá dispor desses facilitadores. Nesse sentido, o uso indiscriminado de adaptações pode excluir os discentes do mundo em que eles não disponham de atividades adaptadas.

Certamente, as adaptações são importantes, mas, para que haja uma educação que seja verdadeiramente inclusiva, elas devem ser reconfiguradas de modo que atendam a todos os públicos. Além disso, devem ser atividades estruturadas transitoriamente, a depender dos casos menos ou mais graves de TDAH. Vale destacar que nenhuma saída é apresentada como uma receita de bolo: as dez diretrizes não são dez passos para o sucesso; elas apenas são direções possíveis. Assim como nos outros artigos, Pansanato e Silva (2024) apontam diretrizes, mas não fornecem exemplos práticos.

As pesquisas existem, e o TDAH já é um transtorno amplamente estudado por diferentes áreas do conhecimento. Os resultados indicam a urgência de aprofundar as

explicações sobre as implicações pedagógicas desses estudos, de modo a traduzir o que esses dados significam na prática escolar e a sistematizar planos de aula, projetos de ensino, sequências didáticas, objetos digitais de aprendizagem e recursos didáticos em geral. Tais iniciativas podem facilitar a compreensão desses dados por docentes, pais e pela comunidade civil interessada no tema. Isso não significa que o objetivo principal dos artigos selecionados seja discutir implicações pedagógicas, tampouco que tenham essa obrigação; indica apenas que há um espaço aberto para tais reflexões.

Considerações finais

Este estudo permitiu identificar que, embora exista uma produção crescente sobre TDAH nas áreas da saúde e da educação, a literatura ainda apresenta fragilidades importantes no que se refere à sistematização de estratégias pedagógicas para o ensino de leitura e escrita. A principal conclusão do mapeamento é que os estudos descrevem, de forma consistente, os impactos do TDAH nas habilidades linguísticas, como consciência fonológica, atenção, memória de trabalho, organização textual e processamento fonológico, mas pouco avançam na explicitação de implicações pedagógicas que auxiliem o professor a intervir nesses processos.

A partir das análises, este trabalho contribui para o campo da leitura e da escrita ao: I) sistematizar um repertório de estratégias mencionadas pela literatura, incluindo atividades de consciência fonológica, técnicas metacognitivas, fragmentação de tarefas, apoio tecnológico, intervenções psicopedagógicas e diretrizes de avaliação, organizando-as de forma acessível a professores e pesquisadores; II) evidenciar que a lacuna não está na inexistência de estratégias, mas na exiguidade de detalhamento dessas estratégias; III) indicar a necessidade de novas pesquisas que produzam protocolos pedagógicos, sequências didáticas, estudos de caso e objetos de aprendizagem aplicáveis ao contexto escolar.

Reconhece-se, contudo, que a literatura científica nem sempre tem por finalidade propor intervenções pedagógicas ou apresentar recomendações práticas, sobretudo em estudos de natureza descritiva, explicativa ou clínica. Assim, a constatação de que muitos artigos não detalham procedimentos didáticos não constitui uma crítica à insuficiência dos autores; pelo contrário, evidencia um descompasso entre a produção acadêmica, frequentemente centrada na caracterização do TDAH, e as demandas concretas dos profissionais da educação, que necessitam de orientações aplicáveis ao cotidiano escolar. Ao apontar essa lacuna, este estudo não atribui à literatura uma responsabilidade que não lhe cabe, mas destaca a necessidade de pesquisas específicas que façam a ponte entre o diagnóstico teórico e a operacionalização pedagógica. Identificar essa brecha, portanto, constitui uma contribuição importante para o campo, ao indicar onde futuros esforços investigativos podem se concentrar.

Portanto, comprehende-se que há um conjunto significativo de pesquisas sobre TDAH, mas que a transposição desse conhecimento para o campo pedagógico ainda é pouco explorada. Ao sistematizar estratégias, evidenciar lacunas e propor caminhos, este estudo busca contribuir para o fortalecimento do ensino de leitura e escrita na perspectiva

inclusiva e para o desenvolvimento de práticas escolares mais equitativas e responsivas às necessidades dos estudantes com TDAH.

Este estudo objetivou investigar as estratégias educacionais inclusivas apresentadas na literatura científica para o ensino de leitura e escrita de pessoas com TDAH, considerando sua eficácia e aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. Os estudos indicam que leitura e escrita são preocupações de profissionais de saúde e de educação que trabalham com pacientes/estudantes com TDAH, mas que estratégias pedagógicas poderiam ser melhor estruturadas.

Diversas estratégias foram identificadas, as quais sistematizamos em: 1. contextualização; 2. leitura lenta; 3. exercícios de consciência fonológica; 4. esquemenguia de leitura e escrita; 5. anamneses; 6. divisão de tarefas longas; 7. exercícios de caligrafia; 8. sistemas de organização, como agendas; 9. motivação para cada atividade; 10. delimitação de objetivos de leitura e escrita; 11. levantamento de hipóteses interpretativas e predições; 12. levantamento de conhecimentos prévios; 13. delimitação de diretrizes de avaliação; 14. uso de tecnologias; 15. utilização de recursos lúdicos; e 16. intervenções psicopedagógicas.

Contudo, muitas dessas estratégias foram apresentadas apenas superficialmente, sem as devidas reflexões sobre o passo a passo para o seu desenvolvimento. Uma lacuna nos estudos analisados, portanto, é a falta de explicitude dos processos pedagógicos de inclusão. Embora o objetivo geral de alguns desses estudos não fosse impactar diretamente a sala de aula, vislumbrar esse impacto poderia ser um caminho para a compreensão dos fenômenos mencionados, sobretudo porque o TDAH impacta a aprendizagem.

Como toda pesquisa, esta apresenta limitações, como a seleção de apenas duas (2) bases de busca. A seleção das bases se justifica pela maior relevância no que se refere à quantidade e à qualidade dos dados relativos ao ensino de leitura e escrita ao referido público. Outra limitação é a quantidade de artigos; contudo, um número muito grande de textos pode diminuir a qualidade das análises, a depender do espaço de tempo recortado às análises. Essas lacunas são espaços para o surgimento de novas pesquisas que podem estudar mais estratégias de ensino em diferentes bases de dados, com uma quantidade maior de artigos, ou mesmo com outros gêneros acadêmicos.

Diante do exposto, comprehende-se que já existe uma vasta literatura que trabalha sobre o tema, mas que estratégias pedagógicas poderiam ser melhor descritas por esses autores. A anamnese (diagnóstico) pode ser um primeiro passo para adaptar essas aulas, especialmente no diálogo com pais, responsáveis e profissionais da saúde. Com a compreensão dos dados, espera-se contribuir para o ensino de leitura e escrita na ótica da inclusão.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X93021>

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**. Londres: Routledge, 1998.

BRASIL. **Lei nº 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CARVALHO, Giovanna dos Santos Barros; PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: As contribuições de recursos tecnológicos facilitadores. **Brazilian Journal of Development**, [S. I.J, v. 7, n. 8, p. 78647–78663, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34151>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CORTEZ, Marilene Tavares; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. TDAH e escola: incompatibilidade? **Paidéia**, v. 13, n. 19, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/6316>. Acesso em: 25 fev. 2025.

COSCARELLI, Carla Viana. (org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Bárbara Eduarda Barbosa. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/H3s6MLvg5qf3r3LMGXZ9Wb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GONÇALVES-GUEDIM, Talita Fernanda et al. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 2, p. 242-252, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cefac/a/wsH686JKCNFBjYLTNfzd9Yy/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos tempos. Goiânia: Edição do autor, 2002.

MARTINS Raquel Araujo et al. Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia. **CoDAS**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/8MgNrbyPssVpD6JK8qqdZMP/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2345>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PANSANATO, Luciano Tadeu Esteves; SILVA, Bruna Rafaela da. Um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, 2024. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17713>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. E- Book.– 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e exclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SANTOS, Carlos Eduardo de Paula; NÉLO, Maria José; SALES, Jesica Carvalho. Laboratório de leitura e escrita: (multi)letramentos no curso de Química. **MACABÉA-REVISTA ELETRONICA DO NETLLI**, v. 10, p. 34-54, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/113115327/Laborat%C3%A9rio_De_Letitura_e_Escrita_Multi_Letramentos_No_Curso_De_Qu%C3%A3drica. Acesso em: 28 abr. 2025.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Sther Soares Lopes da. ALFABETIZAÇÃO E TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. I.], v. 9, n. 8, p. 949–958, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/266>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, p. e37326, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/NtVcRkpDGz5kwJnjKFBVPcC/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOUZA, Fernanda Ferreira de; MOTA, Marcos Henrique; PIMENTA, Vânia Maria Lúcia. Remediação fonológica em escolares com TDAH e dislexia. **CoDAS**, v. 32, n. 5, e20192019086, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/8MgNrbyPssVpD6JK8qqdZMP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOUZA, Ana Paula Luz de; CASAGRANDE, Samira. O processo de letramento de um aluno com TDAH no 3º ano do ensino fundamental. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/5114>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOUZA, Fabíola Pereira de; MOURA, Letícia Soares de; PIMENTA, Viviane Diniz. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com

transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 2, p. 160-168, mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wsH686JKCNFBjYLTNfzd9Yy/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)