



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

GISLAINE CRISTINA DE LIMA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: Uma
triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e
psicoterapeuta na Educação Infantil**

Urutaí – GO
2026

GISLAINE CRISTINA DE LIMA

DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Orientador (a): Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)
2026

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Prático para Professores da Educação Infantil | |

Nome Completo do Autor: **Gislaine Cristina de Lima**

Matrícula: **2024101332140004**

Título do Trabalho: **TDAH & Desregulação Emocional: Começando pela Educação Infantil**

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: **20/05/2026**


O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.


Documento assinado digitalmente
 **GISLAINE CRISTINA DE LIMA**
Data: 18/05/2026 10:52:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Uberlândia;
Local

18/05/2026
Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente
 **DANIEL VALERIO MARTINS**
Data: 18/05/2026 11:06:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 39/2026 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos vinte dias do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem a avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Gislaine Cristina de Lima**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "**DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Daniel Valério Martins, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos

artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof Dr. Daniel Valério Martins	IF Goiano	Presidente
Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira	IF Goiano	Membro Interno
Prof. ^a Dr. ^a Euzelene Rodrigues Aguiar	UNEB	Membra Externa

Documento assinado eletronicamente por:

- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)** , em 08/05/2026 09:44:54.
- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 08/05/2026 09:48:03.
- **Euzelene Rodrigues Aguiar, Euzelene Rodrigues Aguiar - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485841000140)**, em 08/05/2026 17:38:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 817908

Código de Autenticação: 51289b8ec5



**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

L732d DE LIMA, GISLAINE CRISTINA
DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA
APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno
com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação
Infantil / GISLAINE CRISTINA DE LIMA. URUTAÍ 2026.
129f. il.
Orientador: Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de
0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação
Básica (Campus Urutaí).
I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Título do produto educacional: Guia de Orientações Práticas para Professores, TDAH & Desregulação Emocional: Começando pela Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

Autora: Gislane Cristina de Lima

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 20 de abril de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Daniel Valério Martins	(Orientador)
Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira	(Membro interno)
Prof ^a . Dr ^a . Euzelene Rodrigues Aguiar	(Membra externa)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Ricardo Diogenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/04/2026 07:10:04.
- **Euzelene Rodrigues Aguiar, Euzelene Rodrigues Aguiar - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485841000140)**, em 27/04/2026 14:56:20.
- **Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1)**, em 04/05/2026 18:06:11.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 811699
Código de Autenticação: b45785b412





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica**

FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Gislaiane Cristina de Lima

Título da Dissertação: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Título do Produto: Guia de Orientações Práticas para Professores, TDAH & Desregulação Emocional: Começando pela Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Daniel Valério Martins

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

<p>Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.</p> <p>*Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p>(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.</p> <p>(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.</p> <p>(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.</p> <p>(X) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p>(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em</p>	<p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>() PE tem características de aplicabilidade a partir</p>

<p>diferentes sistemas.</p>	<p>de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>(X) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>() PE sem acesso.</p> <p>() PE com acesso via rede fechada.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito.</p> <p>() PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional – nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>(X) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:

O produto educacional apresenta uma ampla abrangência ao ser direcionado a professores da Educação Básica, com foco de implementação no cotidiano da Educação Infantil. Elaborado para ser aplicado em quaisquer instituições ofertantes da Educação Básica, o material atua como um suporte para o reconhecimento e o manejo da desregulação emocional em crianças com características de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Traço de Estímulo de Atenção Variável - TEAV. Quanto à sua replicabilidade, o guia possui disponibilidade irrestrita para uso não comercial e é distribuído em formato digital, fatores que facilitam sua disseminação. Além disso, a sua concepção é baseada em metodologias visuais, princípios direcionadores claros e rotinas estruturadas. Esse caráter prático e ilustrativo garante que educadores de diferentes contextos consigam adaptar e reproduzir as estratégias em suas próprias salas de aula de maneira sensível e colaborativa.

Prof. Dr. Daniel Valério Martins

(Orientador)

Prof. Dr. Ricardo Diógenes Dias Silveira

(Membro interno)

Prof^a. Dr^a. Euzelene Rodrigues Aguiar

(Membra externa)

Urutaí-GO, 20 de abril de 2026.

Documento assinado eletronicamente por:

- Daniel Valério Martins, Daniel Valério Martins - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano (1) , em 08/05/2026 10:40:05.
- Ricardo Diógenes Dias Silveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/05/2026 10:43:38.
- Euzelene Rodrigues Aguiar, Euzelene Rodrigues Aguiar - Professor Avaliador de Banca - Universidade do Estado da Bahia (14485841000140) , em 08/05/2026 17:36:59.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 817919

Código de Autenticação: 753ac36a2a



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900

“Educar é ajudar o outro a tornar-se o autor da própria existência.”

(Rollo May)

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação é reconhecer que nenhuma travessia é solitária.

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de sustento nos momentos de incerteza e força silenciosa nos dias de cansaço. Foi na fé que encontrei equilíbrio quando as portas pareceram se fechar e serenidade para continuar quando o caminho exigiu recomeços.

Ao Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, por ser espaço de formação crítica, ética e comprometida com a educação pública. Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, pela seriedade acadêmica e pelas oportunidades de crescimento intelectual e humano.

Aos professores do programa, que, com rigor e sensibilidade, contribuíram para que esta pesquisa amadurecesse teórica e metodologicamente.

De modo especial, ao professor Dr. Daniel Valério Martins, meu orientador, por sua orientação firme e generosa. Sua confiança, suas provocações intelectuais e sua capacidade de enxergar possibilidades mesmo diante dos impasses foram fundamentais para que esta pesquisa se consolidasse. Obrigada por sustentar o percurso com equilíbrio entre exigência científica e humanidade.

À instituição parceira que abriu suas portas para a realização do estágio e da pesquisa, permitindo que esta investigação se tornasse concreta e possível

À minha família, especialmente ao meu esposo, pela paciência nos dias de ausência, pelo amor constante e pelo suporte emocional que me sustentou nos momentos mais desafiadores. Vocês foram chão quando eu precisei de estabilidade e abrigo quando o percurso exigiu silêncio.

Ao colega de caminhada Lucas Barbosa, pelas trocas, aprendizados e apoio mútuo ao longo dessa jornada.

Por fim, minha profunda gratidão às crianças que inspiram diariamente meu compromisso profissional. Em especial, ao pequeno Edu, cuja história mobilizou as primeiras inquietações que deram origem a esta pesquisa. Seu sofrimento e o sofrimento de sua mãe não foram em vão; tornaram-se perguntas, estudo e busca por transformação.

Que esta dissertação honre cada criança que luta por pertencimento. Que a escola possa ser, cada vez mais, espaço de acolhimento e não de exclusão.

E que nunca nos falte sensibilidade para ouvir suas vozes, interpretar seus gestos e compreender suas urgências. Que sejamos capazes de enxergar, para além dos comportamentos, os pedidos de acolhimento que tantas vezes não cabem nas palavras.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil, com foco central no manejo da desregulação emocional no contexto escolar. A investigação justifica-se pela lacuna identificada entre as demandas reais do cotidiano pedagógico e a preparação docente, considerando o amparo legal que assegura o suporte educacional a esses estudantes. O objetivo geral é analisar as dificuldades vivenciadas por professores da segunda etapa da Educação Infantil na inclusão de crianças com diagnóstico ou características indicativas de TDAH, enfatizando a mediação da desregulação emocional como barreira de aprendizagem. Metodologicamente, a investigação adota uma triangulação de dados, articulando a perspectiva docente (obtida via questionários e entrevistas), a observação sistemática e estruturada do aluno no ambiente escolar e a análise clínico-reflexiva da pesquisadora. Os resultados evidenciam que a desregulação emocional (com média crítica de 2,27 identificada nos dados) atua como eixo estruturante das dificuldades de inclusão, revelando limitações na formação docente e a necessidade de suporte institucional. Conclui-se que a construção de estratégias pedagógicas mediadoras fortalece o papel da escola como espaço inclusivo, sendo proposto, como Produto Educacional, um guia técnico-operacional voltado ao manejo da desregulação emocional e à promoção da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação Infantil; TDAH; Desregulação emocional; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

CHAVES, Gislaine Cristina de Lima. CHALLENGES OF INCLUSION IN TEACHING AND LEARNING: A triangulation between teacher, student with ADHD characteristics, and psychotherapist in Early Childhood Education. 2026. 131 f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education - PPGEnEB) – Instituto Federal Goiano, Urutaí - GO, 2026.

This research investigates the inclusion of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Early Childhood Education, focusing primarily on the management of emotional dysregulation within the school context. The study is justified by the identified gap between the real demands of daily pedagogical practice and teacher preparation, considering the legal framework that ensures educational support for these students. The general objective is to analyze the difficulties experienced by teachers in the second stage of Early Childhood Education regarding the inclusion of children with a diagnosis or indicative characteristics of ADHD, emphasizing the mediation of emotional dysregulation as a barrier to learning. Methodologically, the investigation adopts data triangulation, articulating the teacher's perspective (obtained via questionnaires and interviews), systematic and structured observation of the student in the school environment, and the researcher's clinical-reflective analysis. The results demonstrate that emotional dysregulation (with a critical mean of 2.27 identified in the data) acts as the structural axis of inclusion difficulties, revealing limitations in teacher training and the need for institutional support. It is concluded that the construction of mediating pedagogical strategies strengthens the school's role as an inclusive space. As an Educational Product, a technical-operational guide aimed at managing emotional dysregulation and promoting meaningful learning is proposed.

Keywords: School inclusion; Early Childhood Education; ADHD; Emotional dysregulation; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ADHD – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
APA – American Psychiatric Association
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição, Revisão de Texto)
GO – Goiás
IF Goiano – Instituto Federal Goiano
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG – Minas Gerais
OSC – Organização da Sociedade Civil
PAIs – Planos de Atendimento Individualizado
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica
SIB – Sistema Integrado de Bibliotecas
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEAV – Traço de Estímulo de Atenção Variável
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDA – Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (conforme descrição DSM-5-TR, 2023)
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico das Legislações Inclusivas no Brasil	45
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise, referenciais teóricos e legais, principais achados e aplicações na Educação Infantil (Artigos 1 e 2).....	35
Quadro 2 – Síntese: Abordagem de Oaklander aplicada à Lei 14.254/21 e ao TDAH.....	41
Quadro 3 – Leis Estaduais e Municipais sobre TDAH no Brasil	46
Quadro 4 – Sistematização da coleta de dados segundo eixos de análise, sujeitos, instrumentos e focos a serem observados.....	60
Quadro 5 – Categorias de análise, referenciais teóricos e aplicações na Educação Infantil	65
Quadro 6 – Sintomas das características de crianças com TDAH na pré-escola.....	67
Quadro 7 – Comparativo entre a visão tradicional ampliada do TDAH na Educação Infantil.....	75
Quadro 8 – Comparativo entre pesquisas sobre desregulação emocional em crianças com TDAH.....	77

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE QUADROS.....	14
SUMÁRIO.....	16
APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3. OBJETIVOS.....	26
4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GARANTIA DE CUIDADO E PROTEÇÃO AO ALUNO COM TDAH (LEI 14.254/2021).....	27
5. LEIS, DIRETRIZES E DESAFIOS NO RECONHECIMENTO DE ALUNOS COM TDAH COMO PÚBLICO-ALVO.....	39
6. PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	53
7. COMO O TDAH É COMPREENDIDO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL 56	
8. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA DESREGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS COM TDAH: LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	68
9. ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	83
10. RESULTADOS E CONCLUSÕES	86
11.PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA PROFESSORES – TDAH & DESREGULAÇÃO EMOCIONAL	93
12. REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106
DECLARAÇÃO.....	116
APÊNDICES	121
PRODUTO EDUCACIONAL.....	129

APRESENTAÇÃO

O vir-a-ser atravessa esta dissertação como experiência e como conceito. Mais do que um exercício acadêmico, este trabalho constituiu-se, para mim, como uma travessia de sentidos. Em meio às inquietações e descobertas próprias do percurso investigativo, cresci como sujeito que pensa, sente e se transforma.

A jornada pelo Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, não se configurou apenas como formação acadêmica, mas como experiência ética e existencial. Cada etapa ampliou meu olhar sobre o outro e, sobretudo, sobre o lugar da educação como espaço de humanidade, cuidado e garantia de direitos.

Minha trajetória como psicoterapeuta infantil antecede e sustenta esta pesquisa. O consultório, com suas escutas delicadas e histórias singulares, foi o solo que despertou as perguntas que aqui se transformaram em investigação científica. É a partir dessa posição que assumo explicitamente meu lugar metodológico: sou uma pesquisadora implicada.

Não parto de uma neutralidade abstrata, mas de uma experiência concreta com o sofrimento infantil e com as lacunas percebidas entre o conhecimento científico sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e o cotidiano escolar. Minha implicação, entretanto, não se confunde com ausência de rigor; ao contrário, exige fundamentação teórica consistente, clareza metodológica e compromisso ético com os sujeitos e instituições envolvidos.

Esta dissertação nasce de um encontro. Não de um conceito abstrato, mas de uma experiência concreta de sofrimento que atravessou o consultório e ecoou para além dele: o sofrimento de uma criança pequena que não encontrava lugar na escola e o sofrimento de uma mãe que buscava compreender por que seu filho era constantemente percebido como problema.

Edu (nome preservado) não era apenas um caso clínico. Era uma criança em processo de exclusão. Seus comportamentos, marcados por impulsividade, inquietação e intensa desregulação emocional, eram frequentemente interpretados como indisciplina. A escola se sentia despreparada; a família, desamparada; e a criança, progressivamente, silenciada.

Foi nesse ponto que a inquietação deixou de ser apenas clínica e tornou-se epistemológica.

Passei a interrogar não apenas o funcionamento da criança, mas também as estruturas institucionais: o que acontece quando a escola encontra um aluno cujo modo de ser não corresponde às expectativas normativas do ambiente? De que maneira o conhecimento

científico sobre o TDAH tem dialogado com as práticas da Educação Infantil? Como os professores têm sido apoiados no manejo da desregulação emocional?

A tentativa inicial de desenvolver a pesquisa nas escolas municipais evidenciou limites institucionais para a atuação de profissionais externos, revelando tensões entre os campos da Psicologia e da Educação. A negativa formal para a realização da investigação, principalmente na escola do Edu, embora inicialmente frustrante, constituiu-se como um importante movimento de deslocamento e amadurecimento científico. Tal circunstância exigiu reelaboração metodológica e ampliação do olhar investigativo. A busca por novos caminhos conduziu à parceria com uma Organização da Sociedade Civil, cuja abertura institucional possibilitou a continuidade do estágio supervisionado, ofertado como componente curricular do Programa de Pós-Graduação, bem como da pesquisa empírica, reafirmando a potência do diálogo interdisciplinar e a necessidade de construção de pontes entre saberes e práticas.

Assim, esta dissertação configura-se como pesquisa aplicada no âmbito de um mestrado profissional, orientada por abordagem qualitativa e comprometida com a realidade concreta da Educação Infantil. Seu objetivo é compreender os desafios enfrentados pela escola na inclusão de crianças com características do TDAH, especialmente no que se refere ao manejo da desregulação emocional, e contribuir com orientações que fortaleçam a prática docente.

Nesse sentido, o produto educacional desta pesquisa, o *Guia de Orientações Práticas*, materializa o compromisso deste trabalho com a transformação da realidade escolar. Embora tenha sido concebido a partir das demandas da Educação Infantil, o Guia pode ser utilizado também por professores do Ensino Fundamental, bem como por profissionais de diferentes contextos escolares, sempre que houver situações de desregulação emocional. Não se trata de um apêndice da dissertação, mas de sua expressão concreta: um material que nasce da escuta clínica, do diálogo com educadores e da análise científica, com o objetivo de ser disponibilizado como um protocolo de manejo de crises, oferecendo ao professor maior segurança, compreensão e estratégias possíveis para o enfrentamento das situações de crise no cotidiano escolar.

Entre o sofrimento vivido por Edu e sua mãe e os desafios enfrentados pelos professores, constituiu-se o ponto de partida desta investigação: como tornar a escola um espaço de cuidado, proteção e pertencimento? Reconheço que possuo implicação pessoal com o objeto investigado, especialmente em razão da experiência prévia com o caso do aluno Edu, que impulsionou a gênese deste estudo. Contudo, essa implicação não orientou a análise a partir de impressões subjetivas. Ao contrário, os dados foram examinados com rigor metodológico, fundamentados

nos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Segui, de maneira sistemática e criteriosa, as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, observando os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. As categorias analíticas emergiram do próprio corpus empírico, mediante procedimentos de codificação, recorte e inferência controlada, assegurando rastreabilidade interpretativa e coerência interna. Dessa forma, minha implicação inicial foi reconhecida como parte do percurso epistemológico da pesquisa, mas mediada por procedimentos técnicos que garantiram distanciamento analítico, transparência e validade científica. Assim, a sensibilidade que motivou o estudo foi submetida a um tratamento metodológico rigoroso, fortalecendo a confiabilidade dos achados e a consistência das interpretações apresentadas.

Este trabalho não busca culpabilizar docentes, nem reduzir a criança ao diagnóstico. Busca, antes, construir pontes, entre Psicologia e Educação, entre teoria e prática, entre escuta e intervenção.

Se esta dissertação tem um ponto de origem, ele está no momento em que uma mãe perguntou: “Meu filho tem algum lugar na escola?”

É a essa pergunta que este estudo procura responder com sensibilidade, responsabilidade científica e compromisso ético com a infância.

Assim, as questões que atravessam esta pesquisa não se encerram nas páginas que a compõem, mas permanecem abertas, como convite à continuidade do olhar, da escuta e da investigação. Os caminhos aqui delineados, que envolvem a compreensão da desregulação emocional como eixo central do TDAH na Educação Infantil, a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e a articulação entre escola, família e saúde, apontam para desdobramentos que poderão ser aprofundados em estudos futuros, especialmente no âmbito do doutorado. Mais do que respostas, este trabalho oferece perguntas amadurecidas pela experiência, pela ciência e pelo encontro com o outro. E talvez seja esse o seu maior compromisso: não encerrar a busca, mas sustentá-la. Porque, no fundo, educar, pesquisar e cuidar pertencem ao mesmo gesto, o de permanecer disponível para compreender aquilo que ainda está em processo de se tornar.

1. INTRODUÇÃO

Na sala de aula da Educação Infantil, entre brincadeiras, interações e descobertas, algumas crianças revelam um ritmo próprio, mais intenso, impulsivo e, por vezes, emocionalmente desorganizado. Não se trata de mera indisciplina ou ausência de limites, mas de dificuldades significativas de autorregulação que podem estar associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Por trás de comportamentos como choro súbito, explosões de raiva ou reações desproporcionais à frustração, há uma criança que luta para organizar suas emoções em um contexto escolar que, desde muito cedo, exige adaptação, espera e controle.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e afirma que o desenvolvimento ocorre por meio das interações e das brincadeiras, consideradas eixos estruturantes do processo educativo (BRASIL, 2018). Nesse documento, o currículo da Educação Infantil é organizado em cinco campos de experiência, *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, que orientam as práticas pedagógicas e as vivências das crianças no cotidiano escolar. Nesse período, o amadurecimento socioemocional constitui dimensão estruturante da aprendizagem, especialmente no campo “O eu, o outro e o nós”, que enfatiza a construção das relações, da identidade e da convivência. Quando a criança apresenta impulsividade persistente, baixa tolerância à frustração e dificuldades intensas de regulação emocional, o cotidiano escolar passa a demandar do professor não apenas estratégias didáticas, mas também uma mediação emocional intencional, contínua e qualificada.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR define o TDAH como transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento, com início na infância e prejuízo funcional em diferentes contextos (APA, 2023). Em termos epidemiológicos, estima-se prevalência mundial aproximada de 5% em crianças e adolescentes (POLANCZYK et al., 2007; THOMAS et al., 2015). No Brasil, revisões sistemáticas indicam prevalência combinada de 5,8% (ARRUDA; QUERIDO; BIGAL, 2015), evidenciando que o transtorno constitui realidade concreta nas instituições educacionais.

Estudos apontam forte herdabilidade do TDAH, com estimativas variando entre 70% e 80% (FARAONE et al., 2015). Evidências em genética molecular indicam associação com variantes relacionadas à regulação dopaminérgica e noradrenérgica, especialmente em genes

envolvidos no transporte e na modulação da dopamina. Do ponto de vista neurobiológico, o transtorno associa-se a alterações em circuitos fronto estriatais responsáveis pelo controle inibitório e pelas funções executivas (BARKLEY, 2015), bem como a diferenças estruturais e funcionais em regiões como córtex pré-frontal, núcleos da base, corpo estriado e cerebelo.

Conforme Hallowell (2024), o TDAH não resulta de falha moral, desinteresse ou déficit intelectual, mas de variações no funcionamento neural que impactam a modulação da atenção e da regulação emocional. Além da base genética, a literatura descreve fatores de risco associados, como exposição pré-natal ao tabaco e álcool, prematuridade, baixo peso ao nascer e complicações obstétricas, os quais não atuam de forma isolada, mas compõem um conjunto multifatorial.

Embora o TDAH não seja causado por práticas parentais ou pelo ambiente escolar, contextos altamente estimulantes podem intensificar manifestações comportamentais. Hallowell e Ratey (2024) propõe o conceito de Traço de Estímulo de Atenção Variável (TEAV), indicando que a exposição contínua a estímulos rápidos, fragmentados e digitalmente mediados pode exacerbar padrões de distração e impulsividade, inclusive em indivíduos sem diagnóstico formal. Tal compreensão amplia o debate educacional, pois sugere que determinadas manifestações comportamentais não se restringem ao aluno laudado, mas atravessam a organização do ambiente pedagógico contemporâneo.

É fundamental distinguir o TDAH primário de quadros médicos que produzem sintomas semelhantes. Alterações endócrinas, como o hipotireoidismo, podem ocasionar lentificação cognitiva, fadiga e dificuldade de concentração. Nesses casos, os sintomas são secundários à disfunção hormonal e não configuram transtorno do neurodesenvolvimento. O DSM-5-TR orienta que o diagnóstico de TDAH exige exclusão de condições médicas que expliquem melhor o quadro clínico (APA, 2023). Essa distinção possui implicações diretas para o manejo pedagógico e para a definição. Ainda que a desregulação emocional não figure como critério diagnóstico central no DSM-5-TR, estudos contemporâneos indicam que ela constitui uma das dimensões mais impactantes do transtorno no contexto escolar. Hallowell e Ratey (2024) sustentam que as dificuldades de autorregulação emocional frequentemente representam o núcleo funcional do TDAH, influenciando aprendizagem, relações interpessoais e adaptação à rotina escolar, especialmente na infância.

No campo jurídico-educacional, a Constituição da República Federativa do Brasil assegura, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988). A Declaração de Salamanca

reafirma o compromisso com a educação inclusiva ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais (UNESCO, 1994). No cenário nacional, a Lei nº 14.254/2021 estabelece acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, reforçando a responsabilidade institucional na garantia de suporte pedagógico adequado.

Além das bases teóricas e normativas apresentadas, esta investigação também se fundamenta em motivações pessoais, acadêmico-científicas e sociais. No plano pessoal e profissional, o interesse pelo tema emerge da experiência direta da pesquisadora no acompanhamento de crianças da Educação Infantil que apresentam intensas dificuldades de autorregulação emocional no contexto escolar. Ao longo da prática pedagógica e clínica, observou-se que episódios de impulsividade, crises emocionais e baixa tolerância à frustração frequentemente são interpretados como indisciplina ou falta de limites, quando, na realidade, podem constituir manifestações associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Essas vivências suscitaram inquietações sobre como os professores compreendem e manejam tais situações no cotidiano da sala de aula.

No plano acadêmico-científico, a pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a produção de conhecimento acerca do TDAH na primeira infância, especialmente no que se refere à dimensão da desregulação emocional no ambiente escolar. Embora a literatura internacional reconheça que dificuldades de regulação emocional constituem um dos aspectos mais impactantes do transtorno no funcionamento social e educacional da criança (BARKLEY, 2015; HALLOWELL; RATEY, 2024), ainda são limitados os estudos que investigam como tais manifestações são percebidas e manejadas por professores da Educação Infantil no contexto brasileiro. Assim, busca-se contribuir para o diálogo entre os campos da educação, da psicologia do desenvolvimento e das neurociências, articulando evidências científicas com a realidade vivenciada nas instituições escolares.

Do ponto de vista social, a relevância da pesquisa relaciona-se à crescente presença de crianças com características associadas ao TDAH nas salas de aula da Educação Infantil e à necessidade de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que considerem as singularidades do desenvolvimento infantil. A literatura aponta que intervenções precoces e ambientes educacionais sensíveis às necessidades socioemocionais das crianças podem reduzir impactos negativos no percurso escolar e nas relações sociais (BARKLEY, 2015; HALLOWELL, 2024). Nesse sentido, compreender as dificuldades enfrentadas pelos docentes no manejo da

desregulação emocional torna-se fundamental para a construção de estratégias pedagógicas mais responsivas, contribuindo para a efetivação do direito à educação inclusiva previsto na legislação educacional brasileira.

Diante desse contexto, esta pesquisa parte do seguinte problema: Como a desregulação emocional em crianças na Educação Infantil impacta o manejo pedagógico dos professores e os processos de inclusão escolar?

Parte-se do pressuposto de que a principal barreira relatada pelos professores não se restringe ao conteúdo pedagógico, mas concentra-se no manejo das crises emocionais em sala de aula, evidenciando lacunas formativas na articulação entre conhecimento pedagógico, legislação e compreensão do desenvolvimento socioemocional.

Metodologicamente, a investigação fundamenta-se na triangulação de dados, entendida como estratégia de validação e aprofundamento analítico por meio do cruzamento de múltiplas fontes de evidência (DENZIN, 1978). Neste estudo, a triangulação organiza-se em três eixos: I) triangulação de sujeitos, articulando os saberes do professor, as manifestações da criança e o olhar clínico da psicoterapeuta; II) triangulação educacional, relacionando normativa legal e prática pedagógica; III) triangulação psicológica, integrando fundamentos da Gestalt-terapia e evidências do neurodesenvolvimento.

Ressalta-se que o termo triangulação é empregado exclusivamente em seu sentido metodológico. Na psicologia sistêmica, o conceito assume outra acepção, sendo descrito por Bowen (1978) como estrutura relacional de regulação da ansiedade nos sistemas familiares. Tal distinção é necessária para evitar ambiguidade conceitual.

Como desdobramento prático da análise, esta dissertação apresenta um Produto Educacional: um Guia de Orientações Práticas para o manejo da desregulação emocional na Educação Infantil. O objetivo é oferecer ao professor maior segurança teórica e instrumentalidade técnica no enfrentamento das situações de crise, reconhecendo que incluir ultrapassa a adaptação curricular e exige mediação intencional das emoções no cotidiano escolar.

Ao articular neurodesenvolvimento, legislação, formação docente e prática pedagógica, esta pesquisa busca contribuir para uma compreensão ampliada do TDAH na Educação Infantil, fortalecendo a construção de ambientes escolares mais responsivos, fundamentados e comprometidos com o direito à educação inclusiva.

1.1. Organização da Dissertação e Status de Submissão

Esta dissertação está estruturada no formato de coletânea de artigos, conforme previsto no Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A opção por essa organização garante unidade teórica e coerência epistemológica ao trabalho como um todo. Embora cada artigo possua autonomia metodológica e densidade analítica próprias, ambos se integram a um mesmo eixo investigativo, qual seja, a análise do reconhecimento, das condições de inclusão e dos desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no contexto da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil.

A dissertação, portanto, não se constitui como um conjunto fragmentado de produções independentes, mas como um percurso investigativo contínuo, no qual os artigos estabelecem diálogo entre si e se complementam na construção do argumento central da pesquisa.

O primeiro artigo, intitulado “*Leis, diretrizes e desafios no reconhecimento de alunos com TDAH como público-alvo*”, corresponde ao *Capítulo 5* e dedica-se à análise das bases legais, normativas e políticas que fundamentam o reconhecimento do TDAH no cenário educacional brasileiro. O texto problematiza os tensionamentos existentes entre a legislação vigente, as diretrizes institucionais e as práticas escolares, evidenciando tanto avanços quanto lacunas no processo de garantia de direitos educacionais aos estudantes com características do transtorno. Esse artigo foi submetido à revista *Acta Scientiarum. Education* (e-ISSN: 2178-5201) permanece temporariamente arquivado no sistema editorial até a conclusão da avaliação de outro artigo submetido à mesma revista.

O segundo manuscrito, intitulado “*Como o TDAH é compreendido no cotidiano da Educação Infantil*”, corresponde ao *Capítulo 7* e aprofunda a dimensão empírica da pesquisa, focalizando as percepções docentes e os desafios concretos vivenciados no cotidiano escolar. Nesse artigo, desloca-se o olhar da macroestrutura normativa para o chão da escola, analisando de que modo o TDAH é interpretado, manejado e significado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim como o primeiro, este manuscrito também foi submetido à revista *Acta Scientiarum. Education* (e-ISSN: 2178-5201) encontra-se igualmente em fase de avaliação editorial.

Cabe destacar que os resultados parciais desta investigação, consubstanciados no artigo intitulado “*Compreendendo o TDAH na Educação Infantil: Desafios Linguísticos no Cotidiano das Crianças*”, foram submetidos à apreciação por pares na revista *Acta Scientiarum Education*.

O manuscrito passou pelo processo de avaliação cega (*blind review*), recebendo contribuições de pareceristas externos que apontaram a originalidade do tema e sugeriram o aprofundamento da discussão sobre o diagnóstico diferencial em crianças menores de seis anos, recomendações estas que foram incorporadas na presente versão final desta dissertação para garantir maior densidade teórica.

Além dos manuscritos que compõem a presente coletânea, os desdobramentos da pesquisa também resultaram na elaboração de um relato de experiência intitulado “O manejo da desregulação emocional no TDAH: uma triangulação entre clínica, escola e legislação na Educação Infantil”, submetido em 29 de abril de 2026 à Revista Educação em Contexto, sob protocolo nº 526/2026. O texto apresenta reflexões oriundas da articulação entre prática clínica, observações em contexto escolar e análise dos dispositivos legais relacionados à inclusão de crianças com características de TDAH na Educação Infantil, ampliando a discussão sobre manejo emocional, formação docente e práticas intersetoriais.

Desse modo, a organização da dissertação estrutura-se em um percurso investigativo que transita da análise do marco legal e das políticas públicas para a compreensão das práticas, percepções e discursos que se concretizam no cotidiano escolar. Esse movimento assegura unidade teórica, coerência interna e continuidade argumentativa, evidenciando a articulação entre as dimensões normativa e empírica que sustentam a investigação sobre o TDAH na Educação Infantil.

O Capítulo 1 apresenta a introdução do estudo, contextualizando o fenômeno do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no contexto da Educação Infantil, bem como as bases teóricas, legais e educacionais que sustentam a investigação. Nesse capítulo são apresentados o problema de pesquisa, os pressupostos do estudo, a justificativa, os objetivos e os fundamentos metodológicos que orientam a investigação.

O Capítulo 2 discute os fundamentos da Educação Infantil no contexto brasileiro, com destaque para as orientações da Base Nacional Comum Curricular, abordando os eixos estruturantes da etapa, interações e brincadeiras, e os campos de experiência que organizam o currículo, enfatizando a importância do desenvolvimento socioemocional no processo de aprendizagem das crianças.

O Capítulo 3 apresenta a fundamentação teórica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, abordando sua caracterização como transtorno do neurodesenvolvimento, aspectos neurobiológicos, fatores genéticos e ambientais associados,

bem como as implicações do transtorno para o desenvolvimento infantil e para o contexto educacional.

O Capítulo 4 discute a desregulação emocional no TDAH e seus impactos no cotidiano escolar, explorando a relação entre funções executivas, autorregulação e adaptação às demandas da rotina pedagógica. Neste capítulo também são discutidos os desafios enfrentados pelos professores no manejo das manifestações emocionais intensas em sala de aula.

O Capítulo 5 apresenta o primeiro artigo derivado da pesquisa, intitulado “Leis, diretrizes e desafios no reconhecimento de alunos com TDAH como público-alvo”. O texto analisa as bases legais, normativas e políticas que fundamentam o reconhecimento do TDAH no cenário educacional brasileiro, problematizando os tensionamentos entre legislação, diretrizes institucionais e práticas escolares na garantia do direito à educação inclusiva.

O Capítulo 6 descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, detalhando o delineamento investigativo, o contexto do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de análise adotadas. Nesse capítulo também é apresentada a abordagem da triangulação metodológica, articulando diferentes fontes de evidência para ampliar a consistência analítica da investigação.

O Capítulo 7 apresenta o segundo artigo derivado da pesquisa, intitulado “Como o TDAH é compreendido no cotidiano da Educação Infantil”. Neste capítulo são analisadas as percepções docentes e os desafios concretos vivenciados no manejo da desregulação emocional de crianças com diagnóstico formal ou características indicativas de TDAH, deslocando o olhar da dimensão normativa para o cotidiano do ambiente escolar.

Os capítulos subsequentes aprofundam a análise e a discussão dos resultados obtidos, articulando os dados empíricos com a fundamentação teórica e normativa apresentada ao longo do estudo, buscando compreender as lacunas formativas e os desafios enfrentados pelos professores no manejo das situações de crise emocional na Educação Infantil.

Por fim, o Capítulo 11 apresenta o Produto Educacional resultante da investigação: um Guia de Orientações Práticas para o manejo da desregulação emocional na Educação Infantil. O material foi elaborado a partir das categorias empíricas identificadas na pesquisa e tem como objetivo oferecer aos professores subsídios teóricos e estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades socioemocionais das crianças.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender é um ato que ultrapassa a simples aquisição de informações; envolve curiosidade, emoção, descoberta e, sobretudo, significado. Na sala de aula, cada criança traz consigo um mundo particular de experiências, percepções e modos de se relacionar com o conhecimento. Compreender como se dá esse processo é essencial para quem se dedica à educação, especialmente quando falamos de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), cujos caminhos de atenção, regulação emocional e motivação muitas vezes desafiam os modelos tradicionais de ensino.

Nesse contexto, compreender as teorias da aprendizagem não é apenas um exercício acadêmico, mas uma forma de ampliar o olhar sobre o desenvolvimento humano e sobre o papel transformador do educador. De acordo com Moreira (1999), compreender a aprendizagem requer o exame crítico das principais teorias desenvolvidas ao longo do século XX, cada uma delas sustentada por fundamentos epistemológicos, conceitos centrais e implicações pedagógicas distintas. O autor ressalta que nenhuma teoria, isoladamente, é capaz de explicar a complexidade do fenômeno educativo, sendo mais adequado compreender como diferentes abordagens podem dialogar entre si para subsidiar práticas pedagógicas contextualizadas e eficazes.

A teoria comportamentalista compreende a aprendizagem como modificação do comportamento observável, fruto de estímulos e reforços planejados (MOREIRA, 1999). Embora essa perspectiva contribua para a definição de objetivos e metas educacionais, tende a desconsiderar os processos internos, emocionais e sociais do aprendiz, o que limita sua aplicação em contextos que demandam atenção à subjetividade, como o da Educação Infantil.

A teoria cognitivista, conforme apresentada por Moreira (1999), enfatiza o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento por meio dos processos de assimilação e acomodação, levando em conta os esquemas prévios do aprendiz. Essa abordagem valoriza os estágios do desenvolvimento e o papel do conhecimento prévio, mas requer do professor preparo específico para diagnosticar e intervir de forma personalizada junto ao aluno.

Na abordagem humanista, Moreira (1999) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o indivíduo se sente seguro, acolhido e reconhecido em suas necessidades afetivas e motivacionais. Essa perspectiva aproxima-se dos contextos em que o manejo das emoções se torna fundamental para o processo educativo.

A teoria sociocultural de Vygotsky, interpretada por Moreira (1999), compreende a aprendizagem como um processo mediado, em que a interação com adultos e pares possibilita a construção de novos conhecimentos. A mediação e o contexto social ganham centralidade, sobretudo na Zona de Desenvolvimento Proximal, espaço em que o professor atua como facilitador e potencializador da aprendizagem.

Por fim, Moreira (1999) destaca a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), segundo a qual novos conteúdos são aprendidos de modo mais efetivo quando se relacionam, de forma não arbitrária e substantiva, a conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa teoria articula dimensões cognitivas e afetivas do aprender, valorizando a motivação, o interesse e o significado pessoal do conteúdo para o estudante. Ao comparar essas abordagens, Moreira (1999) observa que as teorias comportamentalista, cognitivista, humanista e sociocultural oferecem contribuições relevantes para a compreensão do ato de aprender; entretanto, a Teoria da Aprendizagem Significativa reúne, de modo mais completo, elementos cognitivos e afetivos, permitindo planejar estratégias pedagógicas ajustadas ao repertório prévio e às necessidades emocionais do aluno.

Dessa forma, a presente pesquisa adota a Teoria da Aprendizagem Significativa como referencial principal, por compreender que ela oferece os fundamentos mais adequados para o trabalho com crianças que apresentam características do TDAH. A ênfase dessa teoria na mediação do professor, no vínculo afetivo e na atribuição de sentido ao conhecimento favorece a aprendizagem e contribui diretamente para o manejo da desregulação emocional, aspecto frequentemente comprometido nessas crianças.

Esse pressuposto dialoga com a abordagem Gestáltica de Violet Oaklander (1980), que defende que o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada entre cognição e emoção, e que a criança aprende com mais profundidade quando pode expressar seus sentimentos, perceber-se em suas relações e sentir-se acolhida em seu modo singular de estar no mundo. Para Oaklander (1980), o vínculo e a experiência sensorial-afetiva são elementos estruturantes da autorregulação emocional, condição indispensável para que o aprendizado seja vivenciado de modo significativo e prazeroso.

A escolha do referencial socioemocional de Oaklander (1980) não é aleatória, mas sim uma ponte para a prática pedagógica na Educação Infantil. Sua abordagem, centrada na experiência e na consciência corporal das emoções, fornece as bases teóricas para o manejo da desregulação emocional em crianças com TDAH, cujo sintoma de impulsividade é frequentemente a manifestação de uma emoção não processada. As atividades propostas no

Produto Educacional (Guia) são, portanto, informadas por esta perspectiva, visando promover a autoexpressão e a responsabilização da criança sobre seu sentir, de forma lúdica e concreta.

Essa perspectiva é fortalecida pelas contribuições de Hallowell e Ratey (2024), que compreendem o TDAH não apenas como um transtorno de atenção, mas como uma forma distinta de funcionamento da mente, na qual a emoção exerce papel central na motivação e na aprendizagem. Para os autores, o que mais prejudica a criança com TDAH não é a ausência de capacidade intelectual, mas o ambiente desprovido de significado e conexão afetiva. Quando o educador compreende o funcionamento singular dessa mente (marcada pela necessidade de estímulo, reconhecimento e sentido), torna-se possível criar experiências educativas que despertem o interesse genuíno, promovendo tanto o engajamento cognitivo quanto a regulação emocional.

A integração entre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), as contribuições de Oaklander e as ideias de Hallowell e Ratey permite compreender que o processo educativo deve priorizar a relação, o significado e o afeto. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador sensível e criativo, capaz de transformar o espaço pedagógico em um ambiente seguro, instigante e emocionalmente regulador. Assim, amparada pela Lei nº 14.254/2021, esta dissertação busca discutir estratégias pedagógicas e terapêuticas que, fundamentadas na Teoria da Aprendizagem Significativa e nas perspectivas afetivas e neuropsicológicas aqui apresentadas, contribuam para uma educação inclusiva, pautada no respeito às diferenças (MANTOAN, 2003), sensível e promotora de autorregulação, em que a criança com TDAH seja reconhecida em sua singularidade e potencialidade.

Para evitar redundâncias e assegurar fluidez ao texto, os aspectos conceituais de Ausubel (1978), Oaklander (1980) e Hallowell & Ratey (2024) foram sistematizados neste capítulo, sendo retomados adiante apenas quando necessário para interpretação dos dados. As discussões posteriores não repetem a teoria, mas a aplicam aos achados da observação e das entrevistas.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Analisar como a desregulação emocional em crianças na Educação Infantil impacta o manejo pedagógico dos professores, visando à elaboração de um guia de orientações para práticas inclusivas.

3.2. Objetivos Específicos

Identificar as principais manifestações de desregulação emocional em crianças com características de TDAH no cotidiano da Educação Infantil;

Descrever as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes diante dos episódios de crise e instabilidade emocional dessas crianças;

Analisar os desafios enfrentados pelos professores no manejo da desregulação emocional, considerando a intersecção entre as exigências inclusivas e as barreiras de aprendizagem;

Propor diretrizes técnico-operacionais, na forma de um guia de orientações, voltadas ao manejo pedagógico da desregulação emocional em contextos inclusivos.

4. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA GARANTIA DE CUIDADO E PROTEÇÃO AO ALUNO COM TDAH (LEI 14.254/2021)

4.1. Introdução Integrada

A presente seção introdutória foi concebida para fundamentar e articular os dois artigos que compõem esta dissertação, estruturada no formato de coletânea, assegurando unidade teórica, coerência metodológica e continuidade argumentativa. Embora cada manuscrito possua autonomia analítica, ambos integram um mesmo eixo investigativo: o reconhecimento do estudante com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como sujeito de direitos no contexto educacional brasileiro e a análise das condições efetivas de sua inclusão na Educação Infantil.

A infância é marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, quando comportamentos como desatenção persistente, impulsividade acentuada e hiperatividade ultrapassam o esperado para a faixa etária e passam a comprometer o desenvolvimento e as interações, torna-se necessário um olhar pedagógico qualificado e fundamentado. O TDAH é caracterizado pelo DSM-5-TR como um transtorno do neurodesenvolvimento que envolve padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, com impactos significativos no desempenho acadêmico, nas relações interpessoais e na autorregulação. Ainda que o diagnóstico formal costume ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os primeiros sinais frequentemente emergem na Educação

Infantil, etapa decisiva para a consolidação de bases cognitivas, socioemocionais e comportamentais.

No plano normativo, a ampliação do debate sobre inclusão e acompanhamento especializado ganhou novos contornos com a promulgação da Lei 14.254, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Soma-se a esse marco a orientação da Base Nacional Comum Curricular, que reafirma o direito ao desenvolvimento integral, à equidade e ao atendimento às especificidades das crianças. Todavia, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, sua materialização no cotidiano escolar, o que exige investigação sobre como tais diretrizes são compreendidas, apropriadas e operacionalizadas nas práticas pedagógicas.

É nesse ponto que os dois artigos se complementam. O primeiro volta-se à análise do marco legal e das políticas públicas que reconhecem, ou tensionam o reconhecimento, do aluno com TDAH como público-alvo de ações específicas no âmbito educacional. Busca-se compreender em que medida a legislação brasileira assegura suporte institucional, acompanhamento pedagógico e articulação intersetorial, discutindo limites, avanços e lacunas. O segundo artigo desloca o foco para o cotidiano da Educação Infantil, investigando como o TDAH é percebido, interpretado e manejado na prática docente, considerando estratégias pedagógicas, organização do ambiente, regulação emocional e mediação da aprendizagem.

A sustentação teórica que atravessa ambos os estudos se ancora na Teoria da Aprendizagem Significativa, formulada por David Ausubel, ao enfatizar a importância da estrutura cognitiva prévia e da mediação intencional do professor para que novos conhecimentos sejam integrados de forma não arbitrária. Dialoga-se, ainda, com perspectivas que valorizam o desenvolvimento emocional e a construção de vínculos seguros como condições para aprender, compreendendo que dificuldades de autorregulação, frequentemente associadas ao TDAH, demandam práticas pedagógicas sensíveis, estruturadas e preventivas.

Metodologicamente, a investigação articula análise documental da legislação educacional e pesquisa de campo em contexto de Educação Infantil, compondo um movimento que parte da dimensão macroestrutural, políticas públicas e dispositivos legais, para alcançar a dimensão microestrutural, práticas, discursos e interações no espaço escolar. Tal percurso não é linear, mas dialético: as políticas influenciam as práticas, e as práticas revelam as insuficiências ou potencialidades das políticas.

Assim, esta introdução estabelece o fio condutor que integra os dois artigos, evidenciando que o reconhecimento do estudante com TDAH no cenário educacional brasileiro

não se esgota na normatização jurídica nem se limita à ação individual do professor. Trata-se de um processo que exige articulação entre legislação, formação docente, organização pedagógica e cultura escolar. Ao serem lidos em conjunto, os artigos oferecem uma compreensão ampliada do fenômeno, conectando direitos assegurados em lei às experiências concretas vivenciadas na Educação Infantil, garantindo unidade argumentativa e coesão interna à dissertação como um todo

4.2. Processos Metodológicos Integrados

A presente investigação adota uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), de caráter exploratório, articulando análise documental, revisão de literatura e pesquisa de campo, com o objetivo de compreender o reconhecimento do estudante com TDAH no plano normativo e sua materialização no cotidiano da Educação Infantil. O delineamento metodológico foi estruturado de modo a integrar as dimensões macroestrutural, políticas públicas e marcos legais, e microestrutural, práticas pedagógicas e interações escolares, conforme sintetizado no Quadro 1.

No eixo qualitativo-documental, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos de Minayo (2014) e Gil (2008), compreendendo a análise documental como estratégia de investigação das políticas educacionais e de seus contextos de produção. O exame legislativo concentrou-se especialmente na Lei 14.254, articulando-a com a Base Nacional Comum Curricular, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com demais normativas que delimitam o público-alvo da Educação Especial. A análise foi conduzida segundo as orientações de Cellard (2008), considerando os documentos como fontes que expressam disputas conceituais, avanços e lacunas na consolidação das políticas inclusivas.

A revisão de literatura foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, incluindo Educapes, Google Acadêmico, SciELO e PsycINFO, contemplando produções acadêmicas indexadas, livros e dissertações. Foram utilizados descritores como “TDAH”, “ADHD”, “Educação Infantil”, “Inclusão”, “Educação Especial” e “Lei nº 14.254/2021”, em diferentes combinações. Os estudos selecionados foram organizados em matriz analítica, sistematizando autores, objetivos, abordagens metodológicas e principais contribuições, possibilitando identificar convergências teóricas, lacunas investigativas e desafios na implementação das políticas públicas.

No eixo empírico, realizou-se pesquisa de campo com abordagem qualitativa e apoio quantitativo descritivo, por meio de observações sistemáticas em uma turma de Educação Infantil composta por crianças de cinco a seis anos. As observações buscaram identificar manifestações comportamentais associadas ao TDAH, estratégias pedagógicas utilizadas, formas de mediação docente e organização do ambiente escolar. Os registros foram analisados à luz das categorias definidas previamente (Quadro 1), permitindo a triangulação entre dados empíricos, referenciais teóricos e dispositivos legais.

A interpretação dos dados ancorou-se na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1978), conforme sistematizada por Marco Antônio Moreira (1999), especialmente no que se refere à ancoragem cognitiva e à organização do conteúdo, bem como na abordagem gestáltica de Violet Oaklander (1980), que enfatiza o vínculo e a segurança emocional como condições para aprender. A definição clínica adotada baseou-se no DSM-5-TR, assegurando rigor conceitual na caracterização dos indicadores comportamentais observados.

A integração desses procedimentos permitiu analisar, de forma articulada, como o TDAH é reconhecido nas políticas públicas e como esse reconhecimento se traduz, ou não, em práticas pedagógicas efetivas na Educação Infantil, evidenciando aproximações, distanciamentos e desafios na efetivação do acompanhamento integral previsto em lei.

Quadro 1 – Categorias de análise, referenciais teóricos e legais, principais achados e aplicações na Educação Infantil (Artigos 1 e 2)

Categoria de Análise	Referencial Teórico / Legal	Principais Achados / Proposições	Aplicação na Educação Infantil
Definição Clínica e Indicadores Funcionais	DSM-5-TR; Hallowell & Ratey (2024)	TDAH como transtorno do neurodesenvolvimento com desatenção, impulsividade, hiperatividade e desregulação emocional; presença frequente de comorbidades..	Necessidade de observação precoce, planejamento de pausas regulatórias, antecipação de estímulos e organização ambiental estruturada.
Marco Legal Federal	Lei 14.254; Base Nacional Comum Curricular; Política	A Lei 14.254/2021 assegura acompanhamento integral, mas não inclui	Exige articulação entre escola, saúde e família; necessidade de protocolos

	Nacional de Educação Especial (2008)	automaticamente o TDAH como público-alvo da Educação Especial; existência de lacuna normativa histórica..	institucionais e não apenas iniciativas individuais docentes.
Fragmentação Normativa Pré-2021	Leis estaduais e municipais sistematizadas pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção	Existência de múltiplas legislações locais antes da lei federal, evidenciando tentativa descentralizada de reconhecimento do TDAH.	Demonstra ausência de política nacional unificada até 2021 e necessidade de consolidação de diretrizes no cotidiano escolar.
Aprendizagem e Mediação Cognitiva	David Ausubel (1978) apud Marco Antônio Moreira(1999); Bonadio & Mori (2013)	Aprendizagem significativa depende de ancoragem cognitiva e organização do conteúdo; dificuldades de planejamento e atenção comprometem o rendimento escolar.	Uso de instruções curtas, regras visíveis, rotinas estruturadas e segmentação de tarefas como “âncoras cognitivas”.
Desenvolvimento Emocional e Vínculo	Violet Oaklander (1980)	Escola como espaço seguro; importância da validação emocional e redução de práticas punitivas.	Fortalecimento do vínculo professor-criança; manejo preventivo da desregulação emocional.
Prática Pedagógica Observada (Pesquisa de Campo)	Pesquisa empírica (Autores, 2025)	Predomínio de modelo reativo; intervenções após o conflito; ausência de protocolos preventivos sistematizados.	Urgência de formação continuada e implementação de estratégias pedagógicas proativas e interdisciplinares.
Reconhecimento como Público-Alvo	LDBEN (1996); PNEE (2008); Resolução CNE nº 4/2009	TDAH não incluído explicitamente como público-alvo da Educação Especial, gerando ambiguidade de acesso ao AEE.	Necessidade de interpretação ampliada das políticas inclusivas para garantir equidade e não apenas igualdade formal.

Fonte: (Autores, 2025)

4.3. A Importância da Educação Infantil e o Manejo de Crianças com TDAH no Pré-Escolar

A educação infantil desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma base sólida para o seu crescimento cognitivo, social e emocional. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é durante essa fase que as crianças desenvolvem as principais habilidades que serão essenciais para o aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2017). Entre essas habilidades estão o desenvolvimento da linguagem, autonomia, sociabilidade e o entendimento de regras e limites, aspectos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Compreender como as crianças aprendem, sentem e interagem exige que o olhar educacional se volte também para as teorias da aprendizagem, que ajudam a explicar as múltiplas formas pelas quais o conhecimento se constrói. De acordo com Moreira (1999), nenhuma teoria isoladamente é capaz de explicar a complexidade do fenômeno educativo, sendo mais adequado considerar o diálogo entre diferentes abordagens. Nesse cenário, destacam-se as contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, (1978) que defende que o aprendizado ocorre de modo mais efetivo quando o novo conhecimento se relaciona, de forma não arbitrária, ao repertório prévio do aluno. Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata do ensino de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), uma vez que favorece o vínculo afetivo, o engajamento e a compreensão das experiências de forma contextualizada e significativa.

A teoria de Ausubel (1978), revisitada por Moreira (1999), oferece um referencial que integra dimensões cognitivas e afetivas, permitindo que o professor atue como mediador e facilitador do significado. Essa abordagem dialoga com a proposta humanista e com a visão de Oaklander (1980), que ressalta a importância de ambientes educativos emocionalmente seguros, nos quais o acolhimento e a expressão de sentimentos são tão importantes quanto o aprendizado formal. Assim, a aprendizagem significativa torna-se um alicerce para o manejo da desregulação emocional, aspecto central em crianças com TDAH, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional.

Dentro desse panorama, o TDAH é compreendido como uma condição neurobiológica caracterizada por níveis atípicos de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que interferem diretamente nas atividades cotidianas e no processo de aprendizagem (APA, 2014). Embora o

diagnóstico clínico seja mais comum em idade escolar, muitos sinais podem ser observados ainda na Educação Infantil, tornando essa etapa crucial para a identificação precoce e o manejo adequado.

A Educação Infantil, garantida como dever do Estado, é ofertada em creches (para crianças de até três anos) e pré-escolas (de quatro a cinco anos), por meio de práticas pedagógicas cotidianas que integram o cuidar e o educar (BRASIL, 2013). Nessa fase, a escola exerce papel fundamental na estimulação do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socioemocional, preparando o terreno para aprendizagens futuras. Contudo, quando o tema é o manejo de crianças com TDAH, o desafio exige uma abordagem que combine aspectos pedagógicos, terapêuticos e emocionais, garantindo um ambiente inclusivo e ajustado às singularidades da criança.

Mathias (2023) destaca que o educador tem papel determinante na construção da competência emocional das crianças, uma vez que é na primeira infância que se desenvolvem habilidades de reconhecimento e autorregulação das emoções. Assim, a capacitação docente emerge como um eixo central para o manejo do TDAH, pois muitos comportamentos característicos (como inquietação, dificuldade de concentração ou impulsividade) podem ser confundidos com traços típicos da idade ou com indisciplina. Quando o professor é preparado, consegue diferenciar manifestações esperadas de possíveis sinais de desregulação, o que favorece a identificação precoce, a desconstrução de estigmas e o encaminhamento adequado.

Entretanto, nas escolas públicas, ainda é comum a ausência de formação específica para lidar com crianças com TDAH. Mendes et al. (2024) observam que a falta de treinamentos especializados deixa muitos educadores despreparados para manejar comportamentos desafiadores, resultando em práticas pedagógicas reativas e pouco inclusivas. Por isso, é fundamental que os profissionais busquem formação continuada, desenvolvendo competências para adaptar o ensino, planejar rotinas estruturadas e aplicar estratégias de ensino diferenciadas.

Em observações realizadas na pesquisa de campo da dissertação que deu origem a este artigo, verificou-se que as crianças participantes apresentaram padrões compatíveis com os descritos na literatura sobre TDAH na Educação Infantil. No campo da regulação emocional, como observado no gráfico da página 33, a média geral de 2,26 indicou funcionamento abaixo do esperado para a faixa etária, evidenciando impulsividade, baixa tolerância à frustração e necessidade constante de mediação do adulto. Hallowell e Ratey (2024) ressaltam que a desregulação emocional é um componente central do TDAH, frequentemente negligenciado, mas que impacta diretamente a aprendizagem e a inclusão escolar.

As estratégias docentes mais observadas, conforme registradas no gráfico da página 33, Regras Visíveis e Divisão de Tarefas (30 registros cada), Instrução Curta (17 registros) e Sinais Não Verbais (30 registros), indicando o esforço dos professores em adaptar o ambiente às necessidades das crianças, e podem ser compreendidas, sob a ótica de Ausubel, (1978), como recursos de ancoragem cognitiva que auxiliam a criança a relacionar novas informações às estruturas de conhecimento já existentes. Essas ações favorecem a aprendizagem significativa, pois oferecem organização, clareza e previsibilidade, elementos essenciais para que a criança com TDAH consiga atribuir sentido às experiências escolares.

Entretanto, a ausência de pausas planejadas pode ser interpretada, sob essa perspectiva, como uma falha na mediação entre o novo e o conhecido, impedindo o aluno de consolidar as aprendizagens por meio da reflexão e da reorganização mental. As pausas são momentos de integração cognitiva, nos quais o aluno pode conectar o que vivenciou ao seu repertório prévio, condição fundamental para que a aprendizagem seja realmente significativa e não meramente mecânica. (MOREIRA, 1999).

Os dados obtidos revelam que, embora a legislação brasileira tenha avançado com a Lei 14.254/2021, a prática pedagógica na Educação Infantil ainda carece de estratégias preventivas e maior suporte emocional

De modo geral, os resultados sugeriram que: I) há um padrão consistente de desatenção e desregulação emocional, confirmando as hipóteses da pesquisa; II) as intervenções docentes tendem a ser mais reativas do que preventivas, ainda que com potencial para ampliação; III) é urgente a formação continuada dos professores, para que possam adotar estratégias proativas e inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças com características de TDAH.

Essa análise reforça a importância da Educação Infantil como espaço estruturante para o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental. Ao integrar teoria e prática, este estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma pedagogia inclusiva e significativa, que reconheça a criança com TDAH não a partir de suas limitações, mas de suas potencialidades, oferecendo-lhe condições reais de aprender, se autorregular e se sentir pertencente.

4.4. Desafios na Garantia de Cuidado e Proteção Conforme a Lei 14.254/2021

A inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil é um direito garantido por lei, mas enfrenta desafios significativos

na prática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 2020) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) dentro dos compromissos de um sistema educacional para todos (BRASIL, 2008) estabelecem a inclusão como um direito de todos os estudantes, inclusive daqueles com dificuldades de aprendizagem, mas somente na Lei 14.254, sancionada em 2021, que estabelece diretrizes para a promoção da saúde mental e o cuidado integral nas escolas, exigindo que as instituições educacionais implementem práticas que assegurem o bem-estar dos alunos.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde (BRASIL, 2021, p.1).

Um dos principais obstáculos é a falta de conhecimento adequado sobre as características do TDAH e suas implicações no desenvolvimento emocional e social das crianças, o que compromete a capacidade de oferecer um ambiente seguro e acolhedor para esses alunos. Além disso, a diversidade de necessidades apresentadas pelos estudantes com TDAH, incluindo comorbidades, exige uma abordagem individualizada que muitas escolas não estão preparadas para oferecer. Portanto, o cuidado e a proteção dessas crianças exigem, além de adaptações pedagógicas, uma atenção sistemática às suas necessidades emocionais e psicológicas.

Violet Oaklander, Ph. D. em psicologia e Mestre em Educação Especial de Crianças emocionalmente perturbadas e com dificuldade de aprendizagem, traz em seu livro “Descobrimo Crianças” (1980) a ideia de que a escola deve constituir-se como um espaço prazeroso, seguro e afetivamente significativo, em que as necessidades socioemocionais sejam priorizadas tanto quanto o desenvolvimento acadêmico. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Lei nº 14.254, sancionada em novembro de 2021, que determina prioridade no acompanhamento pedagógico e inclusão de alunos com TDAH, destacando a importância de intervenções que transcendam o conteúdo curricular e contemplem o bem-estar integral da criança. A autora também propõe que o professor seja capacitado para atuar com sensibilidade terapêutica, favorecendo o vínculo, a escuta e a valorização do aluno, o que, no caso do TDAH, contribui para a redução da desregulação emocional e para o aumento da motivação.

Nesse contexto, o psicoterapeuta ocupa papel estratégico, funcionando como elo entre a saúde mental e a escola, apoiando o corpo docente na construção de um ambiente relacional

positivo e oferecendo ferramentas práticas para o manejo dos comportamentos e para a promoção de um clima escolar inclusivo. As ideias de Oaklander, (1980), portanto, encontram ressonância nas demandas legais e pedagógicas contemporâneas, fundamentando a necessidade de uma atuação integrada e multidisciplinar na Educação Infantil.

Quadro 2 – Síntese: Abordagem de Oaklander aplicada à Lei 14.254/21 e ao TDAH

Conceito Central (Oaklander, 1980)	Relação com o TDAH	Aplicação Prática (Lei 14.254/21)
Ambiente Seguro e Prazeroso	Ambientes punitivos ou caóticos ampliam a desregulação emocional.f	Acolhimento: Reduzir punições e criar rotinas previsíveis que gerem segurança afetiva.
Prioridade às Necessidades Emocionais	O equilíbrio emocional é o pré-requisito para o foco e o engajamento.	Formação Docente: Capacitar professores no manejo socioemocional e suporte antecipatório.
Vínculo e Valorização do Aluno	A sensibilidade à rejeição (típica do TDAH) derruba a autoestima e a motivação.	Interação Positiva: Uso de reforço positivo e validação constante para fortalecer a autoconfiança.
Apoio ao Educador (Prevenção de Desgaste)	As atitudes negativas do professor geram um ciclo de conflito com o aluno impulsivo.	Papel do Psicoterapeuta: Atuar como mediador, oferecendo suporte emocional e técnico ao docente.
Microintervenções em Sala	Pequenas mudanças no manejo favorecem a autorregulação e o foco.	Estratégias Proativas: Implementar pausas ativas, segmentação de tarefas e escuta ativa.
Flexibilidade e Novas Técnicas	A rigidez pedagógica exclui a criança com dificuldades atencionais.	Inovação Pedagógica: Adaptação curricular contínua e acompanhamento interdisciplinar (saúde/escola).

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base em Oaklander (1980).

Ao integrar o respaldo legal à prática, compreende-se que a atuação do psicoterapeuta vai além da intervenção clínica, funcionando como mediador entre os contextos familiar e escolar, orientando professores na construção de vínculos positivos, na adaptação das atividades e na implementação de micro intervenções que favoreçam a autorregulação e a autoestima (OAKLANDER, 1980).

A criação de um plano de atendimento individualizado, elaborado em parceria entre escola, família e psicoterapeuta, contribui significativamente para o sucesso escolar e o bem-estar emocional dos educandos com TDAH. O artigo 3º da Lei 14.254/2021 prevê que esses

educandos devem receber acompanhamento específico e precoce, orientado por seus educadores e com apoio da saúde e da assistência social:

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 repercutem 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. (BRASIL, 2021, p.1).

A colaboração entre escola, psicoterapeuta e família é essencial para garantir o cuidado integral dos educandos com TDAH. Entretanto, desafios como a comunicação ineficaz com as famílias ou divergências sobre as necessidades das crianças podem comprometer o suporte necessário para o desenvolvimento emocional desses educandos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) estabelece princípios de não discriminação e igualdade de oportunidades, reforçando a necessidade de superar estigmas que historicamente marginalizaram pessoas com deficiência. Similarmente, a Constituição Federal assegura igualdade de todos perante a lei e o direito à educação, ao trabalho e à participação social (BORGES, 2024, p.15). O estigma associado ao TDAH ainda persiste nas escolas, dificultando a inclusão e exigindo atenção cuidadosa de educadores e familiares para evitar diagnósticos equivocados e promover um ambiente favorável ao desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando uma base sólida para o crescimento cognitivo, social e emocional. Conforme previsto na BNCC (Brasil, 2017), é nesse período que se formam as habilidades essenciais para o aprendizado ao longo da vida, entre elas o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, da sociabilidade e do entendimento de regras e limites, competências indispensáveis à formação de cidadãos críticos e participativos.

4.5. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

BORGES, S. M. **A inclusão escolar de alunos com TDAH: desafios e perspectivas.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **TDAH 2.0: os últimos avanços da ciência para lidar com o déficit de atenção e a hiperatividade.** Rio de Janeiro: Sextante, 2024.

MARTINS, A. et al. O papel do psicólogo escolar no atendimento a crianças com TDAH: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 1, p. 81-92, 2021.

MATHIAS, G. B. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Institutos Superiores de Ensino do Censa, Campos dos Goytacazes, 2023.

MENDES, A. C. S.; OLÍMPIO, I. M. M.; NASCIMENTO, J. L. N. **TDAH: os impactos nas relações sociais de alunos do ensino fundamental em escolas públicas.** Belo Horizonte: Poisson, 2024.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.** São Paulo: Summus, 1980.

5. LEIS, DIRETRIZES E DESAFIOS NO RECONHECIMENTO DE ALUNOS COM TDAH COMO PÚBLICO-ALVO

Dando continuidade à discussão teórico-empírica desenvolvida anteriormente, este artigo aprofunda a análise do eixo normativo da pesquisa, examinando as leis e diretrizes que orientam o reconhecimento do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no contexto da Educação Especial. Parte-se do pressuposto de que a efetivação das práticas inclusivas observadas em campo está diretamente condicionada ao modo como o ordenamento jurídico define, enquadra e operacionaliza o atendimento a esse público.

Conforme a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), a pessoa com TDAH não tem uma incapacidade que impeça a realização de atividades e por isso o transtorno não é considerado uma deficiência. Por esta perspectiva, o educando com TDAH não é contemplado como público-alvo de políticas públicas que assegurem o seu pleno desenvolvimento.

De acordo com Bogossian (2021), a educação inclusiva visa garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes nas escolas regulares, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, conforme definido pela Declaração de Salamanca. A autora destaca que o Brasil, como signatário de diversos acordos internacionais, tem incorporado essa perspectiva em sua legislação. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1994 que impulsionou o debate sobre a educação inclusiva no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008, que contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para todos aqueles que precisam de um atendimento diferenciado em função das dificuldades de aprendizagens, a Lei Brasileira da Inclusão (2015), que estabelece uma série de direitos e garantias para pessoas com deficiência, visando promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na sociedade, definem como público-alvo, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não contemplando estudantes com Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade, conforme ilustra a figura 1.

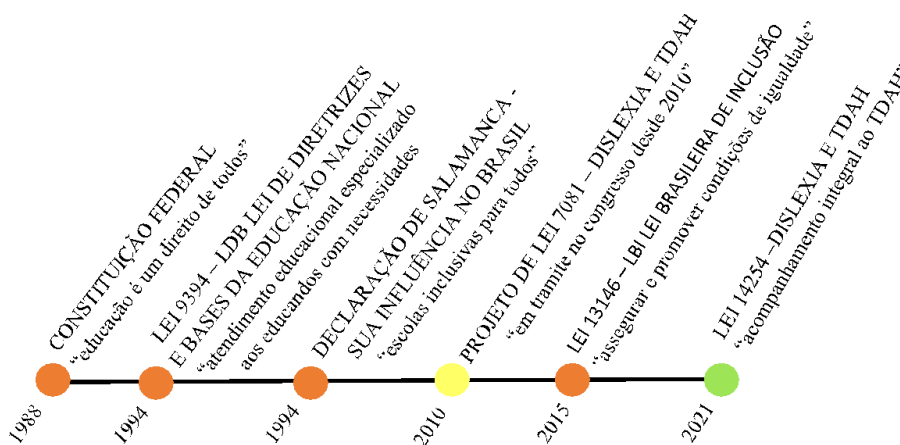
Em 2010, o Senador Gerson Camata propôs ao Senado Federal, o Projeto de Lei 7.081, que “Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade na educação básica”. O Projeto de Lei 7081/2010 tem por objetivo garantir que crianças e jovens com sinais de TDAH ou dislexia sejam identificados o quanto antes para que sejam encaminhados para o correto diagnóstico, e assim terem acesso a recursos pedagógicos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem. Os sistemas de ensino

devem garantir aos educadores formação sobre a TDAH e Dislexia bem como sobre as abordagens pedagógicas adequadas para estes casos.

Segundo a deputada Mara Gabrielli, em relato à Sala de Comissão em 23 de agosto de 2012, referente ao projeto de lei acima mencionado e seus substitutivos, (BRASIL, 2012), o Ministério da Educação (MEC) reconheceu a necessidade de uma política pública específica para o diagnóstico e tratamento da dislexia e do TDAH desde 2008. Por meio de um Documento Preliminar, elaborado a partir das contribuições de um Grupo de Trabalho instituído pela Portaria Ministerial nº 6, de 5 de junho de 2008, foram propostas diretrizes específicas à escolarização de alunos com Transtornos Funcionais Específicos (TFEs), incluindo a dislexia e o TDAH. O documento destacou a importância de construir projetos e ambientes escolares que promovam o desenvolvimento desses estudantes, além de recomendar a elaboração de políticas e ações específicas para sua inclusão e acompanhamento. Contudo, a relatora mencionou que ainda falta transformar essas diretrizes em uma política efetiva, algo que o Projeto de Lei visa concretizar.

Em 30 de novembro de 2021, sancionada a lei que contempla os estudantes com TDAH, através do projeto de Lei 7.081/2010, transformado na Lei Ordinária 14.254/2021, que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”.

Figura 1 - Histórico das Legislações Inclusivas no Brasil:



Fonte: Autores (2024)

A Lei 14.250 de 30 de novembro de 2021, mencionada na figura acima, é constituída por 6 artigos e, em seu preâmbulo, aborda “a identificação, o diagnóstico, o acompanhamento

integral e o atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH” (Brasil, 2021). Esta legislação representa um avanço significativo para alunos, familiares e educadores que interagem com esse grupo, especialmente no que diz respeito às políticas públicas de educação especial, pois garante o direito dos alunos com esse transtorno o atendimento integral, que envolve a participação ativa de escolas, famílias e serviços de saúde.

Antes da sanção da Lei Federal nº 14.254/2021, a diversidade de legislações estaduais e municipais indicava a necessidade de um marco legal federal unificado para o atendimento de estudantes com TDAH na educação básica, evidenciando as diferentes abordagens e níveis de atenção adotados pelos entes federativos. A lei supracitada, complementa as legislações estaduais e municipais preexistentes, mencionadas no quadro abaixo, estabelecendo diretrizes nacionais para o atendimento educacional especializado a estudantes com TDAH na educação básica.

Quadro 3 – Leis Estaduais e Municipais sobre TDAH no Brasil

LEIS ESTADUAIS E MUNICIPAIS SOBRE TDAH				
Estado/ Município	Nº da Lei	PROPOSIÇÃO	ORIGEM	AUTOR
AC	Lei nº 3.112/2015	Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com TDAH.	Ass. Legislativa do Acre Aprovada em 29/12/2015	
AC	Lei nº 2.954/2014	Institui a Semana de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH	A. L. Acre Aprovada em 14/01/2014	Dep. Eduardo Farias PCdoB/AC

AM	Lei nº 4.790/2019	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Estado do Amazonas e dá outras providências.	Ass. Leg. Amazonas Aprovada em 27/02/2019 DOE-AM nº 3362	Dep. Luis Castro REDE/AM
AM Manaus	Lei nº 2.260/2017	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Município de Manaus	Aprovada em 04/12/2017	Vereador Felipe Souza PHS/AM
CE Fortaleza	Lei nº 10.891/2019	Dispõe sobre o Dia Municipal de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, na forma que Indica, e dá outras providências.	Câmara Municipal de Fortaleza Aprovada em 27/5/2019	Ver. Claudia Gomes DEM/CE
DF	Lei nº 5.310/2014	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais inclusive TDAH	Câmara Leg. do DF Aprovada em 19/12/2014	Dep. Chico Leite REDE/DF
ES	Lei nº 11.076/2019	As unidades escolares públicas e privadas do Estado do E. Santo, ficam	Aprovada em 25/11/2019 DOE-ES nº	Deputado Luciano

		obrigadas a disponibilizar nas salas de aula assentos na 1ª fila aos alunos com TDAH, assegurando seu posicionamento afastado de janelas, cartazes e outros elementos possíveis potenciais de distração.	25117 de 26/11/2019	Machado PV/ES
GO	Lei Nº 19.913/2017	Dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares.	Ass. Legisl. de Goiânia DOE/GO de 27/12/2017	Dep. Lívio Luciano (MDB)
GO	Lei nº 9.593/2015	Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo Município para realizar a orientação a pais e professores da Cidade de Goiânia sobre as características do Transtorno de Déficit de Atenção TDA.	Câmara Mun. de Goiânia DOM – Ed. 6098, de 11.06.2015	Vereador Madson Valente (DEM/MS)
GO Pirenópolis	Lei nº 712/2012	Dispõe sobre as medidas para identificação e tratamento do TDAH e Dislexia nas redes pública e privada do município de Pirenópolis	Câmara Mun. Pirenópolis Aprovada em 9/7/2012	Ver. Jovelino Moreira PSD/GO
MG B. Horizonte	Lei nº 10.133/2011	Cria o Programa de Promoção da Aprendizagem - PROAP, abrangendo os Distúrbios de Aprendizagem, inclusive TDAH.	Câmara Municipal de Belo Horizonte Aprovada em 18/3/2011	Ver. Ronaldo Gontijo PPS/MG

MG	LEI n° 22.420/2016	Institui a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.	DOE/MG - 20/12/2016 Pág. 1 Col. 1	Dep. Fred Costa PATR/MG
MT	Lei n° 10.800/2019	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Estado do Mato Grosso	Ass. Leg. de Mato Grosso DOE/MT em 14/01/2019	Dep. Eduardo Botelho DEM/MT
MS	Lei n° 5.593/2020	Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Mato Grosso do Sul, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.	Assembleia Legislativa MS DOE em 11/11/2020 N° 10.321	Autor Dep. Barbosinha DEM/MS
MS Dourados	Lei n° 3122/2008	Autoriza o Poder Executivo a criar o Programa de Detecção de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, nas escolas da rede pública de ensino e dá outras providências	Câmara Municipal de Dourados	
MS Dourados	Lei n° 4.499/2020	Obriga as escolas do município de Dourados a disponibilizarem cadeiras em locais determinados para	C M Dourados Aprovada em 05/05/2020	Ver. Madson Valente DEM/MS

		alunos com TDAH e com maior tempo para realização de provas.		
PA Capanema	Lei nº 6.447/2020	Dispõe sobre a implantação do Programa de Identificação, Acompanhamento e Tratamento de alunos com Dislexia e/ou TDAH na Rede Pública Municipal de Ensino de Capanema e dá outras Providências.	C M Capanema Aprovada em 06/03/2020	
PA Bragança	Lei nº 4.612/2018	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e Dislexia nas redes Pública e Privada de ensino do município de Bragança e dá outras providências.	DOM em 03/07/2018	
PB	Lei nº 11.641/2020	Institui o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do Transtorno o Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas escolas particulares de ensino do Estado da Paraíba	Assembleia Leg. PB DOE/PB em 12/02/2020	Dep. Melchior Nelson Batista da Silva (Chió) REDE/PB
PE	Lei nº 16.061/2017	Institui, no Calendário de Eventos do Estado de Pernambuco, a Semana Estadual de Conscientização	Ass. Leg. de Pernambuco Aprovada em 8/06/2017	Dep. Eduino Brito PP/PE

		s/ o TDAH e dá outras providências.		
PR	Lei nº 20.019/2019	Institui o Dia Estadual e a Semana Estadual de Conscientização sobre o TDAH, a ser realizado no dia 19 de setembro e na semana em que esse dia recair	Ass. Leg. do PARANÁ DOE nº 10564 de	Dep. Luiz Carlos Martins PP/PR
RJ R. Janeiro	Lei nº 6.881/2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH ou com outros transtornos de aprendizagem.	Câm. Mun. Rio de Janeiro Publicado no DO Rio em 26/04/2021	Ver. Marcelo Arar PTB/RJ
RJ	Lei nº 9.153/2020	Dispõe sobre a transferência de matrícula, sem anuência dos pais, em escolas e creches da Rede Estadual de Educação, p/ as pessoas c/ Deficiência, TGD, Altas Habilidades /Superdotação, TDAH e dislexia.	ALERJ Publicado 23/12/2020	Alexandre Knoploch
RJ	Lei nº 8.192/2018	Dispõe sobre a obrigação das escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos alunos com TDAH	ALERJ Aprovada em 4/12/2018	Deps. Tio Carlos - SDD/RJ e Nivaldo Mulin – PR/RJ

RJ	Lei nº 7.354/2016	Institui o programa de diagnóstico e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado do Rio de Janeiro	ALERJ Aprovada em 15/7/2016	Dep. Tio Carlos - SDD/RJ Dep. Nivaldo Mulin – PR/RJ
RJ	Lei nº 6.308/2012	Institui a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH	ALERJ Incluída no Cal. Oficial de Eventos do ERJ	Dep. Claize Zito PSD/RJ
RS	Lei nº 15.212/2018	Institui a campanha estadual de informação sobre o TDAH e a Dislexia na educação básica e dá outras providências.	Aprovada em 25/07/2018	Dep. Valdeci Oliveira PT/RS
RS Viamão	Lei nº 4.165/2013	Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo município para orientação a pais e professores sobre as características do TDAH e encaminhamento pela diretoria da escola para o SUS para diagnóstico.	C M Viamão Aprovada em 06/12/2013	Ver. Silvio R. Streit (Guguzinho Streit) PTB/RS
RS Santo Ant. da Patrulha	Lei nº 8.146/2018	Institui a Política Municipal de Atenção Integral aos Educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Município de Santo Antônio da Patrulha	C M Santo Antônio da Patrulha Aprovada em 10/8/2018	Ver. Marcelo Santos PTB/RS

SC	Lei nº 17.292/2017	Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. (Esta lei inclui a lei revogada nº 16346 de 04/03/2014 que dispunha sobre a prioridade às pessoas com deficiência, incluindo TDAH, TEA e altas habilidades para as vagas em escola pública próxima de sua residência)	Assembleia Legislativa de Santa Catarina DOE/SC nº 20640 de 20/10/2017	Mesa Diretora da A L E S C
SC	Lei nº 15113/2010	Dispõe da implantação do programa de identificação e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado de Santa Catarina	Ass. Leg. Sta. Catarina Aprovada em 9/1/2010 DOE 18770	Dep. Gelson Merísio PSD/SC

Fonte: Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA [Quadro completo disponível em: https://tdah.org.br/wpcontent/uploads/TABELA_DE_LEIS_ATUALIZADA_.pdf. Acesso em: 10/12/2024]

Conforme o quadro acima, no estado de Minas Gerais, a Câmara Municipal de Belo Horizonte, em 2011, aprova a Lei nº 10.133/2011 - Programa de Promoção da Aprendizagem - PROAP, abrangendo os Distúrbios de Aprendizagem, inclusive TDAH, com a finalidade de contribuir para a promoção da aprendizagem dos alunos da rede municipal de Educação por meio de identificação, diagnóstico, tratamento e acompanhamento dos alunos com distúrbios de aprendizagem e déficits visuais e auditivos, contemplando assim o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Em 19 de dezembro de 2016, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais institui a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

As leis municipais e estaduais mencionadas são passos importantes na trajetória de assistência e apoio integral a estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), sendo a lei nº 10.133/2011 uma das primeiras a abordar de forma abrangente os distúrbios de aprendizagem, incluindo o TDAH, no âmbito da educação básica. Já a criação de uma semana dedicada à conscientização sobre o TDAH, disposta na LEI nº 22.420/2016

contribui para a desmistificação do transtorno, para a redução do preconceito e para a busca por diagnóstico e tratamento adequados.

5.1. Discussões Integradas

A análise articulada dos marcos legais, da literatura especializada e dos dados empíricos evidencia que a inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil constitui desafio que transcende a dimensão normativa, exigindo reorganização pedagógica, formativa e relacional. A promulgação da Lei nº 14.254/2021 representa avanço significativo ao assegurar o direito ao acompanhamento integral de estudantes com TDAH; entretanto, sua não inclusão automática no público-alvo da Educação Especial produz uma zona de ambiguidade normativa que impacta diretamente a oferta sistemática de suporte especializado.

No que se refere ao reconhecimento do TDAH como público-alvo das políticas educacionais inclusivas, impõe-se distinção técnica. Embora o transtorno não seja formalmente classificado como deficiência, conforme esclarece a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento que pode produzir impedimentos significativos no funcionamento acadêmico, social e emocional da criança. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), especialmente ao considerar a definição de impedimentos de longo prazo que, em interação com barreiras, obstruem a participação plena e efetiva na sociedade, o estudante com TDAH pode demandar adaptações razoáveis. Tais adaptações, entendidas como ajustes necessários e adequados que não imponham ônus desproporcional ou indevido à instituição, visam assegurar igualdade de condições no processo educacional. Não se trata, portanto, de equiparar juridicamente o transtorno à deficiência, mas de reconhecer seus impactos funcionais e a obrigação institucional de eliminar barreiras pedagógicas.

Essa tensão normativa torna-se evidente quando confrontada com os dados da pesquisa de campo. Embora a legislação determine acompanhamento precoce e contínuo, as observações revelaram que as intervenções escolares ainda se organizam predominantemente de forma reativa, ocorrendo após a manifestação de comportamentos de desregulação. A média de 2,27 no domínio da regulação emocional indica comprometimento funcional relevante, demonstrando que o sofrimento emocional antecede e influencia as dificuldades acadêmicas, aspecto amplamente discutido por Edward Hallowell e John Ratey (2024).

A definição diagnóstica presente no DSM-5-TR contribui para compreender o TDAH como condição do neurodesenvolvimento associada a prejuízos persistentes na atenção, impulsividade e controle inibitório. Todavia, os dados empíricos indicam que a dimensão emocional assume papel central no cotidiano escolar, exigindo que a inclusão ultrapasse adaptações organizacionais e incorpore estratégias de segurança afetiva e mediação relacional.

As estratégias docentes observadas como regras visíveis, divisão de tarefas, sinais não verbais e instruções curtas evidenciam esforço legítimo de adaptação pedagógica. De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1978), sistematizada por Marco Antônio Moreira (1999), tais recursos funcionam como organizadores prévios, favorecendo a ancoragem cognitiva e reduzindo a sobrecarga da memória de trabalho. Entretanto, a predominância de intervenções estruturantes sem planejamento preventivo revela lacuna formativa: há instrumentos, mas ainda não há sistematização proativa sustentada por formação continuada.

A abordagem gestáltica de Violet Oaklander (1980), amplia essa análise ao enfatizar que vínculo, escuta qualificada e ambiente emocionalmente seguro constituem condições estruturantes para a aprendizagem. Os achados empíricos corroboram tal perspectiva, pois as dificuldades de autorregulação observadas não se restringem à dimensão comportamental, mas revelam sofrimento emocional e necessidade constante de mediação.

No campo das políticas públicas, a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva demonstra compromisso formal com a educação inclusiva. Contudo, a ausência de enquadramento explícito do TDAH como público-alvo da Educação Especial fragiliza o acesso automático ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), produzindo dependência excessiva da iniciativa individual do professor.

A pesquisa evidencia, portanto, uma tríplice lacuna: (I) normativa, decorrente da ambiguidade quanto ao enquadramento educacional do TDAH; (II) formativa, relacionada à ausência de preparo sistemático para intervenções preventivas; e (III) intersetorial, expressa na fragilidade da articulação entre escola, família e saúde.

A inclusão efetiva requer a superação dessa fragmentação, consolidando uma pedagogia que integre cognição e emoção, planejamento didático e acolhimento relacional, legislação e prática cotidiana, não como dimensões paralelas, mas como eixos indissociáveis do direito à aprendizagem.

5.2. Considerações Finais Integradas

A presente investigação demonstrou que a inclusão de crianças com TDAH na Educação Infantil exige articulação consistente entre legislação, teoria educacional e prática pedagógica. Embora a Lei 14.254/2021 represente um marco importante ao garantir acompanhamento integral, sua efetividade depende da transformação concreta do cotidiano escolar.

Os dados empíricos evidenciaram que as crianças observadas apresentam dificuldades significativas de autorregulação emocional, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem e as interações sociais. Ainda que o corpo docente utilize estratégias estruturantes coerentes com a Teoria da Aprendizagem Significativa, predomina um modelo de intervenção reativo, que precisa evoluir para uma perspectiva preventiva e sistematizada.

Conclui-se que a inclusão do estudante com TDAH não pode restringir-se ao cumprimento formal da legislação nem à adoção pontual de adaptações. Trata-se de um processo que demanda: formação continuada docente; protocolos preventivos de autorregulação; planejamento pedagógico intencional; fortalecimento da rede intersetorial entre educação, saúde e família; consolidação de um ambiente afetivamente seguro.

A integração entre os referenciais do neurodesenvolvimento, da aprendizagem significativa e da abordagem socioemocional evidencia que a criança com TDAH aprende quando se sente compreendida, organizada cognitivamente e amparada emocionalmente.

Dessa forma, reafirma-se que a efetiva inclusão na Educação Infantil não se limita à adaptação curricular, mas envolve a construção de um espaço escolar sensível às singularidades, capaz de unir estrutura e afeto, previsibilidade e vínculo, exigência pedagógica e cuidado integral.

O desafio que permanece não é apenas jurídico, mas ético e formativo: transformar o direito garantido em prática cotidiana consistente, assegurando que cada criança tenha condições reais de aprender, se autorregular e desenvolver plenamente seu potencial humano.

5.3. Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Leis e projetos de lei sobre TDAH**. [S. l.]: ABDA, [2024]. Disponível em:

https://tdah.org.br/wpcontent/uploads/TABELA_DE_LEIS_ATUALIZADA_.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

BOGOSSIAN, T. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. **Glob Acad Nurs**, [s. l.], v. 2, supl. 3, e189, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/2675-5602.20200189>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013.

BORGES, S. M. **A inclusão escolar de alunos com TDAH: desafios e perspectivas**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

BRASIL. [Belo Horizonte]. **Lei nº 10.133, de 18 de março de 2011**. Cria o Programa de Promoção da Aprendizagem – PROAP. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2011/1014/10133/lei-ordinaria-n-10133-2011>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. [Minas Gerais]. **Lei nº 22.420, de 19 de dezembro de 2016**. Institui a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 2016. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/22420/2016/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.254, 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: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, A. et al. O papel do psicólogo escolar no atendimento a crianças com TDAH: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, n. 1, p. 81-92, 2021.
- MATHIAS, G. B. **A importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Ensino do Censa, Campos dos Goytacazes, 2023.
- MENDES, A. C. S.; OLÍMPIO, I. M. M.; NASCIMENTO, J. L. N. **TDAH: os impactos nas relações sociais de alunos do ensino fundamental em escolas públicas**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2024.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

6. PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente investigação foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil, caracterizada como uma Organização da Sociedade Civil (OSC) localizada no município de Uberlândia, MG. O foco central residiu na análise das estratégias utilizadas pelos docentes para o manejo da desregulação emocional em crianças com características de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). A opção por apresentar este capítulo após os dois primeiros artigos, que versam sobre o arcabouço legal e normativo, justifica-se pela necessidade de articular a fundamentação teórica e jurídica a práxis da pesquisa de campo, evidenciando como os referenciais legais orientaram a construção das estratégias investigativas. O estudo fundamentou-se na estratégia de triangulação de dados, procedimento que amplia a consistência analítica ao confrontar diferentes fontes de evidência (DENZIN, 1978), estruturando-se em três eixos: a triangulação de sujeitos (professor, criança e pesquisadora-psicoterapeuta), a educacional (confronto entre normativas e prática) e a psicológica (diálogo entre Gestalt-terapia e neurodesenvolvimento).

A escolha metodológica por observar crianças que apresentam “características compatíveis com TDAH”, em detrimento de diagnósticos fechados, fundamenta-se na complexidade do neurodesenvolvimento na Educação Infantil. Conforme corroborado pela avaliação externa realizada durante a submissão de artigo científico derivado deste estudo, o diagnóstico clínico nessa faixa etária exige cautela para não patologizar comportamentos típicos da infância. Portanto, a triangulação de dados aqui apresentada prioriza a identificação de sinais

de alerta e a intervenção pedagógica imediata, materializada no Guia de Orientações Práticas que acompanha este trabalho

Adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando procedimentos qualitativos e quantitativos descritivos, com caráter exploratório. Esta escolha reconhece que o fenômeno do TDAH na Educação Infantil demanda uma análise multidimensional que integra os contextos pedagógico, familiar e clínico. No eixo qualitativo, realizou-se uma robusta análise documental e revisão de literatura em bases como Educapes, Google Acadêmico e SciELO, buscando identificar as lacunas entre o que propõe a Lei nº 14.254/2021 e a BNCC e o que efetivamente ocorre no chão da escola. No eixo empírico, o contexto da pesquisa envolveu duas turmas de crianças entre quatro e seis anos, totalizando uma amostra de oito profissionais da educação (professoras regentes, auxiliares, apoio especializado e coordenação) e oito crianças identificadas pela escola com comportamentos compatíveis com o TDAH. Na turma do 2º Período “A” (matutino), acompanhou-se cinco crianças sem diagnóstico formal; já na turma do 2º Período “E” (vespertino), três crianças foram observadas, evidenciando a carência de diagnósticos fechados e de acompanhamento clínico adequado na rede pública e conveniada.

A operacionalização da coleta de dados ocorreu por meio de observações sistemáticas em ambiente escolar, distribuídas ao longo de 28 dias letivos, totalizando aproximadamente 42 horas de imersão direta entre agosto e outubro de 2025. As sessões de observação duravam de três a quatro horas por turno, contemplando momentos diversificados da rotina: rodas de leitura, atividades lúdicas, recreação, lanche e atividades de alfabetização. Essa abrangência permitiu registrar comportamentos espontâneos e as respostas das crianças às estratégias pedagógicas em diferentes níveis de demanda cognitiva e social. Para sistematizar esses registros, utilizou-se um protocolo estruturado em planilha Excel com 12 itens, incluindo um mapa de engajamento e uma escala de 1 a 5 para avaliação dos níveis de atenção e regulação emocional. Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as professoras, com duração média de 32 minutos, focadas nas angústias, dúvidas e táticas intuitivas utilizadas no manejo de crises.

Todo esse material resultou em um denso diário de campo com 22 páginas de notas, onde foram catalogados 27 episódios de desregulação emocional (16 leves, 09 moderados e 02 intensos). Para garantir o rigor exigido em nível de Mestrado, os dados foram organizados e interpretados com base em categorias analíticas previamente definidas, utilizando os procedimentos de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Este método permitiu a identificação de padrões e recorrências, organizando o material nas fases de pré-análise, exploração e

categorização temática em torno de quatro eixos: Atenção, Desregulação Emocional, Estratégias Docentes e Ambiente Escolar. A sistematização deste processo foi orientada por uma matriz analítica, detalhada no Quadro 4, que serviu como instrumento de organização para integrar as percepções dos professores, as observações diretas e a análise clínica da pesquisadora.

Quadro 4 – Sistematização da coleta de dados segundo eixos de análise, sujeitos, instrumentos e focos a serem observados.

Eixo de análise	Sujeito	Instrumentos de coleta	Foco de análise
Dimensão pedagógica	Professor	Análise documental (PPP, planos de ensino e aula) - Observação em sala de aula - Registros pedagógicos e relatórios	Práticas pedagógicas inclusivas - Adaptações curriculares - Estratégias de manejo da desregulação emocional - Formas de avaliação
Dimensão do desenvolvimento	Aluno	Observação direta em sala - Registros escolares sobre desempenho e comportamento	Respostas emocionais e comportamentais - Aprendizagem e participação nas atividades - Impacto das estratégias pedagógicas
Dimensão clínica-terapêutica	Psicoterapeuta	Entrevista semiestruturada - Registros clínico-terapêuticos (quando autorizados)	- Percepção sobre desregulação emocional - Orientações clínicas para a escola - Articulação saúde-educação no acompanhamento da criança.

Fonte: Autores (2025)

Embora a entrevista com o psicoterapeuta externo não tenha sido viabilizada, fato que, por si só, configurou um achado de pesquisa sobre a fragilidade da articulação intersetorial, a investigação contou com a atuação da pesquisadora na condição de psicoterapeuta. Em um evento crítico de desregulação severa registrado em campo, a pesquisadora realizou uma intervenção reflexiva e observacional, permitindo que a triangulação entre o pedagógico e o clínico fosse efetivada. Esse posicionamento mediado pelo rigor acadêmico assegurou que o produto educacional final (o guia prático) não fosse uma imposição teórica, mas uma resposta colaborativa às necessidades reais dos professores. Por fim, ressalta-se que o estudo obedeceu rigorosamente aos preceitos éticos da Resolução nº 466/2012, com aprovação do CEP do IF

Goiano (Parecer nº 7.573.651), garantindo o anonimato e o suporte necessário a todos os envolvidos, ancorando-se teoricamente na Teoria da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1978) e na Gestalt-terapia (OAKLANDER, 1980).

7. COMO O TDAH É COMPREENDIDO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

7.1 Introdução Integrada

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), conforme delineado no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR) (APA, 2023), é compreendido como um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade. No contexto da Educação Infantil, esses critérios clínicos fornecem o balizamento legal e técnico necessário para identificar necessidades específicas, em conformidade com a Lei nº 14.254/2021. Todavia, para que o olhar docente ultrapasse a mera rotulação de “comportamentos disruptivos”, é imprescindível realizar uma síntese dialética entre o rigor diagnóstico e a perspectiva da neurodiversidade.

Nos capítulos a seguir, a identificação sintomática do DSM-5-TR é apresentada como ponto de partida, e não de chegada. Enquanto o manual clínico descreve o que a criança apresenta, distração, esquecimento, impulsividade, as abordagens humanistas de Edward Hallowell (2024) e Violet Oaklander (1980) oferecem suporte para compreender como mediar esses processos. Para Hallowell, o TDAH deve ser visto como uma forma de funcionamento neurodivergente, uma mente com potencial intenso, mas com desafios na regulação de seus mecanismos de controle. Essa perspectiva desloca o foco do “déficit” para a “diferença funcional”, orientando uma mediação pedagógica que não busca apenas silenciar o sintoma, mas organizar o ambiente para que o potencial da criança se manifeste.

Embora as dificuldades comportamentais ocupem lugar central nas queixas escolares, este estudo parte da premissa de que as barreiras de aprendizagem atribuídas ao TDAH não emergem exclusivamente da desatenção, mas de um núcleo estruturante: a desregulação emocional. Sob a perspectiva de Oaklander, a criança expressa em sua agitação uma interrupção no contato com o meio; manifestações como choro, explosões de raiva ou inquietação deixam de ser vistas como indisciplina e passam a ser interpretadas como indicadores de sobrecarga sensorial e executiva.

Nesse contexto, a linguagem surge como uma instância secundária. Considerando o papel da dopamina na motivação e no foco atencional (AMARAL; GUERRA, 2022), a instabilidade neuroquímica e emocional atua como um “ruído” que compromete o processamento de informações verbais. Assim, a dificuldade em “escutar quando lhe é dirigida a palavra” (APA, 2023) não deve ser entendida como descaso, mas como limitação neurobiológica de organização interna, exacerbada pelas condições ambientais.

A integração proposta neste capítulo reafirma o papel do professor como mediador de co-regulação. Ao compreender que, sem estabilidade emocional, não há atenção sustentada, a escola deixa de ser apenas espaço de instrução, tornando-se território de desenvolvimento das funções executivas. A transição do olhar clínico (identificação) para o olhar humanista (mediação) constitui, portanto, o eixo central de uma inclusão que respeite a singularidade da criança com TDAH na Educação Infantil.

Entretanto, a análise integrada dos dados permitiu identificar que as dificuldades linguísticas observadas não se configuram como déficits estruturais primários da linguagem. Elas emergem, em grande medida, de episódios de desregulação emocional que comprometem a atenção, a autorregulação e a participação nas atividades pedagógicas. A competência linguística, sob este olhar, está intrinsecamente ligada à estabilidade emocional. Isso significa que a capacidade da criança de compreender e responder às demandas verbais é condicionada pelo seu estado de regulação afetiva.

Na sala de Educação Infantil, manifestações como choro repentino, explosões de raiva ou inquietação constante não são eventos isolados ou meramente comportamentais. Conforme apontam Edward M. Hallowell e John J. Ratey (2024), a desregulação emocional constitui uma das expressões mais impactantes do TDAH na infância, embora frequentemente subestimada no contexto escolar. O estado emocional da criança influencia diretamente sua atenção, memória e capacidade de interação social, afetando a experiência de aprendizagem de maneira global.

Entre os 3 e 4 anos de idade, inicia-se uma etapa fundamental do desenvolvimento infantil: a consolidação dos processos atencionais e o início mais estruturado da autorregulação comportamental (DIAS; SEABRA, 2017; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Essa conquista envolve a integração entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais, permitindo à criança inibir impulsos imediatos e responder de forma mais ajustada às demandas do ambiente. No caso das crianças com TDAH, esse processo pode apresentar desafios significativos, exigindo intervenções intencionais e mediadas.

Assim, o foco desta dissertação desloca-se da análise isolada das dificuldades linguísticas para a compreensão do fenômeno que as sustenta: a desregulação emocional como eixo estruturante das barreiras de aprendizagem. O problema de pesquisa amplia-se, portanto, para investigar como essa desregulação impacta o cotidiano escolar, o manejo docente e os processos de inclusão na Educação Infantil.

Nesse contexto, o professor assume papel central. Para além da transmissão de conteúdos, torna-se mediador afetivo, organizador do ambiente e agente de co-regulação emocional. Contudo, a ausência de formação específica sobre saúde emocional e neurodiversidade, associada à escassez de apoio institucional (BRASIL, 2013), impõe limites à prática docente, frequentemente marcada por improvisação e sobrecarga emocional. A prática docente, embora vocacionada ao cuidado, carece de protocolos de manejo que traduzam o conhecimento neurocientífico em ações pedagógicas inclusivas, o que justifica a relevância do Produto Educacional proposto neste estudo.

Dessa forma, esta pesquisa também se propõe a compreender como o professor da Educação Infantil pode intervir diante das manifestações de desregulação emocional em crianças com características de TDAH, analisando tanto os desafios quanto as possibilidades dessa prática. Ao integrar a dimensão linguística à emocional, o estudo reafirma seu eixo central: compreender que, sem estabilidade emocional, não há atenção sustentada; sem atenção, não há processamento linguístico eficiente; e sem linguagem compreendida, não há aprendizagem significativa.

A escola, nesse sentido, deixa de ser apenas espaço de instrução e passa a constituir-se como território de desenvolvimento humano, cuidado e reorganização das funções executivas, condição essencial para a inclusão efetiva da criança com TDAH na Educação Infantil.

7.2 Processos Metodológicos Integrados

Este capítulo tem por finalidade explicitar a articulação metodológica estabelecida entre os Artigos 7 e 8, evidenciando os elementos comuns de fundamentação, os procedimentos compartilhados e a progressão analítica que sustenta a unidade epistemológica desta dissertação. Não se trata de uma nova etapa metodológica, mas da integração dos percursos investigativos desenvolvidos em ambos os estudos.

Os dois artigos foram construídos a partir de revisão bibliográfica sistematizada, realizada em artigos científicos, livros, periódicos e documentos eletrônicos publicados em português e espanhol, selecionados em bases acadêmicas consolidadas como Portal de

Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, SciELO, PsycINFO e PePsic. A busca foi orientada por descritores relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, linguagem, Educação Infantil, dopamina, funções executivas e desregulação emocional, priorizando produções recentes e pesquisas voltadas à faixa etária de 4 a 6 anos, correspondente ao período da pré-escola.

A escolha pela abordagem qualitativa manteve-se como eixo comum entre os dois estudos, uma vez que o fenômeno investigado, a relação entre dificuldades linguísticas e desregulação emocional no TDAH, envolve dimensões neurobiológicas, cognitivas, afetivas e sociais que não podem ser compreendidas de maneira fragmentada. Conforme sustenta Maria Cecília de Souza Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite interpretar significados e compreender processos em sua complexidade, perspectiva adotada tanto na análise das dificuldades linguísticas quanto na investigação das estratégias de intervenção docente.

Os referenciais teóricos também se mantêm convergentes nos dois artigos. No campo da neurociência e da clínica do TDAH, os estudos de Russell A. Barkley fundamentam a compreensão do transtorno como um déficit no desenvolvimento das funções executivas, atribuindo à desregulação emocional papel central na organização comportamental. Complementam essa análise as contribuições de Edward M. Hallowell e John J. Ratey, que destacam a influência das emoções intensas sobre atenção, memória e aprendizagem. A definição diagnóstica adotada considera os critérios estabelecidos no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR), particularmente no que se refere à desatenção e à impulsividade.

No campo das teorias da aprendizagem, a integração articula a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (1978), posteriormente sistematizada e aprofundada no contexto brasileiro por Marco Antônio Moreira (1999), com os estudos de Jean Piaget (1976) sobre equilíbrio e desenvolvimento moral, e com a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1984) acerca da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal. Já no âmbito das abordagens pedagógicas humanizadoras, as contribuições de Paulo Freire (2007) e Edgar Morin (200, 2015) sustentam a compreensão da escola como espaço de desenvolvimento integral, no qual razão e afeto se articulam de forma indissociável.

Embora compartilhem a mesma base metodológica e teórica, os dois artigos assumem recortes analíticos distintos e complementares. O Artigo 7 concentra-se na análise das dificuldades linguísticas associadas ao TDAH na Educação Infantil, examinando como a instabilidade atencional compromete o processamento verbal e a compreensão de instruções. O

Artigo 8 amplia a investigação ao deslocar o foco para a desregulação emocional como elemento estruturante dessas dificuldades, analisando o papel do professor como mediador e agente de co-regulação no contexto escolar.

A integração metodológica entre ambos revela um movimento progressivo de aprofundamento analítico: parte-se da identificação dos efeitos observáveis nas habilidades linguísticas e avança-se para a compreensão das causas funcionais subjacentes, culminando na proposição de estratégias pedagógicas fundamentadas teoricamente. Dessa forma, não há duplicidade de procedimentos, mas continuidade investigativa, o que assegura coerência interna e unidade epistemológica à dissertação.

O quadro a seguir apresenta a sistematização integrada das categorias de análise construídas nos Artigos 7 e 8, evidenciando os eixos temáticos convergentes e suas respectivas articulações interpretativas.

Quadro 5 – Categorias de análise, referenciais teóricos e aplicações na Educação Infantil

Categoria de Análise	Referenciais Teóricos	Referenciais Legais	Principais Achados	Aplicações na Educação Infantil
Desatenção e Processamento Linguístico	Barkley; Hallowell & Ratey; Moreira	DSM-5-TR; BNCC	A desatenção compromete compreensão verbal e retenção de instruções	Uso de instruções curtas, apoio visual, repetição estruturada
Desregulação Emocional	Barkley; Hallowell & Ratey	DSM-5-TR; Política Nacional de Educação Especial (2013)	Emoções intensas interferem na memória de trabalho e na atenção	Estratégias de co-regulação, rotina previsível, acolhimento emocional
Funções Executivas	Barkley; Vygotsky	BNCC	Déficits executivos impactam planejamento e controle inibitório	Organização do ambiente, divisão de tarefas em etapas
Mediação Docente	Vygotsky; Freire	LDB; BNCC	O professor atua como mediador do desenvolvimento	Intervenção intencional, diálogo, construção de vínculo
Aprendizagem Significativa	Ausubel; Piaget	BNCC	Aprendizagem depende de conexão com experiências prévias e estabilidade emocional	Atividades contextualizadas, valorização da experiência infantil
Complexidade e	Morin; Freire	Diretrizes	Educação deve	Práticas

Humanização		Curriculares Nacionais para EI	integrar razão e afeto	pedagógicas integradoras e inclusivas
-------------	--	--------------------------------	------------------------	---------------------------------------

Fonte: (Autores, 2025)

7.3. Crianças com TDAH e a Aquisição Da Linguagem

Há diversas teorias propostas para explicar os mecanismos fisiológicos subjacentes ao TDAH. Coelho e colaboradores (2010), relatam que crianças com TDAH demonstram dificuldades em tarefas que envolvem funções cognitivas como atenção, percepção, organização e planejamento, o que, segundo eles, pode estar relacionado a disfunções no lobo frontal e em áreas subcorticais. Além disso, os autores destacam que evidências farmacológicas, inicialmente, corroboraram a teoria dopaminérgica do TDAH, sugerindo que déficits de dopamina no córtex frontal e no núcleo estriado poderiam ser responsáveis pelos sintomas característicos do transtorno.

Para Amaral e Guerra (2022), as pesquisas no campo da Neurociência indicam que os processos de aprendizagem, como raciocínio, tomada de decisão, linguagem, leitura e cálculos matemáticos, estão profundamente interligados com as emoções, sensações e movimentos, envolvendo, portanto, o corpo inteiro. Para eles, a aprendizagem é vista como um fenômeno dinâmico que resulta da interação entre o corpo e o ambiente, os quais se influenciam mutuamente, favorecendo as funções neuronais, estimulando a ativação de neurotransmissores como a dopamina, que desempenha papel importante na motivação, no foco atencional e no processo de aprendizado.

Silva (2003), relata que a dopamina atua como mensageiro químico no sistema nervoso central, transmitindo informações entre os neurônios, como os processos de controle motor, cognição e compensação, motivando a busca por estímulos prazerosos e consolidando memórias relacionadas à recompensa.

Quando esses neurônios são ativados, liberam neurotransmissores que são substâncias químicas responsáveis por transmitir sinais entre os neurônios, atravessando as sinapses, de um axônio terminal de um neurônio para o receptor de outro. Após o sinal ser transmitido, essas substâncias são desativadas e retornam aos terminais que as liberaram por meio de um processo chamado recepção, realizado por proteínas conhecidas como transportadoras. De acordo com a Associação Saúde da Família (ASF), embora não haja evidências conclusivas de que indivíduos com TDAH apresentam níveis reduzidos desses neurotransmissores, estudos indicam um

aumento no número de transportadores de dopamina, que desativam esse neurotransmissor mais rapidamente.

Como a dopamina influencia a atenção, o humor, os movimentos e a estimulação, a remoção acelerada pode resultar em níveis insuficientes para o exercício completo de suas funções no cérebro de pessoas com TDAH. Ainda de acordo com a ASF, muitas pessoas acreditam erroneamente que indivíduos com TDAH precisam apenas se esforçar mais para superar as dificuldades, o que constitui um equilíbrio significativo. Solicitar que eles simplesmente prestem atenção não contribui para a melhora dos sintomas, pois gerenciar o TDAH exige o reconhecimento adequado dos sinais, buscando diagnóstico e tratamento quando necessário e possível.

Crianças com TDAH enfrentam desafios específicos que também podem ser observados na pré-escola, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Sintomas das características de crianças com TDAH na pré-escola.

SINTOMAS	CARACTERÍSTICAS
Foco e atenção	Crianças com TDAH podem se distrair facilmente enquanto a professora explica uma atividade ou lê uma história, desviando o pensamento para outros assuntos. Essa distração não é intencional, mas pode ser interpretada como desinteresse e afetar a compreensão. Além disso, a falta de atenção pode prejudicar sua participação em atividades práticas ou causar acidentes durante brincadeiras.
Hiperatividade	Na pré-escola, a hiperatividade pode se manifestar em momentos em que as crianças precisam permanecer sentadas ou calmas, como durante o círculo de histórias. Eles podem se levantar constantemente, mexer em objetos ou mostrar inquietação.
Esquecimento	Essas crianças muitas vezes esquecem materiais, como lápis ou brinquedos, e podem apresentar dificuldades em manter a organização de seus pertences, prejudicando sua participação nas atividades escolares.
Distração	Em ambientes movimentados, como a sala de aula durante atividades em grupo, crianças com TDAH têm dificuldade em ignorar estímulos irrelevantes, o que pode levar a incompreensão de comando.
Inquietação	A dificuldade em permanecer sentados por longos períodos, a necessidade de se movimentarem e a ansiedade são características que impactam sua interação com os colegas e o aproveitamento.
Procrastinação	Crianças com TDAH podem adiar atividades, mesmo que desafiadoras, desobedecer a regras, por se sentirem sobrecarregadas ou desinteressadas, resultando em tarefas inacabadas, como desenhos ou montagens.

Hiperfoco	Embora raramente observado em crianças pequenas, pode surgir em atividades que realmente despertam seu interesse, como montar blocos ou brincar com algo de que gostam muito, enquanto ignoram outras demandas importantes.
-----------	---

Fonte: Autora (2024)

Com base nas descrições das características dos sintomas mencionados no quadro acima, e nas palavras de Silva (2003), crianças com TDAH podem enfrentar desafios significativos ao se expressar, devido à velocidade com que seus pensamentos são processados. A hiper-reatividade ao mundo externo e interno resulta em uma enxurrada de ideias que podem gerar uma disparidade entre o modo de pensar e a maneira de se comunicar.

Segundo Silva e Souza (2005), a aquisição da leitura depende do desenvolvimento da consciência fonológica, que é a capacidade da criança de identificar e manipular os sons da fala, uma habilidade que se desenvolve gradualmente por meio da maturação e de atividades específicas. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem exigem o suporte de alguns componentes extremamente importantes, especialmente o desenvolvimento cognitivo, que serve como base para toda a estrutura linguística.

Alves (2011), define o termo "linguagem" como um sistema convencional de símbolos arbitrários, combinados de modo sistemático para armazenar e trocar informações, servindo como um veículo de comunicação entre os indivíduos, e é por meio dela que a criança expressa suas ideias, percebe e controla o mundo ao seu redor, utilizando-a para outras funções mentais superiores, como raciocinar, relacionar, descrever, explicar, responder e perguntar. Para desenvolver a linguagem, é necessário que a criança aprenda um código linguístico, composto por signos e regras, reconhecido pela comunidade, e que o desenvolvimento da linguagem verbal não se limita à aquisição de vocabulário, mas também inclui o domínio das estruturas linguísticas para produção e compreensão. A autora ressalta que não devemos confundir linguagem com fala, pois esta última se refere à produção verbal, incluindo articulação, ressonância, voz, fluência/ritmo e prosódia. A linguagem, por sua vez, é processada através da fala, desempenhando um papel fundamental nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, e sua aquisição não se limita à produção verbal, mas também envolve a compreensão, que são componentes essenciais para o processamento da informação oral.

De acordo com Barini et al. (2015), crianças com TDAH apresentaram um vocabulário mais limitado e dificuldades maiores na compreensão verbal em comparação com seus pares sem o transtorno. Essas crianças precisam passar por avaliação interdisciplinar, incluindo a

avaliação fonoaudiológica da linguagem, que permitirá uma investigação detalhada dos aspectos linguísticos em seus diferentes níveis (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) e modalidades (compreensão e produção), possibilitando o delineamento de um plano de intervenção adequado para seu desenvolvimento. Para Maté (2025) o prejuízo básico do TDAH é a incapacidade crônica de filtrar estímulos relevantes dos irrelevantes, ele sustenta que a atenção seletiva é o núcleo do problema, não a linguagem em si.

Portanto, pode-se sintetizar que crianças com TDAH enfrentam desafios significativos na compreensão linguística devido a uma combinação de fatores neuro cognitivos e linguísticos, como: (a) dificuldade de processamento da informação, causada pela hiperatividade cerebral e a dificuldade em filtrar estímulos irrelevantes; (b) desalinhamento entre pensamento e fala, pela velocidade acelerada dos pensamentos e a dificuldade em organizá-los que podem gerar uma disparidade entre o que a criança pensa e o que consegue expressar verbalmente; (c) déficits na consciência fonológica, fundamental para a aquisição da leitura e escrita, que em crianças com TDAH pode estar comprometida, dificultando a identificação e manipulação dos sons da fala; (d) vocabulário limitado e dificuldades na compreensão verbal, que crianças com o transtorno podem apresentar um vocabulário mais restrito e dificuldades em compreender o significado de palavras e frases, o que impacta diretamente na compreensão de textos e na interação social; (e) dificuldades em diferentes níveis linguísticos, as dificuldades podem se manifestar em diversos níveis da linguagem, como fonologia (sons da fala), sintaxe (estrutura das frases), semântica (significado das palavras) e pragmática (uso social da linguagem).

Amaral e Guerra (2015) defendem que as descobertas da Neurociência podem trazer contribuições valiosas para todos (professores, alunos e pais), envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. O professor pode ganhar mais confiança, autonomia e criatividade na escolha de estratégias pedagógicas, compreender melhor seu papel como mediador da aprendizagem e valorizar mais o vínculo com os alunos. O aluno, ao se sentir incluso no ambiente, pode se envolver mais em seu processo de aprendizagem, lidar melhor com a autorregulação e desenvolver a metacognição que o auxilia a aprender a aprender. Os pais, reconhecendo a importância de sua participação no desenvolvimento da criança, podem criar um ambiente propício à aprendizagem, oferecendo oportunidades, atividades, valores e o apoio necessário.

Para promover a autonomia e a qualidade de vida das crianças com TDAH no ambiente escolar, Pantoja e colaboradores (2024) destacam a importância de estratégias personalizadas, como a organização de tarefas, a criação de ambientes livres de distrações, a comunicação clara,

o estabelecimento de sistemas de incentivo, o uso de recursos visuais e a implementação de rotinas, como estratégias específicas que podem auxiliar no manejo das dificuldades do dia a dia.

7.4. Linguagem, Atenção e Autorregulação

A investigação inicial sobre as dificuldades linguísticas de compreensão em crianças com TDAH (Consciência Fonológica, Vocabulário Receptivo, Processamento Verbal) revelou que a barreira primária para a aquisição da linguagem reside, na verdade, na desregulação das funções executivas, em especial no controle atencional e emocional.

O marco teórico da dissertação, ancorado na Teoria da Aprendizagem Significativa Ausubel (1978) e nas contribuições de Hallowell e Ratey (2024) e Violet Oaklander (1980), já estabelece que a emoção exerce um papel central na motivação e na aprendizagem. É essa base que permite construir a ponte entre o problema inicial (linguagem) e o achado central (regulação emocional).

A etapa de pesquisa de campo desta dissertação envolveu observação estruturada, permitindo o registro sistemático dos comportamentos-alvo. Os dados foram coletados por meio de instrumento de registro (escala/protocolo de observação) que possibilitou quantificar e qualificar os comportamentos analisados. As médias obtidas indicaram baixos índices de atenção (2,1) e de regulação emocional (2,27), em uma escala de 1 a 5.

A média reduzida de atenção (2,1) evidencia que a dificuldade em sustentar a atenção voluntária impacta diretamente a memória de trabalho, função essencial para o processamento verbal de instruções multietapas. Sem atenção estabilizada, a criança encontra obstáculos para reter, organizar e processar sequências de informações verbais, comprometendo a compreensão linguística e a execução de tarefas escolares.

De modo correlato, a desregulação emocional (2,27) não se configura apenas como manifestação comportamental visível, mas como indicativo de um sistema em sobrecarga que limita o acesso às funções linguísticas. Estados de frustração, raiva ou retraimento, frequentemente interpretados como indisciplina, consomem recursos cognitivos que seriam direcionados à escuta ativa, à ampliação do vocabulário receptivo e à manipulação sonora implicada na consciência fonológica.

À luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1978), tais dados assumem implicações ainda mais profundas. Para que ocorra aprendizagem significativa, o estudante precisa dispor de estruturas cognitivas organizadas e de condições psíquicas

favoráveis à ancoragem de novos conteúdos aos conhecimentos prévios, os chamados organizadores prévios. Quando a regulação emocional se apresenta fragilizada, pode-se afirmar que a criança opera em um estado que aqui se denomina, metaforicamente, “modo de sobrevivência emocional”, no qual os recursos psíquicos são mobilizados prioritariamente para lidar com tensões internas e demandas imediatas de controle comportamental, e não para a elaboração reflexiva do conteúdo escolar. Nesse cenário, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos conceitos ficam comprometidas.

Assim, a baixa regulação emocional não impacta apenas o comportamento observável em sala de aula, mas interfere diretamente na possibilidade de ancoragem significativa de novos conhecimentos. Sem estabilidade afetiva mínima, os organizadores prévios perdem sua função estruturante, e a aprendizagem tende a ocorrer de forma mecânica, fragmentada ou, por vezes, não se consolida.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Gabor Maté (2025), ao afirmar que fatores ambientais influenciam os níveis de dopamina e interagem com o temperamento infantil, afetando a atenção e o desenvolvimento das funções executivas. Crianças emocionalmente inseguras ou submetidas a estresse persistente apresentam maior instabilidade atencional, o que repercute diretamente na aquisição da linguagem.

Dessa forma, o manejo da desregulação emocional pelo professor não constitui desvio do foco pedagógico, mas condição estruturante para que a aprendizagem linguística ocorra. O cuidado com a emoção configura-se, na prática, como microintervenção pedagógica essencial, abrindo espaço para que a linguagem se organize, se expanda e se consolide, assegurando coerência entre os desafios inicialmente identificados e as estratégias de autorregulação propostas ao longo desta investigação.

7.5. Referências

ALVES, M. G. B. **Da audição de histórias ao desenvolvimento da linguagem**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2011.

AMARAL, M. G.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: caminhos para o aprendizado**. Belo Horizonte: Edição dos Autores, 2022. (Referência acrescentada pois é citada repetidamente no texto).

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ASSOCIAÇÃO SAÚDE DA FAMÍLIA (ASF). **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH: uma eterna luta para manter o foco**. São Paulo, 2021. Disponível em: http://www.saudedafamilia.org/sua_saude/tdah.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

BARINI, N. S.; GOULART, B. N. G.; HAGE, S. R. V. Vocabulário e compreensão verbal de escolares com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Codas**, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 446–451, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015022>. Acesso em: 27 dez. 2024.

COELHO, L. F. et al. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uma revisão de literatura. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 9, n. 1, 2010. (Referência acrescentada pois é citada no item 7.3).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **TDAH 2.0: os últimos avanços da ciência para lidar com o déficit de atenção e a hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2024.

MATÉ, G. **Mentes dispersas: as origens e a cura do transtorno de déficit de atenção**. Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.

PANTOJA, M. et al. Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, 2024. (Referência acrescentada pois é citada no item 7.3 e 7.5).

RIVERA, F. B. La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. **Psicología Educativa**, Madrid, v. 22, n. 2, p. 81–85, 2016.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, A. C.; SOUZA, G. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 295–302, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/200573p0295>. Acesso em: 27 dez. 2024..

8. A INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NA DESREGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS COM TDAH: LIMITES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme descrito no capítulo 7, a metodologia desta pesquisa envolveu observações sistemáticas em sala de aula, entrevistas com educadores e análise documental, apoiadas em referenciais teóricos que incluem a equilibrção cognitiva de Piaget (1976), a aprendizagem significativa de Ausubel (1978) e a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1984). Esses referenciais, aliados às diretrizes legais brasileiras, como a Lei 14.254/2021, fundamentam o reconhecimento do TDAH como uma necessidade educacional específica que exige atenção, cuidado e estratégias pedagógicas adaptadas.

Lidar com uma criança com TDAH em sala de aula, especialmente na Educação Infantil, muitas vezes se parece com tentar acompanhar um foguete em pleno voo: enquanto a turma segue uma atividade, a atenção da criança já foi para a próxima galáxia. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por níveis persistentes de desatenção, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 - TR) (APA, 2023). No entanto, como afirmam Hallowell e Ratey (2024, p. 22), crianças com TDAH não apresentam uma escassez de atenção, mas sim uma superabundância dela, mais atenção do que conseguem processar e organizar. O desafio, portanto, não está em captar a atenção dessas crianças, mas em ajudá-las a regulá-la de forma funcional no contexto da aprendizagem e da convivência escolar.

Se acompanhar a atenção de uma criança com TDAH já exige do educador um olhar quase telescópico, lidar com sua hiperatividade e impulsividade é como tentar domar uma orquestra que toca todas as músicas ao mesmo tempo, com entusiasmo, urgência e um brilho

nos olhos que beira o encantamento. Embora o TDAH se manifeste de formas distintas em cada indivíduo, há traços quase universais como impulsividade, inquietação motora e desatenção.

Hallowell e Ratey (2024) sugerem que essas manifestações podem ser melhor compreendidas a partir de uma metáfora poética: o TDAH abriga, em sua essência, o lunático, o amante e o poeta. A impulsividade, por exemplo, é como um amante desgovernado pelo otimismo, que vê oportunidades em tudo, deseja abraçar o mundo com os braços da imaginação e não resiste ao impulso de experimentar. A inquietação motora se apresenta como a fome constante do poeta por criar, investigar, transformar um simples bolo de lama em uma torta de maçã com abacaxi. E o comportamento por vezes irracional, ousado ou inconformista, expressa o lado lunático que não se guia por regras externas, mas por uma lógica interna vibrante e, muitas vezes, incompreendida. Assim, rotular essas crianças apenas como “hiperativas” ou “impulsivas” empobrece o entendimento de suas potências. Na verdade, são movidas por uma energia criativa que precisa ser canalizada, não reprimida, o que representa um dos maiores desafios, também uma das maiores belezas, para os educadores na Educação Infantil.

Contudo, para além da tríade diagnóstica, um dos aspectos mais desafiadores para os educadores da Educação Infantil é o manejo da desregulação emocional. Isso porque o TDAH, como pontuam Hallowell e Ratey (2024), não se resume a um déficit de atenção, mas configura-se como disfunção complexa das funções executivas, envolvendo controle emocional, autorregulação comportamental e capacidade de resposta proporcional aos estímulos ambientais. Em linguagem menos clínica, o transtorno expressa-se como uma justaposição de forças paradoxais: foco ausente e hiperfoco; apatia e intensidade emocional; racionalidade criativa e decisões impulsivas; sensibilidade extrema à crítica (disforia sensível à rejeição) e euforia diante do reconhecimento.

No contexto escolar, tais contradições traduzem-se em comportamentos aparentemente desafiadores, exigindo do professor não apenas competência didática, mas escuta empática, compreensão do funcionamento neurodivergente e estratégias de regulação mediadas por vínculo, acolhimento e presença. Conforme destacam Hallowell e Ratey (2024), o problema central não reside em falta de esforço ou má vontade da criança, mas na ausência de filtros neurológicos eficientes para lidar com o tempo, as demandas sociais e as frustrações cotidianas. Assim, em vez de esperar disciplina por comando, torna-se necessário construir, gradativamente, condições afetivas e cognitivas que favoreçam a organização interna da criança.

Diante do que se observa em sala de aula, dessa compreensão ampliada, a desregulação emocional observada em sala de aula não pode ser interpretada apenas a partir da tríade sintomática tradicional (desatenção, hiperatividade e impulsividade), mas deve ser contextualizada como manifestação de déficits mais amplos nas funções executivas, conforme sistematizado no Quadro 7. Segundo Barkley (2008), o papel essencial dessas funções é possibilitar que o indivíduo se comporte de maneira orientada para o futuro desejado, regulando pensamentos, emoções e ações de forma consciente. O núcleo do TDAH, portanto, encontra-se enraizado em uma disfunção da autorregulação, associada a alterações em redes neurais relacionadas à inibição comportamental, regulação motora, memória de trabalho, percepção temporal, planejamento, automotivação e consciência de si.

Dessa forma, a hiperatividade pode ser compreendida não apenas como excesso de movimento, mas como consequência do comprometimento dos mecanismos de controle motor e inibição volitiva. De modo semelhante, a instabilidade emocional, manifestada por explosões afetivas, frustração exacerbada, choro frequente ou agressividade reativa, decorre da dificuldade neurológica de modular emoções em tempo real, especialmente diante de estímulos frustrantes ou repetitivos.

Para Barkley (2008), reduzir o TDAH à ideia de “transtorno da atenção” constitui equívoco conceitual que empobrece tanto a compreensão clínica quanto a prática pedagógica. Tal redução limita a preparação de educadores e profissionais da saúde para lidar com a complexidade dos desafios comportamentais e emocionais vivenciados no contexto escolar. Reconhecer a desregulação emocional como dimensão central do transtorno é, portanto, condição indispensável para a formulação de estratégias pedagógicas que respeitem a neurodivergência e promovam o desenvolvimento integral do aluno.

Quadro 7 – Comparativo entre a visão tradicional ampliada do TDAH na Educação Infantil

Aspecto	Visão Tradicional (DSM-5 - TR, APA, 2023)	Visão Ampliada (Barkley, 2008; Hallowell & Ratey, 2024)
Conceito central	Transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade.	Transtorno de base neurobiológica com prejuízos nas funções executivas e na autorregulação global do comportamento.
Foco clínico	Identificação de sintomas observáveis e comportamentais (critérios diagnósticos).	Investigação da disfunção em redes neurais relacionadas à inibição, planejamento, regulação emocional, timing e autoconsciência.
Desatenção	Falta de atenção a detalhes, dificuldade em manter o foco,	Atenção em excesso, desorganizada e difícil de controlar; presença de hiperfoco em atividades

Aspecto	Visão Tradicional (DSM-5 - TR, APA, 2023)	Visão Ampliada (Barkley, 2008; Hallowell & Ratey, 2024)
	parecer não escutar.	altamente estimulantes.
Hiperatividade	Agitação motora, dificuldade de permanecer sentado, fala excessiva.	Resultado de disfunções na rede de regulação da atividade motora e na inibição voluntária; expressão de excesso de energia mal direcionada.
Impulsividade	Respostas precipitadas, dificuldade em esperar a vez, interrupções.	Decisões rápidas associadas à impulsividade emocional e à criatividade espontânea; dificuldade de antecipar consequências.
Desregulação emocional	Pouco explorada no diagnóstico; tratada como sintoma secundário.	Considerada um dos núcleos do transtorno, decorre da dificuldade em regular sentimentos em tempo real, principalmente frente à frustração e rejeição.
Percepção de tempo	Não descrita como critério central.	Profunda alteração na noção de tempo; percepção dicotômica entre “agora” e “não agora”, impactando organização e planejamento.
Funções executivas	Citadas indiretamente como prejuízo atencional.	Prejuízos abrangentes em funções como memória de trabalho, automotivação, auto-observação, autorregulação emocional e planejamento.
Abordagem escolar	Ênfase na disciplina e no controle comportamental.	Ênfase na compreensão do funcionamento neurodivergente, no vínculo, nas estratégias de regulação emocional e em adaptações didáticas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em APA (2023), Barkley (2008) e Hallowell e Ratey (2024).

A desregulação emocional, embora não figure como critério diagnóstico central no *DSM-5-TR* (APA, 2023), é amplamente reconhecida na literatura como uma das manifestações de maior impacto funcional do TDAH. Trata-se da dificuldade em identificar, modular e expressar emoções de maneira socialmente adequada. Em crianças com TDAH, essa desregulação pode manifestar-se por meio de explosões de raiva, frustração exacerbada, choro desproporcional, agressividade reativa ou retraimento inibitório.

De acordo com Barkley (2008, p. 159), crianças com TDAH apresentam prejuízos significativos na regulação dos estados emocionais, sobretudo diante de situações frustrantes. Importa destacar, contudo, que tais dificuldades não implicam necessariamente déficit no reconhecimento das emoções alheias. Estudos indicam que o processamento emocional pode permanecer relativamente preservado, excetuando-se tarefas que demandam maior sobrecarga da memória de trabalho ou esforço executivo. Walcott e Landau (2004), por exemplo, observaram que meninos com TDAH apresentaram menor eficácia ao tentar ocultar sentimentos de irritação durante tarefas competitivas frustrantes, evidenciando dificuldades na modulação expressiva da emoção. De modo semelhante, Melnick e Hinshaw (2000)

identificaram padrões emocionais menos construtivos em meninos com TDAH associados a níveis mais elevados de agressividade, sugerindo que déficits na autorregulação emocional podem contribuir para comportamentos desobedientes em contextos grupais estruturados, como acampamentos. Kitchens, Rosen e Braaten (1999) encontraram níveis mais elevados de raiva, tristeza e sintomas depressivos nessas crianças, especialmente entre os meninos, enquanto Braaten e Rosen (2000) relataram menor empatia e maiores sentimentos de culpa. Ainda assim, a capacidade de percepção emocional do outro mostrou-se relativamente preservada, conforme indicado por Shapiro et al. (1993).

Os achados apresentados, sistematizados no Quadro 8, indicam que a desregulação emocional no TDAH está menos relacionada à incapacidade de compreender emoções e mais associada à intensidade das reações internas e à dificuldade em modulá-las de forma adaptativa. Tal compreensão desloca o foco explicativo de uma suposta insensibilidade emocional para uma disfunção nos mecanismos de autorregulação, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas que contemplem estratégias de mediação emocional no contexto escolar.

Quadro 8 – Comparativo entre pesquisas sobre desregulação emocional em crianças com TDAH.

Estudo	População observada	Situação experimental	Principais achados
Walcott e Landau (2004)	Meninos com TDAH	Tarefa de competição frustrante	Meninos com TDAH foram menos eficazes ao ocultar a irritação.
Melnick e Hinshaw (2000)	Subgrupos de meninos com TDAH	Resolução de problemas familiares	Apenas o grupo mais agressivo apresentou padrões emocionais menos construtivos e menor obediência.
Kitchens, Rosen e Braaten (1999)	Crianças com TDAH e suas mães	Avaliação subjetiva emocional	Crianças com TDAH foram percebidas como mais raivosas e depressivas. Meninos apresentaram maior depressão.
Braaten e Rosen (2000)	Meninos com TDAH	Avaliação emocional	Níveis mais baixos de empatia e maiores de tristeza, raiva e culpa.
Shapiro et al. (1993)	Crianças com TDAH	Testes de percepção emocional	Não apresentaram prejuízos na percepção emocional, exceto em

			tarefas que exigiam mais da memória de trabalho
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Barkley (2008).

Diante das evidências de que crianças com TDAH enfrentam desafios significativos na autorregulação emocional, torna-se imprescindível compreender a emoção como elemento estruturante da aprendizagem. De acordo com Fonseca (2016), a emoção não é um fenômeno periférico, mas sim um impulso neurobiológico que organiza o comportamento e orienta o cérebro para ações adaptativas e estratégicas. No contexto escolar, isso significa que a qualidade da aprendizagem está intrinsecamente ligada à estabilidade emocional e à ativação adequada do sistema límbico, que serve de base para o funcionamento do neocórtex, responsável pelas funções cognitivas superiores.

Quando o Sistema Operacional Emocional e Social (SOEC¹) de uma criança está comprometido, como frequentemente ocorre em casos de TDAH, há um impacto direto sobre as funções executivas, como foco, organização, planejamento e regulação do comportamento. Aprender, portanto, exige mais do que memorização de conteúdos: requer a integração harmoniosa entre emoção, cognição e motivação. Sem essa conexão, o conhecimento torna-se desprovido de significado pessoal e tende a não se consolidar na memória de longo prazo. Assim, a desregulação emocional observada em crianças com TDAH pode não apenas afetar suas interações sociais, mas também comprometer profundamente sua capacidade de aprender de forma eficaz e significativa.

8.1. Compensações Metodológicas

Durante a coleta de dados, a impossibilidade de acesso ao psicoterapeuta externo representou uma limitação para a triangulação tradicional das observações. Para contornar essa lacuna, a pesquisa adotou observação intensiva em sala de aula, com registros sistemáticos das interações professor-aluno e acompanhamento detalhado de episódios de desregulação emocional. A pesquisadora, enquanto psicóloga, interveio de forma situacional e ética, oferecendo suporte emocional emergencial quando necessário, e registrando as respostas da criança às estratégias de autorregulação, bem como suas repercussões comportamentais e cognitivas.

¹ O termo **SOEC – Sistema Operacional Emocional e Social** é uma expressão muito potente, especialmente quando utilizada no contexto da Educação Infantil e do desenvolvimento emocional. Ele pode ser fundamentado a partir da integração entre neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação emocional.

A interpretação dos dados foi amparada em múltiplos referenciais teóricos, incluindo Hallowell & Ratey (2024), Barkley (2008), e Maté (2025), permitindo uma triangulação conceitual que integra aspectos clínicos, comportamentais e contextuais do TDAH. Essa abordagem possibilitou inferir padrões de desregulação emocional, seu impacto na aprendizagem e nas interações sociais, conferindo robustez e consistência à análise. O registro sistemático de episódios críticos possibilitou identificar padrões de desregulação emocional e suas implicações na aprendizagem, linguagem e socialização, evidenciando a importância do trabalho intersetorial e interdisciplinar na Educação Infantil. Dessa forma, mesmo diante da limitação de recursos externos, os achados mantêm-se robustos, éticos e relevantes, alinhando-se às melhores práticas em pesquisa qualitativa.

8.2 O Acontecimento Crítico: A Desregulação Emocional como Evidência da Urgência do Trabalho Intersetorial

O processo de coleta de dados, pautado na observação de campo no contexto da Educação Infantil, possibilitou o registro de um dado empírico de elevado valor analítico, que ultrapassou a observação passiva e tensionou, na prática, a hipótese central desta pesquisa: a inseparabilidade entre Saúde, Educação e Família no manejo do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).

No denominado “Acontecimento Crítico”, a pesquisadora, com formação em Psicologia, viu-se diante da necessidade de intervir diretamente durante uma crise de desregulação emocional. Tal movimento extrapolou momentaneamente a função inicial de observadora, assumindo o lugar de profissional de suporte. Essa intervenção, centrada em estratégias de regulação emocional e acolhimento clínico, mostrou-se eficaz para que a criança pudesse reorganizar-se e retornar ao convívio escolar.

Importa destacar que essa ação não configurou ruptura metodológica, mas intervenção ética de cuidado diante de uma situação que implicava risco ao bem-estar emocional da criança. Em contextos que envolvem sujeitos em desenvolvimento, a neutralidade absoluta do observador não pode se sobrepor ao princípio da proteção integral. A decisão de intervir não decorreu da intenção de interferir nos dados, mas da responsabilidade profissional e ética de assegurar condições mínimas de segurança psíquica.

O episódio confirma a leitura teórica de Edward Hallowell e John Ratey (2024), ao evidenciar que a desregulação emocional constitui dimensão central do TDAH e não mero desvio comportamental. A crise revelou, de forma concreta, os limites de uma intervenção

exclusivamente pedagógica, indicando que a escola, isoladamente, pode não dispor de todos os recursos necessários para responder à complexidade neuropsicológica implicada.

Ao intervir, a pesquisadora assumiu a função, em caráter circunstancial, a função de “ego auxiliar”, conceito desenvolvido por Violet Oaklander (1980), no sentido de oferecer sustentação emocional provisória para que a criança pudesse reorganizar suas funções autorregulatórias. Tal atuação não configurou prática psicoterapêutica formal, mas recurso técnico de contenção e mediação compatível com a situação emergencial observada.

Metodologicamente, essa transição momentânea enriquece o corpus da pesquisa, pois torna visível, em tempo real, a dinâmica que esta dissertação denomina triangulação viva: a articulação entre teoria, prática e sujeito em situação concreta. O acontecimento crítico não fragiliza a investigação; ao contrário, amplia sua consistência epistemológica ao demonstrar que o cuidado, quando fundamentado teoricamente e submetido a registro rigoroso, integra o próprio campo investigativo. A produção de conhecimento, neste estudo, ocorreu em diálogo ético com a realidade vivida, reafirmando que a inclusão requer o fortalecimento do laço entre família, escola e saúde como imperativo prático e científico.

8.3 A Escola como Espaço de Mediação Emocional

Você já reparou que, para muitas crianças, a escola é muito mais do que um lugar para aprender letras e números?

A escola é, para muitas crianças, o primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar. Na Educação Infantil, essa convivência adquire contornos afetivos profundos e exige do professor sensibilidade para interpretar os gestos, olhares e reações emocionais dos pequenos, e quando há um transtorno como o TDAH, essa leitura precisa ser ainda mais refinada, pois os comportamentos desafiadores costumam encobrir sofrimentos emocionais não verbalizados.

A desregulação emocional, embora menos visível que os sintomas de desatenção e hiperatividade, constitui um elemento central no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), influenciando diretamente o comportamento e a aprendizagem. Silva (2003) descreve que crianças com TDAH reagem de forma intensa e imediata a estímulos, devido à dificuldade de filtrar e modular suas respostas emocionais. Essa vulnerabilidade se manifesta especialmente como baixa tolerância à frustração, mudanças bruscas de humor e dificuldade em adiar recompensas, o que compromete relações sociais e desempenho escolar. De forma convergente, Barkley (2008) associa tais manifestações a

déficits nas funções executivas, particularmente no controle inibitório, enquanto Hallowell e Ratey (2024) enfatizam a importância de vínculos afetivos e estratégias de encorajamento para favorecer a autorregulação.

No campo do desenvolvimento, Piaget (1976) já observava que o autocontrole moral e emocional emerge gradualmente à medida que a criança passa da heteronomia para a autonomia, processo que exige interação social, elaboração de regras e capacidade de considerar o ponto de vista do outro. Essa construção é sustentada pelo que o autor denomina equilíbrio, isto é, o ajuste contínuo entre assimilação e acomodação, também presente no manejo de emoções, (MOREIRA, 1999, Cap. 6). Vygotsky (1984), por sua vez, destaca que a autorregulação é mediada socialmente e se desenvolve por meio da internalização de ferramentas culturais, como a linguagem. Ao aprender a nomear e expressar seus estados emocionais, a criança amplia sua capacidade de controlá-los, processo que se dá de forma mais eficaz na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com a mediação de adultos e pares. (MOREIRA, 1999, Cap. 7)

Essa perspectiva converge com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (MOREIRA, 1999), que destaca o papel crucial da disposição afetiva do educando para que a nova informação (o conhecimento clínico/estratégias de autorregulação) possa se ancorar de forma substantiva em sua estrutura cognitiva prévia. Para que a aprendizagem seja significativa, o ambiente deve garantir que o novo conteúdo seja potencialmente significativo (o que demanda uma intervenção intencional do professor/terapeuta) e que o aluno esteja predisposto a aprender (o fator afetivo-motivacional).

A abordagem de Oaklander (Gestalt-terapia) fornece o meio prático e humanizador para criar essa predisposição, ao focar na consciência sensorial e emocional da criança. Ambientes que negligenciam a validação emocional atuam como barreiras (inibidores) à aprendizagem, pois a insegurança e o desamparo impedem a reconciliação integradora (similar ao conceito de assimilação e acomodação) necessária para o manejo do TDAH.

Assim, o manejo da desregulação emocional exige a validação da experiência (o saber prévio emocional da criança), tornando-a o subsunçor afetivo onde as novas estratégias de autorregulação (o novo conhecimento) podem se fixar de forma não-arbitrária. Essa união entre o conhecimento neurobiológico (conteúdo a ser aprendido), a TAS (ancoragem cognitiva) e a Gestalt-terapia (validação afetiva e foco na experiência) resulta em práticas mais efetivas para a construção da autonomia na Educação Infantil.

Educar é formar para a complexidade da vida, e não apenas para a transmissão de conteúdos. Em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Edgar Morin (2000) apresenta uma visão neuroantropológica do funcionamento humano, articulando três dimensões, razão, afeto e pulsão, a partir do modelo do cérebro triúnico de MacLean. O ponto central é que essas instâncias não atuam de forma hierárquica e linear, mas sim em uma relação instável, permeada por conflitos e complementaridades. Essa perspectiva amplia o papel da escola como um espaço de formação humana e também de mediação emocional onde o cuidado emocional deve caminhar junto com o desenvolvimento cognitivo.

Morin, (2000) aponta que razão, afeto e pulsão precisam dialogar para compor a complexidade humana, a escola, enquanto espaço de mediação, deve promover a integração entre o desenvolvimento cognitivo (razão), o cuidado afetivo (afeto) e a canalização saudável da energia e impulsos (pulsão). O autor critica a ideia de hierarquizar razão acima do afeto, assim como sua proposta defende que o manejo da desregulação emocional na escola não deve ser mera “contenção disciplinar”, mas um trabalho equilibrado entre compreensão afetiva e estímulo cognitivo. O córtex é apresentado como espaço de atualização das potencialidades culturais e estratégicas; na escola, essa função é análoga ao papel do professor-mediador, que ajuda a criança a transformar suas experiências emocionais e impulsivas em aprendizagens significativas.

Reconhecer que essas três instâncias convivem em tensão lembra que a criança com TDAH vive exatamente essa instabilidade interna, e que a escola pode ser o ambiente de treino seguro para manejar esses conflitos internos. Para crianças com TDAH, cuja vivência interna é marcada por instabilidade e conflitos entre pensamento, emoção e impulso, o ambiente escolar torna-se um campo privilegiado para aprender a reconhecer, nomear e reorganizar essas forças. Isso implica compreender que o desenvolvimento da autorregulação não é fruto da supressão das pulsões ou da primazia da razão, mas da construção de pontes entre as três dimensões, com mediação ativa do professor e um contexto de relações que favoreça tanto a aprendizagem quanto o equilíbrio emocional.

Quando o professor reconhece a desregulação emocional como uma linguagem de sofrimento e não apenas como uma conduta a ser corrigida, abre-se uma possibilidade potente de intervenção. Estratégias como o uso do brincar simbólico, a escuta ativa, a criação de rotinas estruturadas e o vínculo afetivo tornam-se ferramentas pedagógicas e terapêuticas que ajudam a criança a reorganizar sua experiência emocional e social. (OAKLANDER, 1980).

8.4 Discussões Integradas

Os achados deste estudo evidenciam que o TDAH na Educação Infantil não se limita a manifestações comportamentais como agitação, impulsividade ou falta de atenção, mas impacta de forma significativa as habilidades linguísticas, afetando tanto a compreensão quanto a produção da linguagem. Essa constatação está em consonância com Barini et al. (2015), que identificaram vocabulário limitado e dificuldades de compreensão verbal em crianças com TDAH, indicando a necessidade de um olhar pedagógico direcionado.

A perspectiva de Maté (2025) amplia essa compreensão, ao considerar o TDAH não apenas como transtorno comportamental, mas como uma “deficiência de desenvolvimento, uma lacuna emocional”. Para o autor, o prejuízo central do transtorno está na dificuldade crônica de filtrar estímulos relevantes, comprometendo a atenção seletiva, habilidade fundamental para a aquisição da linguagem e o processamento verbal de instruções. Além disso, Maté (2025) destaca que a dificuldade em manter o foco, organizar informações e concluir tarefas não decorre de má vontade, mas de um funcionamento neuroemocional específico que limita a persistência e o controle executivo. Assim, a linguagem depende da autorregulação emocional, que constitui a base afetiva da aprendizagem.

As observações de campo reforçam essa interconexão: a baixa média de atenção (2,1) e regulação emocional (2,27) traduzem-se em barreiras concretas para a aquisição da linguagem. A instabilidade atencional prejudica a retenção de instruções multietapas, e a desregulação compromete a participação nas rotinas linguísticas. O fluxo acelerado de ideias e a desorganização da linguagem oral interferem na interação social com pares e professores, limitando o desenvolvimento do vocabulário receptivo.

Fatores neurobiológicos também se mostram centrais. Amaral e Guerra (2022) indicam que a desregulação dopaminérgica afeta a capacidade de sustentar a atenção voluntária, essencial para atividades de leitura, escuta de histórias e compreensão de instruções, pilares do desenvolvimento linguístico na infância. O descompasso entre pensamento e fala, conforme Silva (2003), agrava essas dificuldades, resultando em lacunas na comunicação e impactando a integração social e acadêmica.

A consciência fonológica, apontada por Silva e Souza (2005) como requisito para aquisição da leitura e escrita, também sofre impactos. Déficits nesse processo comprometem a manipulação de sons da fala e o reconhecimento de padrões fonêmicos, atrasando o

desenvolvimento da alfabetização. Dessa forma, intervenções pedagógicas devem incluir atividades que fortaleçam a atenção e as habilidades metalinguísticas.

Além dos aspectos individuais, há uma dimensão institucional relevante: a interpretação equivocada das dificuldades linguísticas como desinteresse ou indisciplina pode reforçar práticas excludentes e comprometer a inclusão escolar. Maté (2025) reforça que o TDAH decorre de um funcionamento emocional que não se desenvolveu adequadamente, ressaltando a necessidade de a escola atuar como espaço de co-regulação, oferecendo vínculos estáveis, previsibilidade, apoio afetivo e estratégias de manejo que permitam à criança organizar-se interna e linguisticamente.

Os achados convergem com Pantoja et al. (2024), evidenciando a eficácia de estratégias personalizadas, como instruções objetivas, uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e sistemas de incentivo, que fortalecem tanto a aprendizagem quanto a autoestima e a percepção de pertencimento da criança. A interdisciplinaridade, envolvendo avaliação fonoaudiológica, pedagógica e psicológica, é essencial para compreender os níveis linguísticos afetados e construir intervenções eficazes.

A desregulação emocional, núcleo estruturante do TDAH, impacta aprendizagem, comportamento e relações interpessoais, conforme Barkley (2008), Hallowell e Ratey (2024). Embora crianças com TDAH percebam emoções alheias, seu desafio reside na modulação de respostas emocionais diante de frustrações ou estímulos repetitivos. Portanto, o manejo escolar deve ir além da contenção de comportamentos, investindo em estratégias de construção gradual da autorregulação.

Teorias do desenvolvimento, como as de Piaget (1976) e Vygotsky (1984), oferecem suporte para compreender que a regulação emocional é fruto de amadurecimento cognitivo socialmente mediado, exigindo do professor um papel ativo e intencional. A escola torna-se, assim, território privilegiado para treino de autocontrole, empatia e resolução de conflitos.

As barreiras pedagógicas incluem falta de formação específica em neurodesenvolvimento, escassez de apoio institucional e pressão por resultados acadêmicos, que limitam o tempo dedicado aos aspectos socioemocionais. Entretanto, estratégias como mediação afetiva, brincar simbólico, construção de rotinas estruturadas e validação das emoções promovem aprendizagem e bem-estar.

Ao integrar neurociência e pedagogia humanizadora, como propõe Morin (2000), práticas que equilibram razão, afeto e pulsão transformam a sala de aula em espaço de mediação emocional. Microintervenções docentes, pausas para respiração, instruções curtas e recursos

visuais facilitam a autorregulação e criam condições para engajamento em tarefas linguísticas. Assim, cuidar da emoção torna-se sinônimo de cuidar da linguagem em desenvolvimento.

8.5 Considerações Finais

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender as dificuldades linguísticas enfrentadas por crianças com TDAH na Educação Infantil, considerando os aspectos neurobiológicos, cognitivos e pedagógicos que se entrelaçam no cotidiano escolar. A investigação evidenciou que as manifestações do transtorno extrapolam os sintomas comportamentais tradicionalmente associados, impactando de maneira significativa a forma como essas crianças processam, compreendem e utilizam a linguagem, ferramenta essencial para a aprendizagem, a interação social e a construção do pensamento.

Observou-se que fatores como desregulação da atenção, funcionamento dopaminérgico e peculiaridades do processamento cognitivo influenciam diretamente a aquisição e o uso da linguagem verbal, especialmente no que se refere à compreensão. Quando não reconhecidos no contexto escolar, esses fatores podem gerar interpretações equivocadas sobre o comportamento da criança, comprometendo sua inclusão e seu desempenho acadêmico.

O estudo também evidenciou a necessidade urgente de práticas pedagógicas orientadas por um olhar atento às dimensões linguísticas e emocionais do desenvolvimento infantil. A formação continuada de professores, o trabalho interdisciplinar e a escuta sensível surgem como caminhos fundamentais para transformar a escola em espaço de acolhimento e promoção do potencial de cada aluno.

Ao esclarecer a relação entre TDAH e dificuldades linguísticas na Educação Infantil, esta pesquisa contribui para o debate sobre ambientes educacionais mais justos e responsivos, reafirmando o compromisso da escola com o desenvolvimento integral na primeira infância. É fundamental compreender a criança como sujeito em desenvolvimento, que apresenta formas singulares de processamento da informação e da linguagem, e não como “indisciplinada” ou “desatenta por escolha”. Reconhecer que suas dificuldades linguísticas e atencionais derivam do transtorno e não da falta de esforço é condição essencial para práticas pedagógicas inclusivas.

A Educação Infantil é etapa crucial para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas, e o manejo adequado da desregulação emocional em crianças com TDAH pode representar um divisor de águas em sua trajetória escolar e social. Os achados desta pesquisa confirmam que a autorregulação não é uma competência inata, mas um processo

construído por meio de interações significativas, rotinas estruturadas e vínculos afetivos consistentes.

A análise evidenciou que o professor, quando apoiado e capacitado, pode atuar como mediador não apenas do conhecimento, mas também do equilíbrio emocional, ajudando a criança a nomear, compreender e reorganizar suas emoções. Essa atuação exige recursos pedagógicos adaptados, bem como postura ética e empática, reconhecendo a singularidade e a legitimidade das manifestações emocionais de cada aluno.

Contudo, persistem desafios estruturais, como a ausência de políticas públicas que garantam formação continuada específica em neurodesenvolvimento e saúde mental para professores da Educação Infantil. Sem esse suporte, a responsabilidade pelo manejo da desregulação emocional recai exclusivamente sobre o docente, gerando sobrecarga e sensação de impotência.

Conclui-se que o enfrentamento desse cenário passa pela integração de três frentes: I) formação docente continuada, com foco em neurociência, TDAH e estratégias de regulação emocional; II) apoio institucional e multidisciplinar, garantindo suporte ao professor no cotidiano; III) valorização da dimensão socioemocional no currículo da Educação Infantil, reconhecendo-a como condição para a aprendizagem significativa.

Ao compreender que a desregulação emocional é parte central do TDAH e não um sintoma secundário, a escola amplia seu papel de espaço de ensino para também ser território de cuidado, acolhimento e construção de autonomia. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e torna-se facilitador de processos internos complexos, ajudando a criança a transformar suas tempestades emocionais em experiências de crescimento e aprendizagem.

Em última análise, educar uma criança com TDAH na Educação Infantil é como caminhar ao lado de um rio que ora se apresenta sereno, ora transborda em correntezas imprevisíveis. É preciso sensibilidade para não represar a água, mas aprender a guiá-la, criando margens seguras para que siga seu curso. Cada riso, lágrima ou impulso carrega mensagens que demandam escuta e tradução. Quando a escola se posiciona como ponte entre o sentir e o compreender, entre o impulso e a ação consciente, ela não apenas transmite conteúdos, mas ajuda a criança a se reconhecer como autora de sua própria história, ecoando a reflexão de Rollo May (1975) de que “educar é ajudar o outro a tornar-se o autor da própria existência”. É nesse encontro, onde razão, afeto e pulsão dançam em harmonia, que se plantam as sementes de uma aprendizagem verdadeiramente transformadora.

8.6 Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- AMARAL, M. G.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: caminhos para o aprendizado**. Belo Horizonte: Edição dos Autores, 2022.
- BARKLEY, R. A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.
- DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. **Funções executivas: estratégias de intervenção**. São Paulo: Memnon, 2017.
- FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **TDAH 2.0: os últimos avanços da ciência para lidar com o déficit de atenção e a hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2024.
- MATÉ, G. **Mentes dispersas: as origens e a cura do transtorno de déficit de atenção**. Rio de Janeiro: Sextante, 2025.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

9. ANÁLISES E RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A análise dos dados foi conduzida a partir da articulação entre o Plano Político-Pedagógico (PPP) da instituição, os registros sistemáticos de observação em campo e os relatos docentes, permitindo uma triangulação consistente entre discurso institucional, prática pedagógica e manifestações comportamentais das crianças acompanhadas. O PPP da escola estabelece como princípios norteadores a formação integral, a valorização das relações humanas, a gestão democrática e o compromisso com práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Defende-se, no documento, uma educação humanizadora, que promova autonomia, participação e desenvolvimento socioemocional. Entretanto, a análise empírica revelou uma consonância parcial entre os ideais formalizados e as práticas efetivamente observadas no cotidiano escolar.

Foram analisados 29 episódios de observação sistemática envolvendo oito crianças do 2º período da Educação Infantil, organizados em planilha estruturada no Microsoft Excel, integrando dados quantitativos (escalas de 1 a 5 para atenção, regulação emocional e interação social) e dados qualitativos (descrições comportamentais e intervenções docentes). A análise qualitativa seguiu rigorosamente as três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se leitura flutuante e exaustiva dos registros, constituindo-se o corpus. Na fase de exploração, as unidades de registro, entendidas como trechos significativos que expressam comportamentos observáveis, foram codificadas e agrupadas por similaridade temática. Por fim, na etapa de tratamento e inferência, as categorias emergentes foram interpretadas sob os referenciais teóricos do neurodesenvolvimento, da aprendizagem significativa e da educação inclusiva.

A categorização temática revelou três grandes eixos comportamentais: Desatenção (12 ocorrências), Hiperatividade (9 ocorrências) e Impulsividade/Desregulação Emocional (8 ocorrências). A categoria Desatenção apresentou maior frequência quantitativa, manifestando-se por meio de comportamentos como dispersão durante atividades, dificuldade de acompanhar

o ritmo da turma, atraso na execução das tarefas, necessidade constante de redirecionamento e engajamento parcial nas propostas pedagógicas. Expressões como “disperso”, “não faz atividade no tempo”, “brinca com o material” e “não percebe que está atrasado” compuseram unidades de registro recorrentes. Esses dados dialogam com os critérios diagnósticos descritos no DSM-5-TR (APA, 2023) e com as contribuições de Barkley (2008) acerca do comprometimento da atenção sustentada e da memória de trabalho.

A Hiperatividade, segunda categoria mais frequente, incluiu comportamentos de movimento excessivo, dificuldade de permanecer sentado, conversa constante e agitação da turma. Foram observadas situações como “corre e agita a turma”, “não fica na roda”, “conversa muito”, além de deslocamentos repetidos durante as atividades. Embora numericamente inferior à desatenção, a hiperatividade mostrou impacto significativo na dinâmica coletiva da sala, exigindo intervenções constantes de redirecionamento.

Já a categoria Desregulação Emocional, embora tenha apresentado menor frequência absoluta (8 registros), revelou maior intensidade qualitativa e maior impacto institucional. Foram identificados episódios de agressividade contra colegas e professora, confrontação direta às regras, explosões emocionais diante de frustração, necessidade de retirada da sala e encaminhamentos à coordenação pedagógica. Registros como “agride os colegas”, “desafia o tempo todo”, “não aceita fazer atividade”, “foi levado à coordenação para se regular emocionalmente” evidenciam que, ainda que menos frequente, essa categoria mobilizou intervenções mais complexas e extrapolou a esfera exclusivamente pedagógica, alcançando a gestão escolar e, em alguns casos, o suporte psicoterapêutico. Tal achado é coerente com Hallowell e Ratey (2024), que destacam a desregulação emocional como elemento central do TDAH na infância, frequentemente mais limitador que o próprio déficit atencional.

No tratamento quantitativo descritivo, a média geral de atenção observada foi de 2,1, indicando nível baixo a moderado de sustentação atencional. A regulação emocional apresentou média de 2,27, evidenciando instabilidade afetiva e baixa tolerância à frustração. A interação social obteve média de 2,2, revelando oscilações entre engajamento parcial e comportamentos disruptivos. Embora não haja pretensão de generalização estatística, dada a natureza qualitativa da pesquisa e o número restrito de participantes, as médias funcionam como indicadores descritivos que corroboram os achados temáticos.

A análise das estratégias pedagógicas evidenciou predominância de intervenções estruturantes, como Regras Visíveis e Divisão de Tarefas, observadas em praticamente todos os episódios registrados. Instruções curtas também apareceram de forma recorrente, enquanto

Sinais Não Verbais tiveram presença reduzida. Um dado particularmente relevante foi a ausência total de Pausas Planejadas nos registros observados. Considerando a literatura especializada, especialmente Hallowell e Ratey (2024), que defendem intervalos estruturados como ferramenta fundamental para a autorregulação, tal ausência configura lacuna pedagógica importante. As intervenções observadas mostraram-se predominantemente reativas, acionadas após a instalação do conflito ou da desorganização comportamental, e não como estratégias preventivas de regulação.

Ao confrontar esses achados com o PPP institucional, percebe-se que, embora a escola valorize oficialmente uma educação inclusiva e humanizadora, a prática cotidiana ainda se concentra na organização e no controle comportamental mais do que na mediação emocional preventiva. A ênfase em regras e estrutura demonstra coerência com a proposta de ambiente organizado, porém revela insuficiência no que se refere à promoção intencional da autorregulação. Essa tensão entre ideal democrático-participativo e prática reativa indica necessidade de investimento na formação continuada docente, prevista no próprio PPP, especialmente no que tange ao manejo emocional e às estratégias preventivas.

Conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa, os dados permitem inferir que a instabilidade emocional observada compromete a disponibilidade cognitiva necessária para a ancoragem de novos conhecimentos. Quando a criança se encontra em estado de sobrecarga afetiva, sua memória de trabalho e sua atenção voluntária são direcionadas à autorregulação imediata, reduzindo a capacidade de assimilação significativa. Sob a perspectiva de Piaget (1976), a mediação adulta atua como mecanismo de equilíbrio, funcionando como andaime cognitivo que possibilita reorganização interna. Nesse sentido, a intervenção docente, quando associada ao suporte afetivo, aproxima-se das contribuições de Oaklander (1980), ao reconhecer que segurança emocional é condição para aprendizagem.

O cruzamento entre dados qualitativos e quantitativos indica, portanto, que o principal desafio no cotidiano observado não reside exclusivamente na aprendizagem de conteúdos, mas na mediação emocional necessária para que a aprendizagem se torne possível. Embora a desatenção tenha sido a categoria mais frequente, foi a desregulação emocional que demandou maior mobilização institucional e produziu maior impacto na dinâmica escolar. Tal constatação reforça a importância da articulação intersetorial entre escola e profissionais de saúde, conforme previsto na Lei nº 14.254/2021, e evidencia que a inclusão efetiva exige não apenas adaptações metodológicas, mas ambientes emocionalmente seguros, estruturados e intencionalmente mediadores.

De modo geral, os resultados demonstram que os professores enfrentam desafios significativos no manejo de crianças com características de TDAH na Educação Infantil, especialmente no que concerne à sustentação da atenção, controle da hiperatividade e regulação emocional. As estratégias que se mostraram mais eficazes envolveram organização clara do ambiente, divisão de tarefas em etapas menores e presença ativa da mediação adulta. Contudo, a ausência de estratégias preventivas estruturadas, como pausas planejadas, aponta para uma oportunidade formativa essencial. A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas demanda, portanto, ampliação do repertório docente, fortalecimento da formação continuada e integração efetiva entre escola e rede de apoio, para que o direito à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral seja garantido de forma concreta e não apenas normativa.

10. RESULTADOS E CONCLUSÕES

A presente dissertação teve como objetivo geral identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com características de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil, visando à elaboração de um guia de orientações de práticas profissionais direcionado ao manejo da desregulação emocional decorrente das manifestações do transtorno no contexto escolar. A investigação articulou referenciais do neurodesenvolvimento, da educação inclusiva e da psicologia infantil, desenvolvendo-se por meio de análise documental, observação sistemática e triangulação entre professor, aluno e psicoterapeuta, o que permitiu uma compreensão ampliada e multifacetada do fenômeno estudado.

Os resultados evidenciam que o principal desafio enfrentado pelos docentes não reside apenas na manutenção da atenção ou no controle da hiperatividade, mas, sobretudo, na mediação da regulação emocional das crianças com características de TDAH. A análise temática, conduzida segundo Bardin (2016), identificou três categorias comportamentais centrais: desatenção (12 ocorrências), hiperatividade (9 ocorrências) e impulsividade/desregulação emocional (8 ocorrências). Embora a desatenção tenha apresentado maior frequência quantitativa, foi a desregulação emocional que demonstrou maior impacto qualitativo no cotidiano escolar, por demandar intervenções mais complexas, incluindo retirada da sala, encaminhamento à coordenação pedagógica e mobilização institucional ampliada.

Os dados quantitativos descritivos corroboram essa interpretação. A média observada para atenção (2,1) indica nível baixo a moderado de sustentação atencional, enquanto a média de regulação emocional (2,27) revela instabilidade afetiva significativa. A interação social

apresentou média de 2,2, evidenciando oscilações entre engajamento e comportamentos disruptivos. Tais indicadores sugerem que a criança frequentemente se encontra em estado de sobrecarga emocional, o que compromete sua disponibilidade cognitiva para a aprendizagem. Conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), quando o estudante opera sob tensão afetiva elevada, sua memória de trabalho e sua atenção voluntária são direcionadas à autorregulação imediata, reduzindo a possibilidade de ancoragem significativa de novos conteúdos. Assim, a dificuldade pedagógica observada não é meramente comportamental, mas estruturalmente relacionada à integração entre emoção e cognição.

No que se refere ao contexto legal, a pesquisa analisou os desafios enfrentados pela Educação Infantil para garantir cuidado e proteção conforme previsto na Lei nº 14.254/2021, que assegura acompanhamento integral a estudantes com TDAH. Embora o transtorno não seja formalmente classificado como deficiência, o ordenamento jurídico brasileiro, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garante adaptações razoáveis e suporte educacional especializado sempre que houver barreiras à participação plena. Os resultados indicam que a efetivação desses direitos depende não apenas da existência normativa, mas da capacitação docente contínua e da construção de ambientes emocionalmente seguros, capazes de sustentar práticas pedagógicas inclusivas de forma concreta.

A prática docente observada revelou esforço significativo das professoras na organização do ambiente e no uso de estratégias estruturantes, como regras visíveis, divisão de tarefas e instruções curtas. Entretanto, as intervenções mostraram-se predominantemente reativas, acionadas após a instalação da crise comportamental. A ausência de pausas planejadas, estratégia reconhecida na literatura especializada como facilitadora da autorregulação (Hallowell & Ratey, 2024), evidencia uma lacuna importante na dimensão preventiva do manejo pedagógico. Esse dado sugere que, embora exista compromisso com a inclusão, ainda há necessidade de ampliar o repertório metodológico voltado à prevenção da sobrecarga emocional.

A pesquisa também evidencia que o TDAH exige do educador uma postura que ultrapassa a transmissão de conteúdos, demandando atuação como mediador sensível, capaz de integrar estrutura, afeto e significado. As contribuições de Oaklander (1980) reforçam que segurança emocional é condição para o desenvolvimento saudável da criança, enquanto Piaget (1976) aponta que a mediação adulta funciona como mecanismo de equilíbrio, permitindo reorganização interna diante de conflitos. Nesse sentido, a aprendizagem significativa só se concretiza quando há sustentação afetiva que possibilite reorganização cognitiva.

Outro achado relevante refere-se às limitações do professor ao lidar isoladamente com a complexidade neuropsicológica do TDAH. Um episódio crítico observado durante a pesquisa evidenciou a necessidade de intervenção ampliada e reforçou a importância da triangulação Professor–Aluno–Psicoterapeuta como modelo eficaz de suporte. A articulação intersetorial mostrou-se fundamental para restaurar a regulação emocional e reorganizar o ambiente de aprendizagem, confirmando que a inclusão efetiva não pode ser responsabilidade exclusiva da sala de aula, mas deve envolver rede colaborativa de apoio.

Conclui-se que a inclusão de crianças com características de TDAH na Educação Infantil não se esgota na adequação normativa ou na adaptação curricular. O desafio central identificado é a mediação da regulação emocional como condição para a aprendizagem. Embora a desatenção tenha sido a categoria mais frequente nos registros, foi a desregulação emocional que produziu maior impacto pedagógico e institucional, revelando-se elemento estruturante das dificuldades observadas. A consolidação de práticas inclusivas exige investimento em formação continuada, ampliação de estratégias preventivas, fortalecimento da intersetorialidade e reconhecimento de que emoção e cognição constituem dimensões indissociáveis do processo educativo.

Assim, o guia de orientações elaborado a partir desta pesquisa emerge não apenas como produto acadêmico, mas como instrumento de intervenção prática fundamentado em evidências empíricas e respaldo teórico, oferecendo subsídios concretos para que professores da Educação Infantil possam atuar de forma mais segura, intencional e humanizadora no manejo da desregulação emocional associada ao TDAH.

10.1 Integração Teórico-Prática e Produto Final

A principal contribuição desta dissertação reside na construção de um modelo integrado de análise e intervenção fundamentado na triangulação entre neuropsicologia, psicoterapia infantil e pedagogia da aprendizagem significativa, articulado às evidências empíricas produzidas na pesquisa de campo. Os dados demonstraram que, embora a desatenção tenha sido a categoria mais frequente nos registros observacionais, foi a desregulação emocional que produziu maior impacto pedagógico e institucional. Essa constatação exigiu uma leitura teórico-prática que superasse explicações fragmentadas e permitisse compreender o fenômeno do TDAH na Educação Infantil como expressão indissociável entre emoção, cognição e contexto relacional.

Nesse cenário, destaca-se a justificação das pausas planejadas como microintervenção multifuncional, capaz de operar simultaneamente em três níveis complementares. Do ponto de vista neuropsicológico, conforme Hallowell e Ratey (2024), o cérebro com TDAH apresenta particularidades na modulação dopaminérgica e na regulação da atenção sustentada, o que torna o movimento e a variação de estímulos componentes estruturais, e não meramente acessórios, do funcionamento cognitivo. As pausas planejadas funcionam, portanto, como reposição estratégica de estímulo, prevenindo a sobrecarga e reduzindo impulsividade e dispersão antes que se convertam em crise comportamental.

Sob a perspectiva psicoterapêutica, inspirada em Oaklander (1980), a pausa não representa interrupção do processo pedagógico, mas espaço de reorganização interna. Ao permitir que a criança nomeie sensações, reconheça frustrações e recupere o equilíbrio tônico-emocional, cria-se uma experiência de autorregulação assistida. Esse momento de suspensão estruturada favorece a integração entre corpo e emoção, reduzindo a escalada reativa observada em episódios de explosão ou agressividade. Assim, a pausa planejada atua como dispositivo de co-regulação que, progressivamente, pode ser internalizado como autorregulação.

No âmbito pedagógico, conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1978), a pausa assume função epistemológica. A aprendizagem requer disponibilidade cognitiva e estabilidade emocional mínima para que novos conteúdos possam ancorar-se aos conhecimentos prévios. Quando a criança se encontra em estado de tensão afetiva elevada, a memória de trabalho é saturada pela necessidade de autopreservação emocional, inviabilizando a assimilação significativa. A pausa planejada, nesse sentido, restabelece as condições internas necessárias para que o conteúdo escolar seja integrado com sentido. Não se trata de interromper o currículo, mas de garantir as condições para que ele aconteça.

A triangulação Professor–Aluno–Psicoterapeuta, evidenciada empiricamente na pesquisa, fortalece essa compreensão ao demonstrar que a intervenção isolada tende a ser insuficiente diante da complexidade neuroemocional do TDAH. A atuação articulada entre mediação pedagógica estruturada, suporte emocional qualificado e compreensão neuropsicológica do funcionamento atencional configura um modelo de intervenção mais eficaz e humanizado. Tal modelo não substitui a prática docente, mas a sustenta e qualifica, oferecendo respaldo técnico e ampliando a capacidade de resposta às situações de crise.

O estudo culmina, assim, na elaboração do Guia de Orientações de Práticas Profissionais, apresentado no Capítulo 11, como produto educacional decorrente da investigação. O guia não se configura como manual prescritivo, mas como instrumento

reflexivo e aplicável, organizado a partir das categorias empíricas identificadas e das lacunas observadas na prática cotidiana. As estratégias propostas, incluindo pausas planejadas, divisão estruturada de tarefas, mediação verbal consciente e protocolos de co-regulação, estão fundamentadas na integração teórica construída ao longo da dissertação.

Esse produto final atua como ponte entre autorregulação e aprendizagem, reconhecendo que emoção e linguagem se desenvolvem em interdependência. Ao sustentar que “cuidar da emoção é cuidar da linguagem que aprende”, o guia traduz, em termos pedagógicos, a síntese central desta pesquisa: a inclusão efetiva de crianças com características de TDAH na Educação Infantil exige mais do que adaptação curricular, requer mediação emocional intencional, ambiente estruturado e prática docente fundamentada em evidências. Dessa forma, a integração teórico-prática aqui apresentada consolida-se como contribuição científica e educacional, oferecendo subsídios concretos para uma atuação inclusiva, sensível e tecnicamente qualificada.

10.2 Devolutiva Social e Perspectivas Futuras

Em consonância com a natureza aplicada do Mestrado Profissional em Ensino para a educação Básica, esta pesquisa não se limita à produção teórica, mas materializa-se em um Produto Educacional com aplicabilidade direta à prática docente. A elaboração do Guia de Orientações de Práticas Profissionais representa a concretização do compromisso social da investigação, ao transformar evidências empíricas e fundamentação teórica em instrumento acessível, operacional e contextualizado à realidade da Educação Infantil.

A devolutiva social desta pesquisa será formalizada, primeiramente, por meio da entrega oficial do Guia à escola participante do estudo, assegurando que o material, construído a partir das análises realizadas e das necessidades identificadas no campo, seja institucionalizado como subsídio teórico-prático para formações internas, planejamento pedagógico e discussão coletiva de casos. Essa entrega não se configura como ato simbólico, mas como compromisso ético de retorno à comunidade escolar que possibilitou a realização da pesquisa, reafirmando o princípio da reciprocidade entre produção científica e transformação da prática.

Em segundo lugar, será garantida a disseminação ampliada do conhecimento produzido, mediante depósito integral da Dissertação e do Guia no repositório institucional do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Tal iniciativa assegura acesso público e gratuito à comunidade acadêmica e aos profissionais da Educação Básica, ampliando o alcance das estratégias propostas e contribuindo para a consolidação de práticas inclusivas fundamentadas

em evidências. Ao tornar o produto educacional acessível, a pesquisa ultrapassa os limites do contexto investigado e se insere no debate mais amplo sobre inclusão, neurodesenvolvimento e formação docente.

No que se refere às perspectivas futuras, o estudo abre possibilidades relevantes de aprofundamento investigativo e intervenção prática. Uma primeira frente consiste na avaliação longitudinal da eficácia do guia em diferentes contextos da Educação Infantil, considerando variáveis institucionais, perfil docente e diversidade de manifestações comportamentais. Tal investigação permitirá verificar o impacto das microintervenções propostas, especialmente as pausas planejadas, na redução de episódios de desregulação emocional e no fortalecimento da aprendizagem significativa.

Outra perspectiva diz respeito à investigação da integração entre redes de ensino e saúde, conforme previsto na Lei nº 14.254/2021, explorando modelos estruturados de comunicação intersetorial e protocolos colaborativos entre escola, família e profissionais de saúde mental. A triangulação observada na presente pesquisa evidenciou que intervenções articuladas ampliam a eficácia do manejo emocional, sugerindo que políticas públicas voltadas ao TDAH necessitam operacionalizar, de forma concreta, essa articulação.

Por fim, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de programas sistemáticos de formação continuada para professores da Educação Infantil, com foco em neurodesenvolvimento, autorregulação emocional e estratégias pedagógicas preventivas. A pesquisa demonstrou que a predominância de intervenções reativas está associada não à falta de comprometimento docente, mas à carência de repertório técnico específico para lidar com a complexidade neuroemocional do TDAH. Investir em formação baseada em evidências pode reduzir inseguranças, ampliar estratégias proativas e fortalecer práticas inclusivas.

Assim, a devolutiva social e as perspectivas futuras aqui delineadas reafirmam que a pesquisa cumpre sua função pública ao produzir conhecimento aplicável, acessível e comprometido com a transformação da realidade escolar. Mais do que concluir um ciclo investigativo, este estudo inaugura um movimento contínuo de diálogo entre teoria, prática e política educacional, consolidando a compreensão de que inclusão efetiva exige formação qualificada, intersetorialidade e mediação emocional intencional.

10.3 Considerações Finais e Sugestões

A presente investigação partiu do problema central de identificar os desafios docentes no manejo da desregulação emocional em crianças com características de TDAH na Educação

Infantil. Conclui-se, em resposta a essa problemática, que o desafio primordial não reside na instrução pedagógica de conteúdos, mas na carência de estratégias preventivas de regulação emocional, cuja ausência impacta diretamente a disponibilidade cognitiva e a aprendizagem significativa do aluno.

O objetivo geral desta dissertação foi plenamente alcançado com a identificação das tensões entre a prática reativa e a necessidade de uma mediação proativa, culminando na elaboração do Guia de Orientações Práticas. Este produto educacional apresenta-se como resposta concreta à lacuna identificada em campo: a necessidade de ferramentas que auxiliem o professor a antecipar a sobrecarga emocional antes que a crise se instale.

Os resultados demonstraram que, embora a desatenção tenha sido a manifestação mais frequente nos registros (12 ocorrências), foi a desregulação emocional que produziu maior impacto institucional. A média observada de 2,27 em regulação emocional, associada à recorrência de episódios que exigiram intervenções ampliadas, indica que a instabilidade afetiva compromete diretamente a atenção voluntária e a memória de trabalho. Tal achado reforça que a inclusão efetiva demanda práticas mediadas, sensíveis à diversidade e fundamentadas em evidências científicas, capazes de integrar estrutura pedagógica e acolhimento emocional, conforme sustentado pelas contribuições de Ausubel, Piaget, Oaklander e Hallowell & Ratey.

Apesar do rigor metodológico, este estudo apresenta limitações. O recorte temporal de três meses e a amostra restrita a uma única instituição conveniada em Uberlândia (OSC) impedem a generalização dos resultados para toda a rede municipal ou privada. Além disso, a impossibilidade de realizar a entrevista com o psicoterapeuta externo — embora tenha se tornado um dado relevante sobre a fragilidade da rede de apoio — limitou a visão multifocal inicialmente pretendida.

Como sugestões e desdobramentos, recomenda-se a institucionalização de protocolos de pausas planejadas e a intensificação da formação continuada docente com foco em neurodesenvolvimento. Para pesquisas futuras, sugere-se a validação do produto educacional em contextos escolares diversos e a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto das estratégias de regulação emocional ao longo de todo o ciclo da Educação Infantil, fortalecendo a consolidação de políticas públicas voltadas ao TDAH na primeira infância.

Em síntese, incluir é mediar intencionalmente. Ao evidenciar que cuidar da emoção é condição para que o conhecimento se desenvolva, o estudo contribui para uma Educação Infantil mais consciente e humanizadora. Como afirma Rollo May, “Educar é ajudar o outro a

tornar-se o autor da própria existência”, compromisso ético que amparou toda esta trajetória e que se materializa no guia aqui proposto.

11. PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA PROFESSORES – TDAH & DESREGULAÇÃO EMOCIONAL

11.1 Natureza e Identificação

O presente guia de orientações práticas constitui-se como uma resposta direta às lacunas identificadas na etapa empírica desta dissertação. As estratégias aqui propostas visam mitigar os índices de desregulação emocional observados em campo, (que apresentaram uma média crítica de 2,27) transformando os dados diagnósticos em ferramentas pedagógicas aplicáveis. O produto foi desenhado para ser replicável, permitindo que professores da educação básica utilizem o manejo de crise e os sinais não-verbais identificados na pesquisa em diferentes contextos escolares.

O Produto Educacional consiste em um guia técnico-operacional destinado ao manejo pedagógico da desregulação emocional na Educação Infantil. O material foi desenvolvido no âmbito da pesquisa de campo realizada em uma instituição pública dessa etapa da educação básica (LIMA, 2026), a partir da triangulação entre as narrativas docentes, a observação do aluno e o suporte psicoterapêutico acerca de episódios recorrentes de crise emocional em sala de aula.

Trata-se de um produto vinculado a um programa de mestrado profissional, de natureza aplicada, cujo objetivo é contribuir para a reorganização intencional das práticas pedagógicas diante de situações de desregulação emocional no contexto escolar.

A pesquisa de campo que fundamenta a elaboração do guia integra a dissertação de mestrado da autora, com defesa prevista para o ano de 2026.

11.2 Problema Educacional

A análise das narrativas docentes, obtidas durante a pesquisa de campo, evidenciou um conjunto de dificuldades recorrentes enfrentadas pelos professores no manejo de episódios de desregulação emocional em sala de aula. Entre os aspectos mais frequentemente mencionados destacam-se: I) a sensação de improvisação diante das crises; II) a insegurança quanto à conduta pedagógica mais adequada; III) a oscilação entre respostas permissivas e estratégias punitivas; IV) a sobrecarga emocional experimentada pelo professor durante e após os episódios de crise.

Observou-se que a ausência de procedimentos estruturados de intervenção contribui para o aumento da carga cognitiva docente em momentos de elevada ativação emocional, dificultando a tomada de decisões pedagógicas mais reguladoras.

Nesse contexto, o produto educacional proposto emerge como uma resposta sistematizadora às demandas identificadas no cotidiano escolar, buscando oferecer aos professores um conjunto organizado de orientações para o manejo pedagógico da desregulação emocional na Educação Infantil.

11.3 Fundamentação Teórica

A estrutura do guia fundamenta-se na articulação de três matrizes conceituais que contribuem para a compreensão da desregulação emocional no contexto da Educação Infantil:

I) **Mediação e Co-regulação.** Conforme Lev Vygotsky (1984), as funções psicológicas superiores desenvolvem-se por meio da mediação social. Nesse processo, a regulação emocional é inicialmente heterorregulada, sendo gradualmente internalizada pela criança ao longo do desenvolvimento. Assim, a atuação do professor durante episódios de crise emocional pode ser compreendida como uma forma de mediação estruturante, na qual o adulto oferece suporte regulatório para que a criança reorganize suas respostas emocionais e comportamentais.

II) **Equilibração.** Na perspectiva de Jean Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de sucessivos processos de desequilíbrio e reequilíbrio. Situações de crise emocional podem ser compreendidas, nesse sentido, como momentos de ruptura temporária do equilíbrio funcional, que demandam reorganização interna. A intervenção pedagógica, nesse contexto, pode favorecer condições para que a criança retome gradualmente um estado de equilíbrio adaptativo;

III) **Modelo Clínico da Desregulação e TEAV.** A compreensão contemporânea da desregulação emocional associada ao Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) tem sido ampliada por estudos clínicos que apontam dificuldades na modulação atencional e afetiva (HALLOWELL e RATEY, 2024). Nesse contexto, o conceito de Traço de Estímulo de Atenção Variável (TEAV) propõe que ambientes contemporâneos altamente estimulantes podem intensificar padrões de distração, impulsividade e instabilidade emocional, inclusive em crianças sem diagnóstico formal.

IV) **Expressão Emocional e Consciência de Si.** A compreensão da desregulação emocional infantil também pode ser ampliada a partir das contribuições de Violet Oaklander, referência na abordagem gestáltica aplicada ao trabalho com crianças. Para Oaklander (1980),

o desenvolvimento da autorregulação emocional está diretamente relacionado à ampliação da consciência de si e à possibilidade de expressão dos sentimentos por meio de experiências corporais, lúdicas e simbólicas.

Segundo a autora, crianças que apresentam dificuldades para reconhecer, expressar ou simbolizar emoções intensas tendem a manifestar comportamentos de desorganização emocional, especialmente em contextos de frustração ou sobrecarga sensorial. Nesse sentido, atividades expressivas como desenho, dramatização, jogos simbólicos e exercícios de percepção corporal podem favorecer a integração emocional e o fortalecimento do contato da criança consigo mesma e com o ambiente.

Essa perspectiva contribui para fundamentar as atividades pedagógicas propostas no guia, que buscam favorecer a identificação das emoções, a ampliação da consciência emocional e o desenvolvimento progressivo da autorregulação.

V) Aprendizagem Significativa. A organização pedagógica das estratégias propostas no guia também dialoga com os pressupostos da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1978). Para o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais consistente quando novos conhecimentos são relacionados, de maneira substantiva, às estruturas cognitivas previamente existentes no sujeito.

No contexto da educação infantil, esse princípio permite compreender que o desenvolvimento da autorregulação emocional não se dá apenas por instruções externas, mas pela atribuição de significado às experiências vividas pela criança. Situações de crise emocional, quando mediadas pedagogicamente, podem transformar-se em oportunidades de aprendizagem socioemocional, na medida em que possibilitam à criança reconhecer, nomear e reorganizar suas experiências afetivas.

Dessa forma, as atividades e estratégias propostas no guia buscam favorecer experiências pedagógicas que permitam à criança construir sentidos sobre suas emoções, ampliando gradualmente sua capacidade de autorregulação. Ao reconhecer, nomear e reorganizar suas experiências emocionais com o apoio do professor, a criança passa a desenvolver maior consciência de si e de suas formas de agir no mundo.

Nessa perspectiva, a educação emocional ultrapassa a dimensão meramente disciplinar e aproxima-se de um processo formativo mais amplo, no qual a escola contribui para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade subjetiva. Tal compreensão dialoga com a reflexão de Rollo May ao afirmar que “educar é ajudar o outro a tornar-se o autor da própria

existência”, indicando que o processo educativo também envolve favorecer condições para que a criança compreenda e organize suas próprias experiências internas.

11.4 Objetivos do Produto

11.4.1 Objetivo Geral

Sistematizar um protocolo pedagógico para o manejo da desregulação emocional na Educação Infantil, oferecendo orientações organizadas que apoiem a atuação docente em situações de crise emocional no contexto escolar.

11.4.2 Objetivos Específicos

- I) Contribuir para a redução de improvisações docentes durante episódios de crise emocional em sala de aula;
- II) Organizar procedimentos pedagógicos claros e replicáveis para o manejo da desregulação emocional
- III) Reduzir a sobrecarga emocional do professor em situações de elevada ativação emocional;
- IV) Estruturar estratégias preventivas voltadas à organização regulatória do ambiente escolar;
- V) Estabelecer critérios de acompanhamento e registro pedagógico das situações de desregulação emocional.

11.5 Público-Alvo

- I) Professores da Educação Infantil;
- II) Profissionais das equipes pedagógicas e de gestão escolar;
- III) Instituições de Educação Infantil que atendem crianças que apresentam dificuldades de regulação emocional no contexto escolar.

O produto assume *caráter universal*, podendo ser utilizado em diferentes contextos educativos, em consonância com os princípios da *educação inclusiva* e com o *Desenho Universal para a Aprendizagem* (DUA), ao propor estratégias pedagógicas acessíveis e aplicáveis a todos os estudantes, independentemente de diagnóstico.

Dessa forma, o protocolo busca oferecer suporte prático aos professores da Educação Infantil, favorecendo intervenções pedagógicas mais estruturadas diante de situações de desregulação emocional no cotidiano escolar.

11.6 Processo de Construção do Produto

O protocolo não foi concebido como uma transposição direta do saber clínico para o contexto escolar. Sua elaboração decorreu da análise das dúvidas, impasses e estratégias já mobilizadas pelos docentes participantes da pesquisa no enfrentamento de situações de desregulação emocional no cotidiano da Educação Infantil.

As categorias emergentes da análise de conteúdo subsidiaram a organização das etapas de manejo pedagógico propostas no protocolo, estruturando um conjunto de orientações práticas voltadas ao manejo de episódios de desregulação emocional no ambiente escolar. Dessa forma, o produto configura-se como resultado de uma construção colaborativa entre a investigação acadêmica e a experiência pedagógica dos professores participantes.

11.7 Estrutura do Guia

O guia organiza-se em cinco eixos estruturantes que articulam prevenção, manejo da crise, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento socioemocional.

I) Eixo I – Regulação Ambiental (Prevenção). Inclui: Checklist da Sala Inclusiva; ajustes sensoriais; organização de rotina previsível; antecipação de transições. Tem como objetivo reduzir gatilhos ambientais associados à desregulação atencional e emocional, especialmente em contextos marcados pelo Traço de Estímulo de Atenção Variável (TEAV).

II) Eixo II – Protocolo de Atuação na Crise. Inclui uma sequência de procedimentos estruturados: avaliar risco físico imediato; reduzir estímulos ambientais; regular a voz e a postura corporal; aproximar-se lateralmente; nomear a emoção observável; oferecer escolha delimitada; aguardar a reorganização emocional sem confronto verbal.

O protocolo prioriza a contenção emocional, a preservação da dignidade da criança e a segurança coletiva do grupo.

III) Eixo III – Pós-Crise. Inclui: reintegração discreta ao grupo; conversa breve de elaboração; registro pedagógico; replanejamento preventivo.

A etapa pós- crise é compreendida como momento pedagógico estruturante, e não como procedimento disciplinar.

IV) Eixo IV – Autorregulação Docente. Reconhece o professor como variável central no processo regulatório e inclui orientações sobre: autopercepção de estresse; estratégias

respiratórias; construção de redes de apoio entre docentes. Parte-se da premissa de que a co-regulação exige a presença de um adulto minimamente organizado emocionalmente.

V) Eixo V – Atividades Pedagógicas Estruturadas. Inclui um conjunto de 12 atividades organizadas segundo um padrão técnico que contempla: nome da atividade; faixa etária; tempo estimado; objetivo pedagógico; habilidade socioemocional trabalhada; procedimento de aplicação; indicadores de avanço.

As atividades visam fortalecer habilidades como controle inibitório, tolerância à frustração, reconhecimento emocional e flexibilidade cognitiva.

11.8 Estratégias Pedagógicas

Sugere-se a aplicação do guia em cinco etapas: I) apresentação do protocolo à equipe pedagógica; II) aplicação do checklist de organização ambiental; III) realização de formação breve sobre princípios de co-regulação emocional; IV) aplicação do protocolo por um período inicial de 30 dias; V) avaliação comparativa dos indicadores pedagógicos observados.

O produto não exige alterações estruturais no espaço físico escolar, mas pressupõe uma reorganização intencional das práticas pedagógicas e das estratégias de manejo das situações de desregulação emocional.

11.9 Implementação

A implementação do guia foi pensada para ocorrer de forma gradual no contexto da Educação Infantil, respeitando as rotinas institucionais e a dinâmica pedagógica das escolas. O processo inicia-se com a apresentação do protocolo à equipe pedagógica, momento em que são discutidos os objetivos do material, sua fundamentação e as possibilidades de aplicação no cotidiano escolar.

Em seguida, recomenda-se a aplicação do checklist de organização ambiental, instrumento que permite identificar aspectos da sala de aula que podem funcionar como gatilhos para situações de desregulação emocional. A partir desse diagnóstico inicial, a equipe docente pode realizar ajustes simples na organização do espaço, na previsibilidade da rotina e na antecipação de transições.

A etapa seguinte envolve uma formação breve sobre princípios de co-regulação emocional, com foco no papel do adulto como mediador do processo regulatório das crianças. Essa formação tem como objetivo alinhar compreensões básicas sobre manejo pedagógico da desregulação emocional e favorecer maior segurança na atuação docente.

Após esse momento inicial, sugere-se a aplicação do protocolo de manejo da crise por um período aproximado de 30 dias, permitindo que os professores experimentem as orientações propostas e observem seus efeitos no cotidiano da sala de aula. Durante esse período, recomenda-se a realização de registros pedagógicos que permitam acompanhar as situações de desregulação e as estratégias utilizadas.

Ao final do período de aplicação, propõe-se uma avaliação comparativa dos indicadores observados, possibilitando à equipe pedagógica refletir sobre possíveis mudanças na frequência ou intensidade dos episódios de desregulação emocional, bem como sobre o impacto do protocolo na organização da prática docente.

A implementação do produto não exige alterações estruturais no espaço físico escolar, mas pressupõe uma reorganização intencional das práticas pedagógicas e das estratégias de manejo das situações de desregulação emocional.

11.10 Avaliação da Efetividade

A avaliação da efetividade do produto baseia-se em indicadores quantitativos e qualitativos que permitem acompanhar possíveis mudanças no manejo das situações de desregulação emocional no contexto da Educação Infantil.

Indicadores quantitativos: I) frequência de episódios de desregulação emocional; II) duração média dos episódios; III) tempo médio de recuperação emocional da criança.

Indicadores qualitativos: I) percepção docente de maior segurança na condução das situações de desregulação; II) redução de conflitos no ambiente da sala de aula; III) aumento da autorregulação espontânea por parte das crianças.

A avaliação recomenda a realização de registros em momentos anteriores e posteriores à implementação do protocolo, permitindo uma análise comparativa dos indicadores observados.

11.11 Potencial de Replicabilidade

O produto apresenta potencial de replicabilidade em diferentes contextos educacionais, podendo ser adaptado para: I) outras turmas da Educação Infantil; II) turmas do Ensino Fundamental I; III) contextos escolares caracterizados por maior intensidade de estímulos ambientais e demandas regulatórias.

Sua organização em eixos e sua estrutura modular permitem adaptações às especificidades institucionais sem comprometer a coerência teórica que fundamenta as estratégias propostas.

Dessa forma, o guia apresenta potencial para apoiar escolas na organização de práticas pedagógicas voltadas ao manejo da desregulação emocional, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais reguladores e inclusivos.

11.12 Validação Preliminar

A validação preliminar do produto ocorreu por meio da apreciação do guia por docentes participantes da pesquisa e por integrantes da equipe pedagógica da instituição investigada. O objetivo desse processo foi verificar a clareza das orientações propostas, a pertinência pedagógica das estratégias apresentadas e a viabilidade de aplicação do protocolo no cotidiano da Educação Infantil.

Os participantes foram convidados a analisar a estrutura do material, os eixos organizadores do guia e as etapas do protocolo de manejo da desregulação emocional. Durante esse processo, foram considerados aspectos como a compreensão das orientações, a adequação das estratégias à realidade da sala de aula e a possibilidade de incorporação das propostas às práticas pedagógicas já existentes.

As contribuições apresentadas pelos docentes permitiram pequenos ajustes na organização do material, especialmente no que se refere à clareza de algumas instruções e à disposição das etapas do protocolo. De modo geral, a avaliação indicou boa compreensão das orientações propostas e reconhecimento da relevância do guia como instrumento de apoio à atuação docente em situações de desregulação emocional.

Esse processo de validação preliminar contribuiu para aprimorar o produto educacional, reforçando sua aplicabilidade no contexto escolar e sua adequação às demandas práticas enfrentadas pelos professores da Educação Infantil.

11.13 Considerações Finais

A inovação deste produto educacional reside na organização sequencial do manejo pedagógico da desregulação emocional na Educação Infantil, articulando estratégias de prevenção ambiental, um protocolo estruturado de intervenção em momentos de crise e atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Tais estratégias foram

elaboradas a partir de dados empíricos provenientes da realidade escolar investigada, buscando responder a desafios concretos enfrentados pelos docentes no cotidiano da sala de aula.

O guia sistematiza práticas emergentes da experiência docente, transformando situações frequentemente vivenciadas de forma fragmentada em um conjunto organizado de orientações pedagógicas que podem auxiliar o professor na condução de episódios de intensa ativação emocional no contexto escolar.

Ao deslocar a interpretação das crises comportamentais do campo estritamente disciplinar para uma perspectiva regulatória e desenvolvimental, o produto reafirma a função mediadora da escola e do professor no processo de construção da autorregulação infantil, compreendida como habilidade que se desenvolve progressivamente por meio da interação social e da mediação pedagógica.

Ressalta-se que o guia não se configura como instrumento prescritivo universal, mas como uma proposta pedagógica fundamentada teoricamente e sustentada por dados empíricos, aberta a adaptações conforme as especificidades de cada contexto educativo. Nesse sentido, espera-se que o material possa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis aos processos de regulação emocional das crianças, favorecendo ambientes escolares mais organizados, seguros e inclusivos.

Nessa perspectiva, educar para a regulação emocional também significa favorecer condições para que a criança compreenda suas próprias experiências internas e desenvolva gradualmente maior autonomia na condução de suas ações.

Como síntese, compreende-se que a proposta deste produto educacional se insere na perspectiva de uma educação que reconhece o desenvolvimento socioemocional como dimensão indissociável do processo de aprendizagem. Ao favorecer experiências pedagógicas que auxiliam a criança a compreender e reorganizar suas próprias emoções, o guia busca criar condições para que novos significados sejam construídos no cotidiano escolar, em consonância com a concepção de aprendizagem significativa proposta por David Ausubel. Nesse processo, o professor assume papel central como mediador das experiências de regulação emocional, atuando como suporte inicial para que a criança gradualmente internalize estratégias de organização afetiva, conforme a perspectiva de mediação social apresentada por Lev Vygotsky. Assim, ao integrar práticas pedagógicas de prevenção, intervenção e elaboração das situações de desregulação emocional, o produto educacional busca contribuir para a construção progressiva da autonomia infantil, entendida não apenas como capacidade de controle comportamental, mas como processo de desenvolvimento humano no qual o sujeito aprende a

compreender e orientar suas próprias ações no mundo. Nessa direção, a educação assume também uma dimensão existencial, aproximando-se da reflexão de Rollo May, para quem educar significa ajudar o outro a tornar-se autor de sua própria existência.

12. REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. B. **Da audição de histórias ao desenvolvimento da linguagem**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARRUDA, M. A.; QUERIDO, C. N.; BIGAL, M. E. **ADHD prevalence in Brazil: a systematic review and meta-analysis**. *Journal of Attention Disorders*, Thousand Oaks, v. 19, n. 12, p. 1042-1050, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Leis e projetos de lei sobre TDAH**. [S. l.]: ABDA, [2024]. Disponível em: https://tdah.org.br/wpcontent/uploads/TABELA_DE_LEIS_ATUALIZADA_.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

ASSOCIAÇÃO SAÚDE DA FAMÍLIA. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH: uma eterna luta para manter o foco**. [S. l.]: ASF, 2021. Disponível em: http://www.saudedafamilia.org/sua_saude/tdah.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

BARBERO, R. **A importância das metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão do aluno com TDAH no ensino básico: uma revisão integrativa**. 2022. Monografia (Graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

BARINI, N. S.; GOULART, B. N. G.; HAGE, S. R. V. **Vocabulário e compreensão verbal de escolares com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. *Codas*, São Paulo, v. 27, n. 5, p. 446–451, out. 2015.

BARKLEY, R. A. **Tratando TDAH em crianças e adolescentes: o que todo clínico deve saber**. Porto Alegre: Artmed, 2024.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 10.133, de 18 de março de 2011.** Cria o Programa de Promoção da Aprendizagem – PROAP. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2011.

BOGOSSIAN, T. **A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH.** Glob Acad Nurs, [S. l.], v. 2, supl. 3, e189, 2021.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica.** Maringá: Eduem, 2013.

BORGES, S. M. **A inclusão escolar de alunos com TDAH: desafios e perspectivas.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde.** Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CASTRO, A. S. A.; BASTOS, E. R. O.; SOUZA, Z. F. J. (org.). **Educação inclusiva: formação e experiências.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAYYAD, J. *et al.* **The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys.** Biological Psychiatry, New York, v. 65, n. 1, p. 46-54, 2009.

FONSECA, V. da. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica.** Revista Psicopedagogia, [S. l.], v. 33, n. 102, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, N. T. L. P.; FÉLIX, Y. N.; SILVA, B. A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: reflexões sobre o acompanhamento integral escolar.** Revista Cocar, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **TDAH 2.0: os últimos avanços da ciência para lidar com o déficit de atenção e a hiperatividade.** Rio de Janeiro: Sextante, 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. **TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação.** Perspectiva, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATÉ, G. **Mentes dispersas: as origens e a cura do transtorno de déficit de atenção.** Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

MINAS GERAIS. **Lei nº 22.420, de 19 de dezembro de 2016.** Institui a Semana de Conscientização sobre o TDAH. Belo Horizonte: ALMG, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

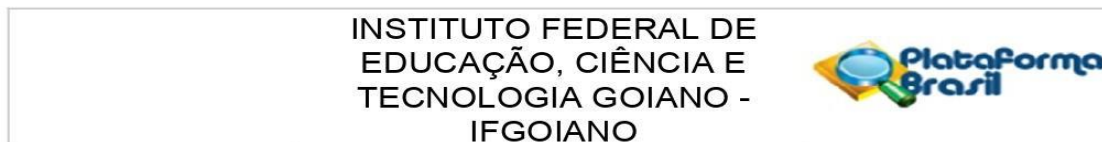
MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- OAKLANDER, V. **Descobrimos crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. São Paulo: Summus, 1980.
- OLIVEIRA, D. M. **Avaliação, intervenção e diagnóstico: TDA/TDAH**. [S. l.]: PsiquEasy, 2019.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- POLANCZYK, G. *et al.* **The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis**. American Journal of Psychiatry, Arlington, v. 164, n. 6, p. 942-948, 2007.
- QUEIROGA, B. A. M.; OLIVEIRA, D. K. A.; RABELO, M. M. S. **Desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas em pré-escolares**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 41, n. 125, p. 289–299, 2024.
- SANTOS, K. S. *et al.* **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo**. Ciência & Saúde Coletiva, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Globo, 2014.
- SILVA, A. C.; SOUZA, G. **Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Revista CEFAC, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 295–302, 2005.
- SONEGA, A. *et al.* **Global prevalence of persistent adult ADHD: a meta-analysis**. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, Oxford, v. 150, 105197, 2023.
- THOMAS, R. *et al.* **Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis**. Pediatrics, Springfield, v. 135, n. 4, p. e994-e1001, 2015.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXOS

I. Parecer de Aprovação CEP (Comitê de Ética Profissional)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Pesquisador: Gislaine Cristina de Lima

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86850825.1.0000.0036

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.687.957

Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com características de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação infantil, conforme a legislação vigente, especialmente a Lei 14.254/2021. Adotando uma abordagem antropológica etnográfica, a pesquisa será realizada em um Centro Educacional localizado em Uberlândia-MG, com foco em alunos com características de TDAH. A abordagem qualitativa descritiva permitirá compreender as dinâmicas de interação entre professores, alunos e os psicoterapeutas envolvidos no processo de inclusão. A coleta de dados será feita por meio de análise documental, questionários, entrevistas com os profissionais docentes e observação das práticas em sala de aula, tanto de professores quanto de alunos dos 1º e 2º períodos da Educação Infantil."

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se: "Identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com características do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) para elaboração de um guia de orientações de práticas profissionais no manejo de alunos em desregulação emocional causada pelas características do transtorno."

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 Fax: (62)3605-3661 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.687.957

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sem alterações mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1 - Avaliação do processo de obtenção do TCLE

Relata-se: "Serão convidados a participar da pesquisa, os profissionais da saúde (psicólogos, psicopedagogos ou terapeutas ocupacionais) que acompanham as crianças participantes, por meio de indicação de seus responsáveis legais. Após a devolução do TCLE dos responsáveis autorizando a participação da criança e permitindo o contato com o(s) profissional(is) que a acompanha(m), a pesquisadora entrará em contato com esses profissionais por telefone ou e-mail, fornecidos pelos próprios responsáveis. Serão elegíveis os seguintes perfis de profissionais: a) Psicoterapeutas que atuam diretamente na escola; b) Profissionais da rede pública de saúde (como CAPS, UBS, ou ambulatórios especializados), ainda que não vinculados à escola, desde que acompanhem regularmente a criança participante; c) Profissionais da rede privada que prestam atendimento clínico à criança e são custeados pela família."

PARECER: ATENDE À LEGISLAÇÃO.

2 - Cronograma:

PARECER: ATENDE À LEGISLAÇÃO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1 - TCLE:

PARECER: ATENDE À LEGISLAÇÃO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul CEP: 74.085-010
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 Fax: (62)3605-3661 E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.687.957

60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?"

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2443615.pdf	09/06/2025 23:22:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel.docx	09/06/2025 23:21:21	Gislaine Cristina de Lima	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.687.957

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_profissional_da_saude.docx	09/06/2025 23:21:13	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.docx	09/06/2025 23:21:04	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Outros	RESPOSTAS_AS_PENDENCIAS.docx	09/06/2025 23:20:52	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	09/06/2025 23:18:54	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa.docx	09/06/2025 23:18:35	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	16/04/2025 16:54:37	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR_ORIENTADOR_RESPON SAVEL.pdf	08/03/2025 20:46:54	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao.docx	08/03/2025 19:43:07	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/03/2025 19:26:17	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Daniel_Valerio_Martins .pdf	08/03/2025 19:03:07	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_Gislaine_Cristina_De Lima.pdf	08/03/2025 19:02:48	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_autorizacao.pdf	21/02/2025 14:16:19	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_assinada_pesquisador_assi nado.pdf	21/02/2025 14:14:02	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR_RESPONSAVEL_assinad o.pdf	21/02/2025 14:13:39	Gislaine Cristina de Lima	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	20/02/2025 17:01:19	Gislaine Cristina de Lima	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.687.957

Não

GOIANIA, 03 de Julho de 2025

Assinado por:
SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

II. Termo de Anuência/Autorização da Instituição

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, na função de representante legal do Centro Educacional Crescer, informo que o projeto de pesquisa intitulado DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil, apresentado pelo (a) pesquisador (a), Gislaíne Cristina de Lima e que tem como objetivo principal: Identificar os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com características do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano). Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP/IF Goiano antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

"Declaro conhecer a Resolução CNS nº 466/2012 ou 510/2016 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar."

Data: 19 de fevereiro de 2025

Assinatura: Fátima Ap. da Silva Cardoso
(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

Contato da Instituição: Fátima
Endereço: Av. Judá, 575 - B. Canaã - Uberlândia) MG
E-mail: gsv.crescer1@hotmail.com
Telefone: (34) 3212-2840

'23.098.718/0004-00
GRUPO SALVA VIDAS- Centro
Educacional Crescer
Avenida Judá nº 575
B. Canaã CEP 38412-378
UBERLÂNDIA - MINAS GERAIS

III. TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) Professor/Educador



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Gislane Cristina de Lima

Instituição: Instituto Federal Goiano, Capus Urutaí **Orientador:** Daniel Valério Martins

Contato: (034) 9 9677-7290 | gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br

Prezado(a) professor,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa científica que tem como objetivo compreender os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na inclusão de alunos com características do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com base na Lei nº 14.254/2021.

A pesquisa tem por finalidade investigar práticas pedagógicas, percepções e dificuldades relacionadas à inclusão de crianças com TDAH, diagnosticadas ou não, com idade entre 4 e 5 anos. A partir desses dados, pretende-se elaborar um guia com orientações profissionais para apoiar o trabalho docente com alunos que apresentem desregulação emocional e dificuldades de aprendizagem relacionadas ao transtorno.

Caso você aceite participar, será convidado(a) a:

- Responder a uma entrevista semiestruturada, com duração estimada de 30 a 60 minutos;
- Preencher um questionário online via Google Forms, com duração média de 15 minutos;
- Autorizar a presença da pesquisadora em sala de aula para observação participante por um período de 3 horas semanais, durante 4 semanas, com visitas que respeitem o planejamento escolar e a rotina da turma.

A qualquer momento, você poderá recusar-se a responder perguntas que lhe causem desconforto, ou interromper sua participação, sem justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Em caso de desconforto emocional ou psicológico decorrente da participação na pesquisa, será oferecido apoio por meio de encaminhamento para acolhimento psicológico gratuito junto à rede de apoio da instituição parceira, preservando o sigilo e a integridade do participante.



Este TCLE será fornecido em duas vias impressas, devidamente assinadas: uma ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Não haverá despesas pessoais decorrentes da participação na pesquisa. Caso haja algum custo imprevisto relacionado à participação (ex.: deslocamento adicional para entrevista), este será ressarcido integralmente pela pesquisadora. Caso ocorra qualquer dano direto, físico, psicológico, social ou de outra natureza, decorrente da participação nesta pesquisa, o(a) participante terá o direito de solicitar, se assim desejar, a reparação dos prejuízos por meio das vias legais cabíveis, inclusive podendo recorrer ao Poder Judiciário, conforme previsto nas diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Todos os dados obtidos serão mantidos em sigilo e armazenados com segurança. Nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sempre preservando o anonimato dos participantes.

Os resultados da pesquisa serão compartilhados com os professores participantes por meio de relatório final entregue à escola e, se desejado, em versão digital enviada por e-mail ou WhatsApp. Será garantida a acessibilidade da linguagem para ampla compreensão.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí:

Pesquisadora responsável: Gislaine Cristina de Lima,

E-mail: gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br, telefone: (34) 9 99677-7290

CEP IF Goiano – Campus Urutaí: cep@ifgoiano.edu.br

Após ler este termo e esclarecer todas as dúvidas, declaro que compreendo as informações fornecidas e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste documento e fui informado(a) de que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

IV. TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) Pai/Responsável



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Gislaine Cristina de Lima

Instituição: Instituto Federal Goiano, Capus Urutaí **Orientador:** Daniel Valério Martins

Contato: (034) 9 9677-7290 / gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br

Prezado(a) responsável,

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação do(a) seu(sua) filho(a) em uma pesquisa que será realizada em uma escola de Educação Infantil da cidade de Uberlândia-MG. Esta pesquisa visa compreender melhor os desafios enfrentados por professores ao incluir crianças com características de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na escola, buscando, a partir disso, propor estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Com sua autorização, seu(sua) filho(a) poderá ser observado(a) em sala de aula e convidado(a) a responder perguntas simples sobre a escola e sua rotina, de forma lúdica e acessível. A observação ocorrerá no próprio ambiente escolar, sem alterar a rotina da criança, por um período de 3 horas semanais, durante 4 semanas.

A criança também poderá participar de atividades em grupo, acompanhadas por seus professores e por um adulto responsável pela pesquisa, responder, caso consinta, a perguntas simples sobre a escola e sua rotina, por meio de linguagem acessível e adequada à sua faixa etária. A observação será feita de maneira discreta, sem interferir na rotina escolar da criança, e nenhuma intervenção será realizada diretamente com ela sem o devido acompanhamento. Além disso, se seu (sua) filho (a) faz acompanhamento psicológico, com sua autorização expressa, poderá ser realizado um contato com o(a) profissional de saúde que o (a) acompanha, com o objetivo de coletar informações clínicas relevantes ao entendimento do caso no contexto da pesquisa. Essas informações serão fornecidas de forma voluntária pelo(a) profissional, com total respeito ao sigilo e à privacidade da criança e da família. Nenhuma informação será compartilhada sem o seu consentimento.



Os riscos associados à participação são mínimos podendo envolver desconforto emocional diante da observação ou das perguntas, mas caso isso ocorra, a atividade será imediatamente interrompida e, se necessário, a situação será comunicada à coordenação pedagógica e à família, oferecendo-se acolhimento e suporte à criança. Acredita-se que sua participação poderá contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil, beneficiando não só seu(sua) filho(a), mas também outras crianças com dificuldades de atenção e comportamento.

Caso você autorize, os(as) profissionais de saúde que acompanham seu(sua) filho(a) poderão ser contatados para fornecer informações clínicas relevantes que contribuam com a compreensão do caso no contexto educacional. Essas informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, respeitando rigorosamente os princípios de sigilo, privacidade e minimização de riscos, conforme estabelece a Resolução CNS nº 466/2012.

Para isso, solicitamos que você indique abaixo os dados do(a) profissional de saúde que acompanha seu(sua) filho(a), autorizando a pesquisadora a entrar em contato com ele(a) e receber informações relacionadas ao desenvolvimento e histórico clínico de seu(sua) filho(a), que possam contribuir com os objetivos da pesquisa.

Autorizo o contato da pesquisadora com o(a) profissional da saúde que acompanha meu(da) filho(a), conforme os dados informados a seguir:

Nome do(a) profissional da saúde: _____

Especialidade/Função: _____

Telefone/WhatsApp: _____

E-mail (se houver): _____

Todas as informações obtidas serão tratadas com absoluto sigilo e anonimato. Nenhum dado que identifique seu(sua) filho(a), sua família ou a escola será divulgado em qualquer publicação ou apresentação. Os dados físicos e digitais serão armazenados de forma segura por até 5 (cinco) anos e, após esse período, destruídos conforme as normas da pesquisa. A participação da criança é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo algum, você poderá também retirar o consentimento sem necessidade de justificativa, e isso não implicará em qualquer consequência negativa.

Em caso de qualquer dano ocasionado pela participação da criança na pesquisa, os responsáveis



terão o direito de recorrer à Justiça para solicitar a devida indenização, conforme a legislação vigente. Também está assegurado o ressarcimento de eventuais custos não previstos e decorrentes exclusivamente da participação na pesquisa.

Você receberá este termo em duas vias — uma ficará com você e a outra com a pesquisadora, ambas assinadas. Caso deseje, você poderá solicitar uma devolutiva com os principais resultados da pesquisa, apresentados de forma clara, acessível e sem qualquer dado identificável.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí:

Pesquisadora responsável: Gislaine Cristina de Lima,

E-mail: gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br, telefone: (34) 9 99677-7290

CEP IF Goiano – Campus Urutaí: cep@ifgoiano.edu.br

Declaração de consentimento:

Eu, _____, responsável legal pela criança _____, declaro que li e compreendi as informações acima e autorizo a participação dela na pesquisa.

Nome do Responsável: _____

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

Pesquisadora Responsável: _____

V. Declaração de não Participação do Psicoterapeuta

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que embora o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) previsse a realização de entrevista com o psicoterapeuta responsável pelo acompanhamento das crianças participantes, a etapa não pôde ser realizada devido à impossibilidade de contato e à ausência de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico para essa categoria de participante.

A pesquisadora manteve todos os registros de tentativa de contato, conforme exigem os princípios éticos da Resolução CNS 466/12.

Uberlândia/MG, 20 de novembro de 2025.

Nome da Pesquisadora: Gislaine Cristina de Lima
Mestranda – PPG-EnEB / IF Goiano

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) Profissional da Saúde



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Gislaine Cristina de Lima

Instituição: Instituto Federal Goiano, Capus Urutaí

Orientador: Daniel Valério Martins

Contato: (034) 9 9677-7290 / gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br

Prezado(a) profissional da saúde,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa científica que tem como objetivo compreender os desafios enfrentados por professores da Educação Infantil na inclusão de alunos com características do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com base na Lei nº 14.254/2021.

A pesquisa busca investigar práticas pedagógicas, percepções e dificuldades relacionadas à inclusão de crianças com TDAH, diagnosticadas ou não, com idade entre 4 e 5 anos. Com base nos dados obtidos, pretende-se elaborar um guia com orientações profissionais que possa apoiar o trabalho docente com alunos que apresentem desregulação emocional e dificuldades de aprendizagem relacionadas ao transtorno.

Caso você aceite participar, será convidado(a) a:

- Responder a uma entrevista semiestruturada, com duração estimada de 30 a 60 minutos;
- Preencher um questionário online via Google Forms, com duração média de 15 minutos;
- Compartilhar, com a devida autorização prévia dos responsáveis legais da criança, informações relevantes sobre o processo terapêutico e as dificuldades enfrentadas no acompanhamento da criança, resguardando o sigilo e a ética profissional.

A duração total das atividades de coleta de dados será de até quatro semanas, conforme cronograma previamente acordado.

Você poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder perguntas que lhe causem desconforto ou interromper sua participação na pesquisa, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Este TCLE será fornecido em duas vias impressas, devidamente assinadas: uma ficará com o(a) participante e a outra com a pesquisadora responsável.



Não haverá despesas pessoais decorrentes da participação na pesquisa. Caso haja algum custo imprevisto relacionado à participação (ex.: deslocamento adicional para entrevista), este será ressarcido integralmente pela pesquisadora.

Todos os dados obtidos serão mantidos sob sigilo, armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Nenhuma informação que permita a sua identificação será divulgada. Os resultados poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações, sempre garantindo o anonimato dos participantes.

Caso ocorra qualquer dano direto, físico, psicológico, social ou de outra natureza, decorrente da participação nesta pesquisa, o(a) participante terá o direito de solicitar, se assim desejar, a reparação dos prejuízos por meio das vias legais cabíveis, inclusive podendo recorrer ao Poder Judiciário, conforme previsto nas diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Os responsáveis legais das crianças participantes foram informados e consentiram, de forma expressa, que os profissionais de saúde que as acompanham poderão fornecer informações pertinentes ao seu desenvolvimento e acompanhamento terapêutico, desde que respeitados os princípios de confidencialidade, ética, privacidade e minimização de riscos, conforme a Resolução CNS nº 466/2012. Se desejar, os resultados finais da pesquisa poderão ser compartilhados com você, em formato digital acessível, via e-mail ou WhatsApp.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí:

Pesquisadora responsável: Gislaine Cristina de Lima,

E-mail: gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br, telefone: (34) 9 99677-7290

CEP IF Goiano – Campus Urutaí: cep@ifgoiano.edu.br

Após ler este termo e esclarecer todas as dúvidas, declaro que compreendo as informações fornecidas e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste documento e fui informado(a) de que posso desistir a qualquer momento, sem prejuízo.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Pesquisadora Responsável: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

VI. TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) Crianças



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM: Uma triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil

Pesquisadora Responsável: Gislaíne Cristina de Lima

Instituição: Instituto Federal Goiano, Capus Urutaí **Orientador:** Daniel Valério Martins

Contato: (034) 9 9677-7290 / gislaine.cristina@estudante.ifgoiano.edu.br

Oi, meu amiguinho!

Eu sou a tia Gislaíne e estou aqui na sua escola para fazer uma pesquisa bem legal. Vou te contar o que vou fazer e o que você pode fazer comigo, se quiser.

O que a tia quer fazer?

A tia Gislaíne quer aprender como as crianças gostam de brincar e aprender na escola. Para isso, vou passar um tempinho na sua sala de aula, só observando como você e seus amigos brincam, estudam e se divertem.

A tia vai ficar quietinha, só olhando. Às vezes, posso te perguntar:

“Você gosta dessa brincadeira?” ou “O que você mais gosta de fazer na escola?”

Você também pode me mostrar seus brinquedos ou me contar o que faz na escola. Mas só se quiser, tá bom?

Você precisa participar?

Não! Você só participa se quiser!

Se em algum momento não quiser mais, ficar cansado ou achar chato, é só me contar. Você pode dizer “não quero”, e a tia vai respeitar. Tá tudo bem!

Vai doer? Vai machucar?

Não, amiguinho! A pesquisa não machuca.

A tia não vai fazer nada que te deixe triste ou assustado. Só vai olhar e conversar um pouquinho



com você.

Se você sentir qualquer coisa estranha ou ficar incomodado, a tia vai parar na hora, tá bom?

Você pode dizer sim ou não!

VIA 1 de 2

Se você quiser participar, você pode dizer “sim, eu quero!”

Se não quiser, pode dizer “não quero”, e a tia não vai ficar triste.

Você pode mudar de ideia a qualquer momento!

Agora me conta: você quer me ajudar na pesquisa e mostrar como é legal brincar e aprender na escola?

Sim, eu quero participar!

Não, eu não quero participar.

Nome da criança: _____

Quem leu o TALE para a criança: _____

Assinatura (se a criança quiser/desenhar):

Assinatura do(a) responsável presente (professor/mediador): _____


Pesquisadora Responsável: _____

VIA 2 de 2

APÊNDICES

I. Link do questionário enviado via Google Forms aos professores com título: Desafios da Inclusão do Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnxFRrnd7STl34aKGjUn2Fej9VtFAb4RaJn9pZBspwU6ZwJw/viewform?usp=sf_link



**Desafios da Inclusão do Ensino-
Aprendizagem na Educação Infantil**

Informações Demográficas

Qual sua formação acadêmica?

Sua resposta _____

Há quanto tempo você trabalha na educação infantil?

Sua resposta _____

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com professores das salas elegíveis para observação (2º P “A” e 2º P “E”): Desafios dos Professores da Educação Infantil no manejo da desregulação emocional em crianças com características de TDAH (Lei 14.254/2021).



Entrevista semiestruturada: Desafios dos Professores da Educação Infantil no manejo da desregulação emocional em crianças com características de TDAH (Lei 14.254/2021)

Qual é a sua formação acadêmica?

Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

Você já teve alguma formação específica sobre TDAH? Pode me contar sobre essa experiência?

O que você sabe sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?

Você conhece a Lei 14.254/2021, que trata do atendimento a crianças com TDAH? Como você avalia seu conhecimento sobre essa lei?

Com que frequência você atende crianças com características de TDAH na sua turma?

Quais desafios você percebe no manejo emocional dessas crianças?

Quais estratégias você costuma utilizar para lidar com a desregulação emocional em crianças com TDAH?

Você sente que essas estratégias são eficazes? Por quê?

Como você avalia o apoio e os recursos oferecidos pela escola para atender crianças com TDAH?

A escola oferece formações ou suporte específico para lidar com essas demandas?

Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para cumprir as determinações da Lei 14.254/2021?

Que tipo de apoio ou mudança você acredita que seria importante para melhorar o atendimento a essas crianças?

Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência com crianças com TDAH ou sobre a legislação que regula esse atendimento?

II. Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Psicoterapeuta que acompanha as crianças da amostra.



Entrevista semiestruturada: Desafios dos Professores da Educação Infantil no manejo da desregulação emocional em crianças com características de TDAH (Lei 14.254/2021)

Qual é a sua formação acadêmica e área de especialização na psicoterapia?

Há quanto tempo você atua no atendimento clínico infantil?

Você possui alguma formação específica ou cursos relacionados ao TDAH ou ao desenvolvimento infantil?

Como você compreende o TDAH a partir da sua abordagem psicoterapêutica?

Na sua prática, como se manifesta a desregulação emocional em crianças com características de TDAH?

Quais aspectos você considera mais desafiadores no acompanhamento clínico dessas crianças?

Quais estratégias terapêuticas você utiliza para trabalhar a desregulação emocional nessas crianças?

Quais dessas estratégias você percebe como mais eficazes? Por quê?

Como você conduz o trabalho de autorregulação emocional considerando as diferentes fases do desenvolvimento infantil?



Como é sua comunicação com a escola das crianças atendidas?

De que forma as informações da escola contribuem para o planejamento terapêutico?

Você percebe coerência ou discrepância entre o que a escola relata e o que observa clinicamente?

Como você trabalha com as famílias para favorecer o manejo da desregulação emocional no cotidiano?

Você conhece a Lei 14.254/2021? Como avalia sua aplicação na prática clínica e escolar?

A partir dos casos que você acompanha, como avalia o preparo das escolas para lidar com



Quais são, na sua visão, os principais fatores que favorecem o desenvolvimento emocional saudável dessas crianças?

O que você considera essencial para melhorar o diálogo entre escola, família e psicoterapia no manejo da desregulação emocional?

Gostaria de acrescentar algo sobre sua experiência com TDAH na infância ou sobre o processo de manejo emocional dessas crianças?

III. Protocolo de observações em sala de aula: percepções de comportamentos e engajamento dos alunos nas atividades propostas e estratégias pedagógicas e interação social.



Protocolo de Observação

Turma: _____ | Data: _____ | Horário: _____

Ficha 1: Contexto da sessão

Atividade principal: roda tarefa mesa parque música arte outra: _____

Ambiente: ruído baixo moderado alto | Rotina: rotina usual mudança na rotina

Crianças com características de TDAH na turma: nº _____ (foco: _____)

Adultos presentes: prof. regente auxiliar estagiário outros: _____

Ficha 2: Mapa de engajamento (amostragem por tempo, a cada 2 min) legenda (marque 1 opção por varredura):

E3 = engajado plenamente (na tarefa/atividade) | E2 = engajado parcial (na tarefa com redirecionamento) | E1 = não engajado (desatento/errante, sem perturbar) | E0 = não engajado com perturbação (interrompe colegas/atividade)

Minutos	Engajado	Minutos	Engajado	Minutos	Engajado	Minutos	Engajado	Minutos	Engajado	Minutos	Engajado
2		12		22		32		42		52	
4		14		24		34		44		54	
6		16		26		36		46		56	
8		18		28		38		48		58	
10		20		30		40		50		60	

Observações breves: _____

Ficha 3: Episódios de desregulação (amostragem por evento – ABC)

Conduta que interrompe a atividade: envolve impulsividade marcante, oposição, fuga de tarefa, explosão emocional, agressão ou risco, outros _____

Antecedente (A) – o que ocorreu antes? _____

Comportamento (B) – descrição objetiva _____

Consequência (C) – o que professor/colegas fizeram? _____

Intensidade (1=mínima ... 5=muito alta (interrompe a turma toda/risco)) _____ Duração: <1min 1–5min >5min

Gatilhos percebidos / hipóteses: _____

Ficha 4: Estratégias pedagógicas observadas (checklist + eficácia percebida)

A. Estrutura e rotina (eficácia: 0–5:)

instrução curta e passo a passo(____)

regras visíveis/combinções de turma(____)



- divisão de tarefa em partes curtas/tempo de foco (___)
- pausas planejadas/movimento intencional (___)
- sinais não verbais/redirecionamento sutil (___)

B. Recursos e adaptações

- atividades multisensoriais (___)
- opções de escolha (local/material) (___)
- flexibilização de prazos/quantidade (___)
- apoio individual "ajuda por proximidade" (___)
- materiais de autorregulação (bolinha, cadeira de balanço etc.) (___)

C. Gestão comportamental

- reforço positivo imediato (___)
- contrato/combinado individual (___)
- economia de fichas/sistema simples de pontos (___)
- reforço diferencial (reforça comportamentos-alvo) (___)
- extinção planejada/ignorar estratégico (___)
- ensino explícito de habilidades socioemocionais (respiração, pedir ajuda) (___)

D. Inclusão social

- mediação de pares/duplas cooperativas (___)
- distribuição de papéis (ajudante/monitor) (___)
- círculo restaurativo/apaziguamento (___)

Comentários: _____

Ficha 5: Interações e clima social

Aceitação pelos pares (1-5: 1= muito baixa ... 5= muito alta) → _____

Conflitos entre pares (frequência na sessão): 0 1 2-3 >3

Respostas dos colegas ao aluno focal: apoio/cooperação neutro rejeição/queixas

Respostas do aluno às instruções do professor: segue sem ajuda segue com ajuda resiste recusa

Ficha 6: Registros e alinhamento com documentos

Item do PPP/planejamento observado hoje? sim não | qual? _____

Adaptação prevista no plano de aula foi realizada? sim parcialmente não

Registro feito pelo professor ao final? sim não | formato: caderno sistema outro _____

Ficha 7: Síntese da sessão (para análise temática)

Pontos fortes observados: _____

Desafios observados: _____

Hipóteses de ajuste pedagógico (ligadas às categorias): _____

Evidências para triangulação com psicoterapia: _____

IV. Carta de Devolutiva Social

Prezada Direção,

Em cumprimento às diretrizes do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB – IF Goiano), apresento a devolutiva da pesquisa intitulada “**Desafios da Inclusão no Ensino e na Aprendizagem: triangulação entre professor, aluno com características de TDAH e psicoterapeuta na Educação Infantil**”.

Entrego oficialmente o Produto Educacional, Guia de Orientações Práticas para Professores, elaborado a partir dos achados da investigação realizada nesta instituição. O material poderá ser utilizado em formações, planejamento pedagógico e ações de aprimoramento da prática docente.

Coloco-me à disposição da equipe escolar para esclarecimentos, orientações e acompanhamento da implementação das estratégias sugeridas no guia.

Agradeço a parceria e a confiança depositada ao longo da pesquisa.

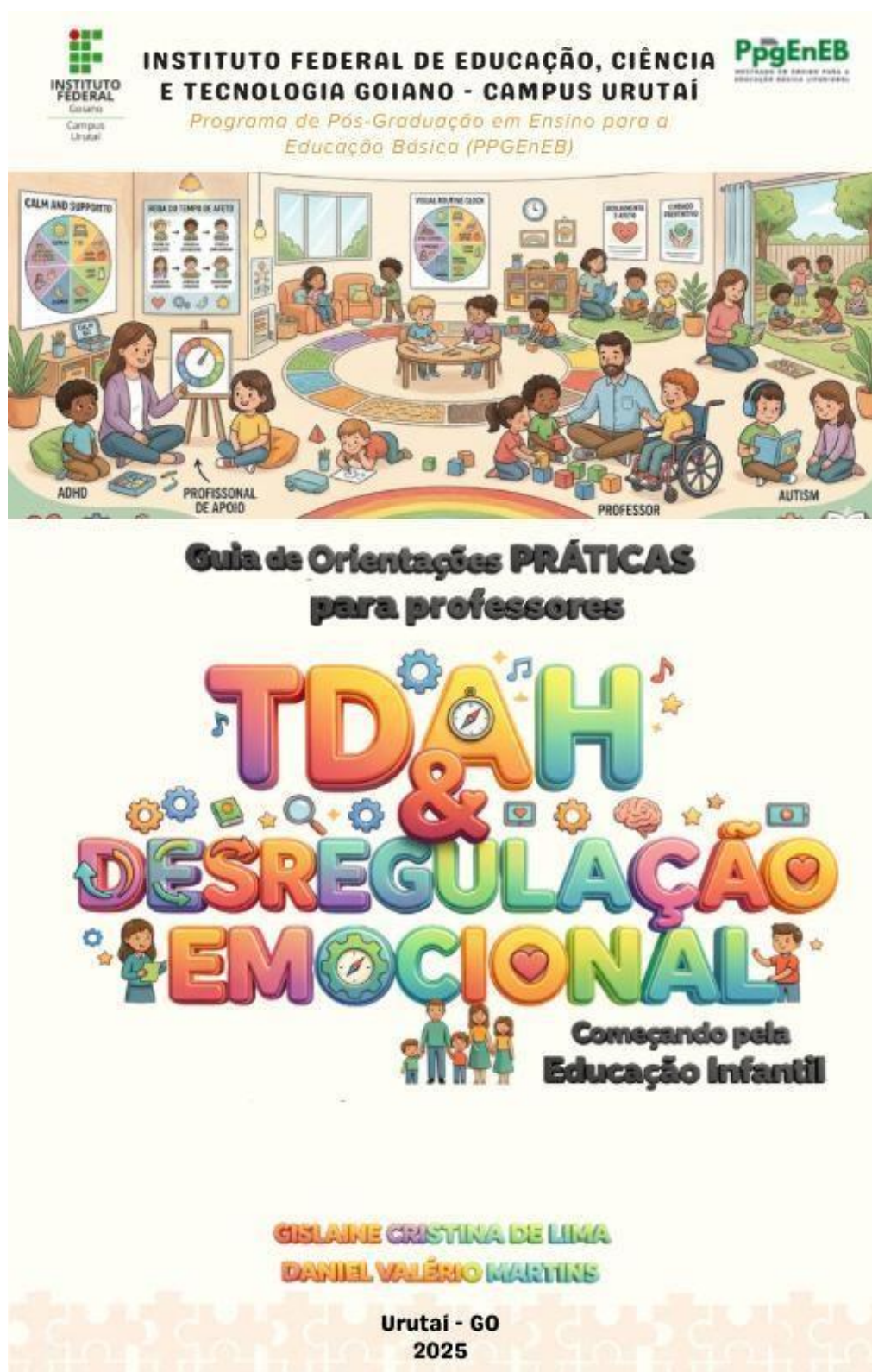
Atenciosamente,

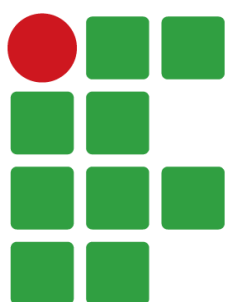
Gislaine Cristina de Lima
Nome da Pesquisadora

Mestranda – PPG-EnEB / IF Goiano

PRODUTO EDUCACIONAL

Foto da capa do Guia de Orientações Práticas para Professores





**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiano

Campus
Urutaí