

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – CAMPUS PONTAL**

MAYARA FARIA COSTA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH):
desafios e perspectivas**

Ituiutaba

2025

MAYARA FARIA COSTA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH):
desafios e perspectivas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Geografia, do Instituto de
Ciências Humanas do Pontal, Universidade
Federal de Uberlândia, como requisito parcial à
obtenção do grau de Licenciada e Bacharel em
Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Gerusa Gonçalves Moura

Ituiutaba

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837 2025	<p>Costa, Mayara Faria, 1994- ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) [recurso eletrônico] : desafios e perspectivas / Mayara Faria Costa. - 2025.</p> <p>Orientadora: Gerusa Gonçalves Moura. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Geografia. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Geografia. I. Moura, Gerusa Gonçalves, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Geografia. III. Título.</p> <p>CDU: 910.1</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

MAYARA FARIA COSTA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH):
desafios e perspectivas**

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Gersa Gonçalves Moura (Orientadora) – ICHPO/UFU

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias - ICHPO/UFU

Profa. Dra. Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – ICHPO/UFU

Data: ____/____/____

Resultado: _____

Ao meu filho Miguel Davi,
por me fazer enxergar um mundo
a partir de uma perspectiva diferente,
pois sem ele esse trabalho não
teria o mesmo sentido.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha profunda gratidão a mim mesma, por não ter desistido e ter conseguido concluir este trabalho. Não foi fácil seguir adiante após a partida da minha mãe, mas eu consegui, e me orgulho da força que encontrei em meio à dor.

Ao meu amado filho, Miguel Davi, obrigada por caminhar comigo nesta jornada. Você me ajudou a crescer emocionalmente e tornou minha vida mais feliz e repleta de amor. Sua presença me trouxe leveza e motivação nos dias mais difíceis. Ao meu esposo, amigo e companheiro de vida, Silvio André, sou eternamente grata pelo apoio incondicional. Você sempre me fortaleceu, me encorajou e nunca me deixou desistir. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos desta trajetória e por ser meu porto seguro.

À minha mãe, Eliana Faria (*in memoriam*), que partiu há pouco meses, minha eterna gratidão por ter me dado o dom da vida. Sem a senhora, eu não seria nada. Seu apoio foi incondicional em todas as fases da minha vida, e sua ausência é sentida todos os dias. A sua força, o seu carinho e os seus ensinamentos continuam vivos em mim.

À minha irmã, Natanielly, e às minhas sobrinhas, Eloísa e Emanuela, vocês são minha fonte de energia. Obrigada por serem o combustível que recarrega minhas forças e por estarem sempre ao meu lado com tanto amor.

À minha avó Ana Maria, seu amor e apoio ao longo dessa caminhada significam o mundo para mim. Obrigada por ser exatamente como é, por seu carinho constante e por estar sempre presente na minha vida e no meu coração. Aos meus sogros, Luciane e André, agradeço profundamente por todo o apoio e por sempre estarem dispostos a ajudar com meu filho. Às minhas cunhadas e ao meu sobrinho Samuel, sou grata de coração pelo carinho, pela presença e pela ajuda em tantos momentos importantes.

Às amigas que fiz desde o primeiro dia de aula, Andressa Cristina e Andreia Luiza, obrigada pelas trocas de experiências, pelas viagens, pelas risadas e até pelos perrengues que enfrentamos juntas. Agradeço especialmente por estarem ao meu lado em um momento tão difícil da minha vida, oferecendo apoio, escuta e amizade verdadeira. À minha querida amiga Bruna, que

conheci ao longo da vida acadêmica, sou imensamente grata pela amizade sincera, pelo apoio constante e pela leveza que sua presença sempre trouxe.

A todos os professores que, de alguma forma, plantaram uma sementinha em mim, deixo minha gratidão. Cada orientação, cada aula e cada palavra contribuíram para o meu crescimento. Em especial, agradeço à professora Dra. Natália Peçanha, que, além de professora, tornou-se uma amiga que esteve ao meu lado. E, especialmente, à professora Dra. Gerusa Moura, meu sincero agradecimento por me apoiar nesta temática tão significativa para mim. Seu acolhimento e incentivo fizeram toda a diferença. Agradeço também aos professores que se dispuseram a me ajudar a responder questionário

A todos vocês, meu mais profundo e sincero agradecimento. Não sei se teria conseguido chegar até aqui sem o apoio, o carinho e a presença de cada um.

“Uma escola inclusiva [...], é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que suas necessidades educacionais sejam satisfeitas.”

(Stainback & Stainback, 1999)

RESUMO

Este trabalho analisa estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), considerando os desafios e perspectivas da prática docente inclusiva. A pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica sobre educação inclusiva e metodologias de ensino, além da aplicação de questionários a treze professores da rede básica de ensino, entre docentes de apoio e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados indicaram que a maioria dos professores não se sente plenamente preparada para atender às necessidades específicas de estudantes com TDAH, ressaltando a carência de formação continuada e de materiais pedagógicos adaptados. Em contrapartida, verificou-se que metodologias ativas, jogos didáticos e recursos visuais contribuem de maneira significativa para a atenção, o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Conclui-se que a implementação de práticas inclusivas e a valorização da formação docente são fundamentais para tornar o ensino de Geografia mais acessível, equitativo e eficaz.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. TDAH. Estratégias Pedagógicas. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study analyzes pedagogical strategies applied to the teaching of Geography for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), considering the challenges and perspectives of inclusive teaching practice. The research was based on a bibliographic review on inclusive education, neuroscience, and teaching methodologies, as well as the application of questionnaires to thirteen teachers from basic education, including support teachers and professionals from Specialized Educational Assistance (AEE). The results showed that most teachers do not feel fully prepared to meet the specific needs of students with ADHD, highlighting the lack of continuing education and adapted pedagogical materials. On the other hand, it was found that active methodologies, didactic games, and visual resources significantly contribute to students' attention, engagement, and learning. It is concluded that the implementation of inclusive practices and the appreciation of teacher training are essential to make Geography teaching more accessible, equitable, and effective.

Keywords: Geography Teaching. ADHD. Pedagogical Strategies. School Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figura

1 – <i>Planner</i> organização diária de atividades escolares	36
2 – Jogo de UNO Geográfico (protótipo).....	37
3 – Jogo da memória Geográfico (protótipo).....	40
4 – STOP Geográfico (protótipo).....	41

Lista de Gráficos

1 – Ituiutaba (MG): faixa etária dos professores entrevistados, 2025.....	21
2 – Ituiutaba (MG): renda mensal dos professores entrevistados, 2025	27
3 – Ituiutaba (MG): estado civil dos professores entrevistados, 2025	27
4 – Ituiutaba (MG): formação acadêmica dos professores entrevistados, 2025	28

Lista de Quadro

1 – Projetos de Leis Federais que Tramitação no Congresso Nacional em 2025.....	21
2 – Estratégias utilizadas pelos autores	26

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLA

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
DMS-IV	Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – 4º edição
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLs	Projeto de Leis
RP	Residência Pedagógica
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtornos do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): DEFINIÇÕES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM	17
2.1 A Deficiência e a inclusão	18
2.2 Os Marcos Legais e avanços na Legislação sobre o TDAH no Brasil	21
3. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	26
3.1 Perfil Socioeconômico dos Professores	26
3.2 Principais desafios e perspectivas enfrentadas pelos professores.....	28
3.3 Formação docente e práticas inclusivas no ensino de Geografia	29
4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TDAH	32
4.1 O uso de jogos direcionadas ao ensino	34
4.2 O uso de material educacional no ensino de Geografia para alunos com TDAH	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
6. REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento deste trabalho apresenta minhas inquietações relacionadas à Educação Inclusiva, que surgiram durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica em Geografia (RP/UFU) em 2022. Nesse período, foi possível observar a dificuldade de alguns alunos em acompanhar o ritmo da turma, bem como os desafios que enfrentavam para aprender o conteúdo de Geografia.

Conforme destaca o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DPM (ABP, 2014), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, afetando a região frontal do cérebro conhecida como córtex pré-frontal. Essa região é responsável pelo sistema inibitório do comportamento, da atenção, do planejamento e do autocontrole (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V*).

As causas exatas do TDAH ainda não são completamente conhecidas, mas podem estar associadas a condições médicas ou genéticas, além de fatores ambientais, o que é aceito na maioria da literatura científica. O diagnóstico precoce é fundamental, já que não existem exames biológicos específicos. Não há, portanto, nenhum teste psicométrico, neurológico ou laboratorial que permita diagnosticar o TDAH (Jou *et al.*, 2010). O diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar, que analisa as observações de pais e professores, além da anamnese da criança.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo nos diagnósticos do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Segundo o Ministério da Saúde (2022), o número de casos de TDAH varia entre 5% e 8% em nível mundial. Estima-se que 70% das crianças com o transtorno apresentem outra comorbidade e que pelo menos 10% apresentam três ou mais comorbidades.

Hoje, ao escrever estas linhas, recordo com carinho do momento em que cursei a disciplina "PROINTER II - Educação Especial e Inclusão". Foi uma das disciplinas que mais despertou meu interesse ao longo da graduação. Naquela época, ainda não imaginava o quanto os conhecimentos adquiridos seriam significativo para a minha trajetória pessoal e atuação na defesa dos direitos assegurados às crianças com necessidades educacionais especiais.

Durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica (RP) em Geografia (2022), meu interesse foi se intensificando. Como mãe e futura professora, alimento o desejo de que todas as crianças tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva — uma educação que conte com recursos didáticos apropriados e que atenda, com sensibilidade e competência, às especificidades de cada aluno. Mais do que um ideal, acredito que a inclusão deve ser uma realidade efetiva, presente em todas as escolas e em todas as salas de aula.

Minha escolha por pesquisar sobre educação inclusiva nasce, antes de tudo, da minha vivência enquanto mãe. Tenho um filho que enfrenta desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Antes mesmo de iniciar esta investigação acadêmica sobre os déficits que impactam o desempenho escolar, senti a necessidade de compreender esses obstáculos a partir da experiência concreta, ou seja, a partir da trajetória educacional do meu filho.

Meu filho ingressou na escola em 2017, com menos de cinco anos de idade. Aquele ano foi marcado por intensos aprendizados, tanto no âmbito pedagógico quanto nas relações sociais e afetivas. Foi um período rico em trocas, construção de vínculos e desenvolvimento emocional. Muitas amizades cultivadas naquele tempo perduram até os dias atuais. Entretanto, no ano de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia de COVID-19, que trouxe consigo inúmeras incertezas — especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

Essa fase coincidiu justamente com a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I (EF I), etapa crucial no desenvolvimento da oralidade e da escrita. O aprendizado da leitura e da escrita, nessa fase, envolve a habilidade de codificar e decodificar sons e palavras, processos intimamente ligados à consciência fonológica, que é um dos pilares da alfabetização.

Durante os dois anos seguintes, as aulas ocorreram de maneira não presencial. No primeiro ano, as atividades escolares eram enviadas por meio de grupos no *WhatsApp*, com encontros virtuais semanais entre professores e alunos. Já no segundo ano, quando ele cursava o terceiro ano do EF I, as aulas remotas tornaram-se mais frequentes e dinâmicas. A interação entre alunos e docentes foi ampliada, com a introdução de atividades como leituras compartilhadas, jogos *online*, ditados e o uso de metodologias ativas que buscavam envolver as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Embora o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) seja um transtorno do neurodesenvolvimento, não é considerado deficiência pela legislação brasileira, e, portanto, estudantes com TDAH não são público-alvo da Educação Especial. No entanto,

compreendo que esses alunos apresentam desafios específicos no processo de ensino-aprendizagem, o que exige do professor uma atenção pedagógica diferenciada.

Neste trabalho, entende-se por estratégias pedagógicas o conjunto de métodos, recursos e ações planejadas intencionalmente pelo professor, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, estimular a participação e promover a inclusão de todos os estudantes (Dias; Boruchovitch, 2020). Essas estratégias, embora fundamentais para alunos com TDAH, não devem ser vistas como exclusivas, mas como práticas que beneficiam a sala de aula como um todo.

Nesse contexto, é importante também problematizar o uso excessivo e, por vezes, discriminado de laudos e diagnósticos escolares. Muitas vezes, o documento clínico passa a ser visto como condição para garantir adaptações ou atenção pedagógica, o que pode estigmatizar o aluno e limitar sua trajetória escolar. Mais do que classificar ou rotular, a escola precisa assumir o compromisso de desenvolver práticas que assegurem a aprendizagem de todos, independentemente da existência formal de um diagnóstico.

E foram a partir dessas observações, juntamente aos estágios supervisionados e o RP, que nasce a ideia dessa temática, ou seja, como fazer crianças atípicas se interessarem nas aulas, de forma que os não os sobrecarregue de conteúdo e que possam aprender de forma lúdica e dinâmica?

Movida por essa inquietação, o objetivo geral deste trabalho é conhecer os desafios enfrentados pelos professores do AEE e de apoio e suas perspectivas em relação a inclusão. Para alcançar o objetivo geral, foi analisado a formação e o nível de conhecimento dos professores de apoio sobre o TDAH e sua influência na aplicação de estratégias inclusivas em sala de aula; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores de apoio do AEE no ensino de alunos com TDAH e propor estratégias pedagógicas para o ensino de Geografia direcionadas, especialmente, para alunos com TDAH.

A metodologia empregada neste estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, com foco na análise descritiva, com objetivo de compreender as estratégias pedagógicas utilizadas para alunos com TDAH. Dessa forma, foi realizada a pesquisa bibliográfica, que consistiu na revisão de materiais já publicados que tratam de educação inclusiva, ensino de Geografia e das particularidades do TDAH no contexto escolar, bem como as diretrizes educacionais e políticas públicas voltadas a esses alunos no ensino básico público.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando as palavras chaves: Educação Inclusiva, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Aprendizagem e estratégias pedagógicas e Geografia com base em alguns autores como Ferreira e Sampaio (2008), Sá Leite e Brito (2018), Vidal *et al.* (2020), Sato *et al.* (2021), Silva e Fialho (2023), Silva (2023), Borges (2024), entre outros.

Inicialmente, a proposta era aplicar o questionário a professores de Geografia, porém, não houve retorno dos docentes convidados. Diante dessa dificuldade, optei por ampliar a investigação, convidando professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de apoio, que se dispuseram a participar. A amostra analisada foi composta por 13 professores – 7 atuando como apoio e 6 no AEE.

Essa escolha metodológica também reflete a dificuldade de diálogo com professores de outras áreas, o que evidencia um desafio importante da inclusão: a necessidade de envolver todos os docentes, e não apenas os profissionais especializados. Afinal, as estratégias pedagógicas não devem ser aplicadas apenas a alunos com diagnóstico formal de TDAH, mas sim incorporadas à prática cotidiana da escola como um todo.

O instrumento de pesquisa foi composto por 21 questões abertas e fechadas, que teve como objetivo investigar as suas perspectivas, desafios pedagógicos encontrados ao trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH. As análises foram apresentadas em gráficos e tabelas elaboradas no *Microsoft Excell*, e, posteriormente, analisadas com base nas referências teóricas discutidas.

Este trabalho está estruturado em três capítulos, em que o primeiro tratará das definições de TDAH e Deficiência, a inclusão e os impactos do TDAH, abordando suas características, desafios enfrentados pelos alunos e implicações escolares. Também apresentará os marcos legais e avanços na legislação relacionado a esse transtorno.

O segundo capítulo abordará a análise do questionário que foi aplicado nos professores de apoio e do AEE, onde serão apresentados os principais desafios enfrentados em sala de aula, a formação acadêmica de cada professor e as práticas de inclusão que são trabalhadas com os alunos.

E, no capítulo três, trata-se da apresentação das estratégias pedagógicas no ensino de Geografia para os alunos com TDAH, destacando o uso de jogos direcionados ao ensino de Geografia.

2 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): definições e impactos na aprendizagem

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que geralmente se manifesta na infância, sendo frequentemente identificado durante a idade escolar. Está associado a dificuldades específicas de aprendizagem, podendo resultar em déficits ou atrasos em marcos esperados da idade escolar. De acordo com a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014, p. 32), o “[...] TDAH pode ser classificado em três subtipos: desatenção, desorganização e ou/ hiperatividade impulsividade”.

O TDAH caracteriza-se por um padrão contínuo de sintomas que afetam o desenvolvimento do indivíduo. Entre suas principais manifestações, a desatenção se destaca por provocar dificuldades no indivíduo de manter o foco, falta de persistência e desorganização, podendo estar relacionadas a desafios cognitivos ou falta de compreensão (Dantas *et al.* 2023).

A hiperatividade, por sua vez, se manifesta por um comportamento agitado, com movimento constante, dificuldade em permanecer sentado, falar e correr com momentos inadequados. Já impulsividade está associada à tomada de decisões sem reflexão prévia, o que pode resultar em riscos, como atravessar a rua sem olhar ou interromper a conversa constantemente (Oliveira, 2024).

O transtorno pode ser classificado quanto ao grau de gravidade em três níveis: leve, moderado e grave. O tipo leve resulta em pequenos prejuízos no comportamento social e escolar; o moderado apresenta sintomas e efeitos intermediários entre níveis leve e grave; já o grave é prejudicado na vida escolar e no desenvolvimento cognitivo, educacional e social do aluno (ABP, 2014).

Além disso, os indivíduos com TDAH costumam apresentar dificuldades em atividades complexas, o que impacta suas ações sociais e sua capacidade de pensamento e planejamento. Outro aspecto frequente observado é a dificuldade com as habilidades motoras e de coordenação, como o equilíbrio e a percepção espacial e temporal. Essas dificuldades levam a um desempenho escolar baixo.

No contexto escolar, o TDAH representa um grande desafio tanto para os alunos quanto para os professores. Na sala de aula, há diversos alunos que apresentam dificuldades em manter a atenção durante as explicações do professor, distraindo-se facilmente. Além disso, muitos apresentam dificuldades em seguir instruções por muito tempo, apresentam inquietações,

impaciência para estudar e realizar tarefas, o que pode comprometer sua aprendizagem e o desempenho escolar. Torres e Ribeiro (2024, p. 2) argumentam:

[...] que estes alunos tendem a obter rendimento escolar abaixo do esperado, isto é, alunos portadores de TDAH podem ter rendimento baixo devido seu comportamento atípico, que limita seu tempo de concentração, dificultando a fixação de conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Segundo Vidal *et al* (2020), crianças com TDAH são descritas como inquietos, desorganizados e desatentos. Podendo apresentar fala excessiva ou timidez, agir por impulsividade, impaciente e tem dificuldade em concluir as tarefas iniciadas. Essas características também impactam em suas interações sociais, resultando em desafios no convívio com os colegas.

Para os professores, lidar com as especificidades de alunos com TDAH exige preparo técnico, sensibilidade pedagógica e práticas inclusivas. A falta de formação adequada ou de apoio institucional pode levar à dificuldade de adaptação de estratégias e de acolhimento desses estudantes, o que amplia o risco de exclusão escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre o conceito de deficiência e os caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, a seguir será discutida a deficiência à luz da inclusão, com base nas legislações atuais e nas práticas pedagógicas que contribuem para garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiências não visíveis, como o TDAH.

2.1 A Deficiência e a inclusão

A Constituição Federal de 1988 é um dos marcos legais que reconhece o conceito de deficiência, descrevendo como pessoa com deficiência aquela que possui limitação física, mental ou sensorial de longo prazo, o que pode dificultar sua plena participação na sociedade em condições de igualdade (Brasil, 1988).

Essa compreensão é ampliada no Artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, que define pessoas com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais”. (ONU, 2006, p. 16).

Seguindo essa concepção, a Organização Mundial da Saúde (OMS) também considera a deficiência como um fenômeno que envolve não apenas as condições do indivíduo, mas também o ambiente em que ele está inserido. Assim, a deficiência passa a ser compreendida dentro dos aspectos físicos, psicológicos e sociais, o que reforça a importância de políticas de inclusão e de acessibilidade.

Um exemplo dessa abordagem inclusiva é a caracterização do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) como uma deficiência não visível, o que exige um olhar atento e respeitoso da sociedade e da escola. Como ressalta Ramos (2021, p. 8), “[...] o respaldo legal é necessário, pois reforça o caráter ético de respeito mútuo entre as pessoas com deficiência e os indivíduos sem deficiência, garantindo uma sociedade mais justa e igualitária”.

Com a ampliação do conceito de deficiência e os avanços legais e sociais, também houve mudanças importantes na terminologia utilizada para se referir às pessoas com deficiência. Até meados da década de 1990, era comum o uso do termo “portador de deficiência”, hoje considerado inadequado, uma vez que o verbo “portar” pressupõe algo passageiro ou que possa ser descartado, o que não condiz com a realidade das deficiências. A Convenção da ONU e documentos nacionais passaram a adotar o termo “pessoa com deficiência”, que coloca a pessoa em primeiro lugar, reconhecendo sua dignidade, direitos e individualidade. Essa mudança reflete o avanço da perspectiva inclusiva, que valoriza a equidade e combate o capacitismo.

Diante disso, este trabalho adota o conceito de deficiência alinhado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), compreendendo-a como resultado da interação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, atitudinais e estruturais. Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer e atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências não visíveis, como o TDAH.

A educação das pessoas com deficiência no Brasil passou por profundas transformações ao longo do tempo, de um modelo segregador para uma proposta inclusiva, baseada em direitos humanos, diversidade e equidade. Essa transição, porém, foi marcada por avanços legais e sociais, mas também por resistências e desafios pedagógicos (Mendes, 2010; Miranda, 2008).

No século XIX, surgiu no Brasil os primeiros Institutos voltados à educação de pessoas com deficiência, com características fortemente segregadoras. Em 1854 foi fundado o Instituto dos Meninos Cegos “atual Instituto Benjamin Constant” e, em 1857, o Instituto dos Surdos-

Mudos “atual Instituto Nacional de Educação Surdo”. Essas instituições inauguraram uma lógica de atendimento especializado fora do sistema regular de ensino (Mendes, 2010).

Com o passar dos anos, outras entidades filantrópicas, como a Sociedade Pestalozzi (1945) e a APAE (1954), começaram a atender pessoas com deficiência intelectual. De acordo com Miranda (2008, p. 34), “[...] nesta época, houve uma expansão de instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, isentando o governo da obrigatoriedade de oferecer os atendimentos aos deficientes na rede publica de ensino”.

Na década de 1970, o Brasil adotou o modelo de integração, influenciado por experiências internacionais. A criação do CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) em 1973 foi um marco da política nacional. Embora tenha possibilitado a inserção de alguns alunos com deficiência no ensino comum, ainda mantinha estruturas paralelas, como classes especiais e serviços de apoio segregados (Mendes, 2010).

A Constituição Federal de 1988 promoveu uma virada ao afirmar que a educação é “direito de todos” e que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, s./p.). Essa diretriz foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão escolar e reconheceu a necessidade de recursos pedagógicos específicos.

No Brasil, as discussões em torno do atendimento escolar denominado inclusão teve início na década de 1990. Dentro do campo da educação especial, começou-se a trabalhar com o conceito de inclusão, que visa garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes no ambiente escolar, independentemente de suas condições. Dois eventos mundiais podem ser considerados marcos fundamentais da educação inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (Mendes, 2008).

Nesta última, foi elaborada a Declaração de Salamanca, que afirma: “[...] inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades”. (Salamanca, 1994, p. 11).

A Declaração de Salamanca, de 1994, marca o reconhecimento internacional da Educação Inclusiva, defendendo que “[...] as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias” (UNESCO, 1994, p. ix). Essa

declaração inspira políticas nacionais, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece como princípios o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, apesar das conquistas legais e conceituais, a prática da inclusão ainda enfrenta diversos obstáculos. A inclusão escolar no Brasil ainda caminha a passos lentos, exigindo mudanças profundas na cultura escolar, na formação de professores e na gestão educacional. Persistem também dificuldades relacionadas à acessibilidade física, à comunicação alternativa e às práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos.

Diante desse cenário, o próximo subcapítulo abordará os marcos legais e os avanços na legislação sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Brasil, destacando leis já aprovadas e outras que ainda estão em tramitação.

2.2 Os Marcos Legais e avanços na Legislação sobre o TDAH no Brasil

Nos últimos anos, a legislação brasileira educacional tem promovido avanços significativos na inclusão escolar, contemplando também os direitos dos alunos com TDAH por meio de políticas e normas específicas. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, inciso III estabelece que “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1988, p. 123 - 124).

No art. 208, inciso III, evidencia o compromisso do Estado brasileiro em garantir um atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, afirmando que esse atendimento deve ocorrer no ensino regular de ensino, promovendo a inclusão como princípio fundamental. Além disso, reforça que todos os alunos têm o direito de aprender em ambientes comuns, compartilhando os mesmos espaços e experiências educacionais com os colegas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 também reforça essa perspectiva ao determinar, em seu artigo:

Art. 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996, p. 9).

Além disso, o Artigo 59 desta mesma lei define a educação especial como modalidade prioritária no ensino regular, assegurando adaptações pedagógicas para alunos com necessidades específicas:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir na idade própria aqueles com altas habilidades ou superdotação;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (Brasil, 1996, p. 43).

Outro avanço relevante foi a Lei nº 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que ampliou os direitos de inclusão escolar, prevendo garantias de adaptações para pessoas com deficiências e transtornos. Os artigos 27 e 28 reforçam esse compromisso:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28, inciso III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 9 - 10).

O maior marco legal da legislação especificamente para o TDAH ocorreu em novembro de 2021, com a Lei nº 14.254/21, a primeira lei que menciona diretamente o transtorno. Essa lei determina que a identificação precoce e o suporte educacional aos alunos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade ou transtorno de aprendizagem, deve ser assegurada pelo poder público.

Art. 1º A presente lei dispõe sobre a avaliação e o acompanhamento educacional de alunos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, visando sua identificação precoce e suporte adequado.

Art. 2º O poder público deve garantir que professores sejam capacitados para identificar sinais de TDAH e encaminhar alunos para avaliação e suporte. (Brasil, 2021, p. 1).

E a Lei Federal nº 14.420, de 20 de julho de 2022, traz no Art. 1º “A Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a ser realizada no período que abrange o dia 1º de agosto de cada ano. Tendo como objetivo a conscientização e a importância do diagnóstico e tratamento precoces”. (Brasil, 2022, p. 1)

Essas legislações demonstram um avanço no reconhecimento da necessidade de criar normativas específicas para alunos com TDAH. Embora ainda existam muitos desafios na implementação escolar, elas ampliam o suporte necessário para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Atualmente, há quatro projetos de leis federais em tramitação no Congresso Nacional, além de um Projeto Estadual em Minas Gerais. O quadro 1 a seguir apresentará um resumo destas propostas:

Quadro 1 – Brasil: projetos de Leis Federais que tramitação no Congresso Nacional, 2021 - 2025

Projetos de Leis	Descrição	Apresentação	Autor e Partido
PL 2.630/2021	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoas com TDAH, equiparados aos direitos de pessoas com TEA.	02/08/2021 - Pronta para Pauta na Comissão de Saúde (CSAUDE)	Capitão Fábio Abreu - PL/PI
PL 4.459/2021	Propõe a inclusão de informações sobre indivíduos com TDAH nos censos demográficos do IBGE. A intenção é coletar dados precisos que auxiliem na formulação, para subsidiar políticas públicas mais eficazes.	14/12/2021 / Aguardando Apreciação pelo Senado Federal	Rejane Dias PT/PI
PL 4225/2023	Busca estabelecer medidas específicas de inclusão e suporte nas áreas de educação, saúde e acessibilidade	30/08/2023 - Aguardando Parecer do(a) Relator(a) na	Alex Manente - CIDADANIA/SP , Any Ortiz - CIDADANIA/RS ,

		Comissão de Educação (CE)	Amom Mandel - CIDADANIA/AM
PL 921/2024	Propõe a inclusão do TDAH na Lei nº 14/254/21, garantindo suporte educacional adequado e diagnóstico precoce.	21/03/2024 - Apensado* ao PL 5185/2019 - Pronta para Pauta na Comissão de Educação (CE)-	Ely Santos - REPUBLIC/SP
PL nº 1.108/2023 (MG)	Propõe classificar o TDAH como deficiência, garantindo diagnóstico, atendimento especializado e fornecimento gratuito de medicamentos pelo SUS	11/08/2023	Lucas Lasmar - REDE/MG

Fonte: Pesquisa Direta, 2025.

A evolução da legislação educacional brasileira em relação ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) demonstra avanços significativos na busca por inclusão no ambiente escolar. No entanto, apesar das leis e diretrizes estabelecidas, a implementação prática ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à capacitação de profissionais, estrutura das escolas e acesso ao diagnóstico e tratamento adequados.

O reconhecimento do TDAH como uma condição que exige suporte específico é um passo essencial para garantir que os alunos tenham oportunidades de aprendizado compatíveis com suas necessidades. Projetos de lei em tramitação reforçam essa importância, ampliando direitos e consolidando políticas públicas voltadas para essa população.

Portanto, é fundamental que o debate sobre o TDAH na educação continue avançando não apenas no campo legislativo, mas também na conscientização da sociedade e na prática pedagógica. A inclusão efetiva só será possível com um esforço conjunto entre governo,

escolas, famílias e profissionais da saúde e da educação. Somente assim pode-se garantir um ensino verdadeiramente acessível e transformador para os estudantes com TDAH.

Contudo, para que esse ideal de inclusão se concretize no cotidiano escolar, é necessário compreender os desafios enfrentados pelos educadores que atuam diretamente com estes alunos. A realidade da sala de aula inclusiva impõe diversas exigências à prática docente, desde a adaptação curricular até a escassez de recursos e formação adequada. Nesse sentido, o próximo capítulo abordará os principais desafios e as perspectivas que permeiam a atuação dos professores na educação inclusiva, destacando suas experiências, estratégias e as condições que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na educação especial.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

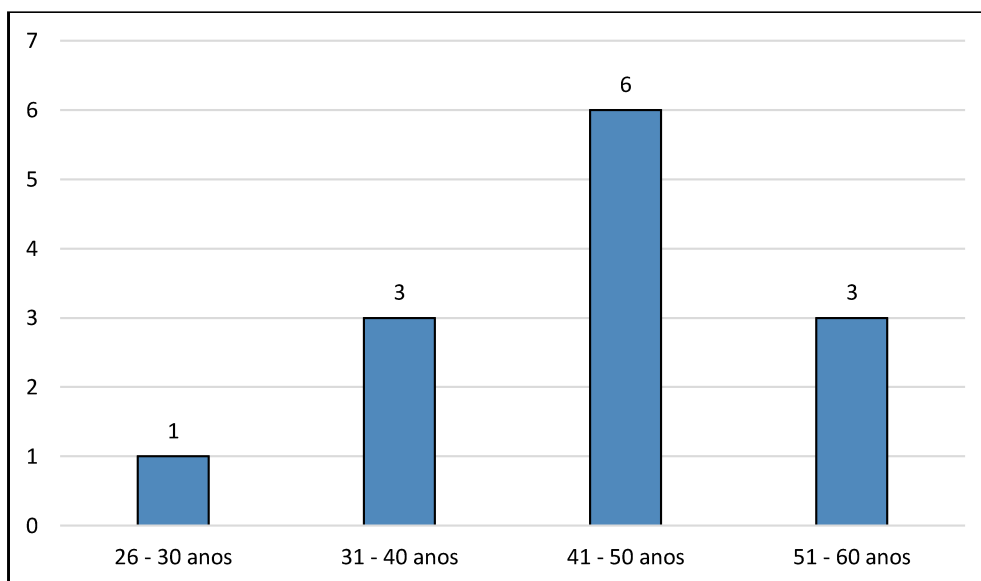
Ao analisar o questionário aplicado com os professores de Apoio e do AEE, serão apresentado o perfil socioeconômico, os principais desafios enfrentados em sala de aula, a formação acadêmica e as práticas de inclusão que são trabalhadas com os alunos.

3.1 Perfil Socioeconômico dos Professores

Compreender o perfil socioeconômico dos professores é um passo essencial para analisar as condições de trabalho, a formação e a realidade vivida por esses profissionais no contexto da educação inclusiva. A seguir, um panorama geral com base nos dados obtidos por meio do questionário aplicado.

No que se refere à faixa etária, observou-se que a maioria dos participantes se encontra entre 41 e 50 anos, seguidos pelos profissionais com idade entre 31 e 40 anos e, em menor proporção, aqueles com 26 a 30 anos. Tal distribuição etária indica que grande parte desses docentes possui significativa experiência profissional, além de possível maturidade no trato com as demandas educacionais e com os desafios da inclusão escolar.

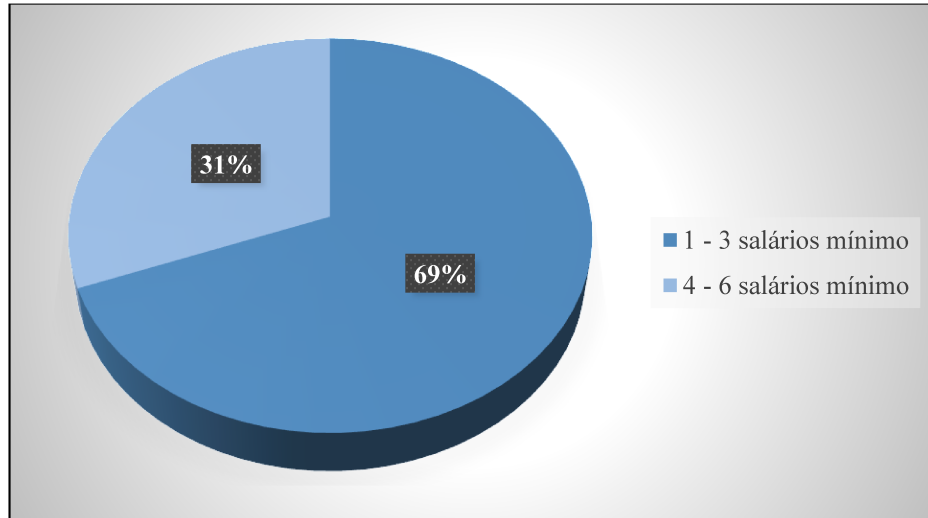
Gráfico 1 – Ituiutaba (MG): faixa etária dos professores entrevistados, 2025



Fonte: Pesquisa Direta, 2025.

Quanto à renda mensal, os dados revelam que 69% dos professores possuem rendimentos entre 4 a 6 salários-mínimos.

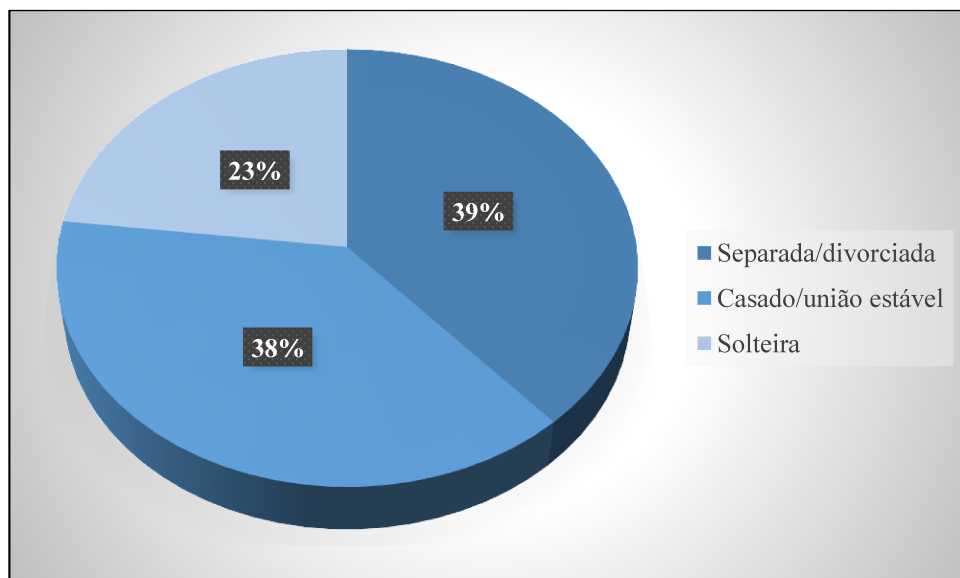
Gráfico 2 – Ituiutaba (MG): renda mensal dos professores entrevistados, 2025



Fonte: Pesquisa Direta, 2025.

Em relação ao estado civil, 39% dos participantes declararam estar separados ou divorciados, seguidos 38% sendo casado ou em união estável. Esse dado contribui para a compreensão da rede de apoio pessoal dos docentes, que pode influenciar na sua estabilidade emocional e profissional.

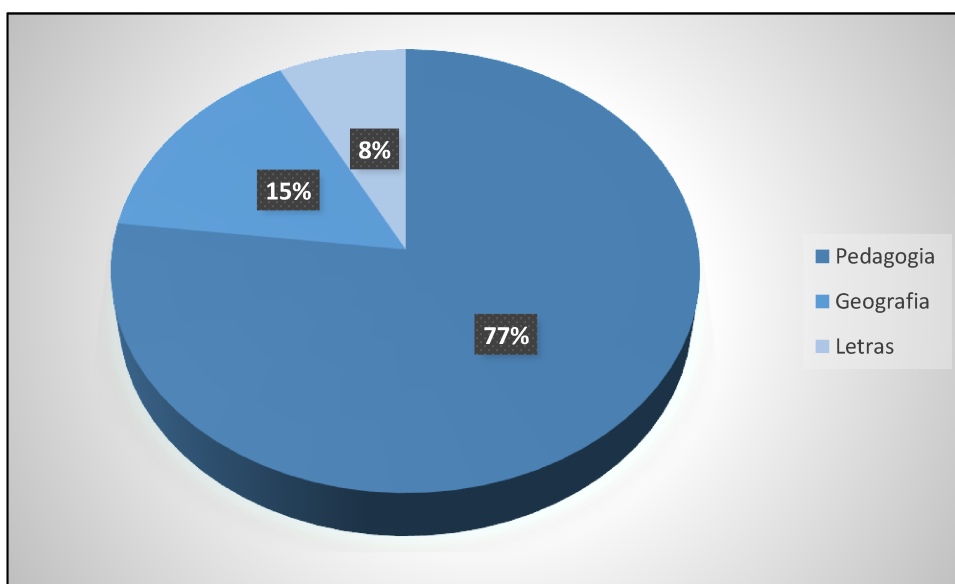
Gráfico 3 – Ituiutaba (MG): estado civil dos professores entrevistados, 2025



Fonte: Pesquisa Direta, 2025.

Em relação à formação acadêmica, 77% são formados em Pedagogia. Possuindo pós-graduação em áreas relacionadas à educação inclusiva, como psicopedagogia, educação especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em alguns casos, observou-se ainda a presença de formações complementares em outras licenciaturas e cursos específicos de capacitação. Esse cenário aponta para um grupo de profissionais com sólida base formativa, ainda que muitos relatem a necessidade de formações mais práticas e voltadas às demandas específicas dos alunos com deficiência.

Gráfico 4 – Ituiutaba (MG): formação acadêmicas dos professores, 2025



Fonte: Pesquisa Direta, 2025.

Diante desse panorama, percebe-se que, embora os professores possuam formação e experiência relevantes, eles enfrentam barreiras estruturais e institucionais que vão além do seu preparo técnico. Assim, é fundamental analisar não apenas quem são esses profissionais, mas também quais são os principais desafios e perspectivas que marcam sua atuação no cotidiano escolar. Esse será o foco do próximo subcapítulo.

3.2 Principais desafios e perspectivas enfrentadas pelos professores

A inclusão escolar ainda representa um desafio significativo para os educadores, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas e à formação adequada para atender alunos com necessidades educacionais específicas. As respostas coletadas por meio do questionário aplicado a professores participantes da pesquisa apontam que as principais dificuldades enfrentadas se concentram na falta de formação continuada, escassez de recursos

pedagógicos adaptados, adaptação curricular e baixa participação da família no processo educativo.

Um dos participantes relatou: *"Os desafios são muitos. Estamos tendo avanços, mas ainda falta formação, materiais e principalmente tempo para planejar atividades adaptadas."* Outro destacou: *"Meu maior desafio é a adaptação das atividades, pois não tenho material adequado e preciso preparar tudo sozinha."*

Segundo Mantoan (2003), a inclusão exige que a escola se transforme em um espaço de construção coletiva do conhecimento, capaz de atender a todos os alunos, independentemente de suas especificidades. No entanto, isso só é possível quando há condições reais de trabalho, formação adequada e comprometimento institucional.

Além das barreiras estruturais e pedagógicas, as relações interpessoais também foram mencionadas como desafiadoras. Um participante afirmou: *"O meu desafio é lidar com os pais e com os próprios colegas que não compreendem a importância da inclusão."* Esse depoimento reforça o pensamento de Aranha (2001), ao apontar que a inclusão vai além da presença física do aluno na sala de aula, exigindo um compromisso ético e coletivo de todos os envolvidos.

Apesar dos desafios, os professores demonstraram perspectivas positivas. Muitos reconhecem que, com apoio e estratégias adequadas, os estudantes com deficiência podem aprender e participar ativamente do processo escolar. Essa visão se alinha à proposta freiriana de que "[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (Freire, 1996, p. 23), reforçando a importância de reconhecer o potencial de cada aluno.

3.3 Formação docente e práticas inclusivas no ensino de Geografia

A atuação docente inclusiva no ensino de Geografia requer formação sólida, com sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação metodológica. Considerando que a Geografia trabalha com conceitos como espaço, território, paisagem e escala, muitas vezes abstratos, é fundamental que o professor esteja preparado para utilizar linguagens acessíveis e recursos didáticos diversificados, capazes de atingir alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

Nesse sentido, o ensino de Geografia na perspectiva inclusiva vai além da simples adaptação de atividades, ou seja, demanda uma ressignificação da prática pedagógica, com foco na equidade e na valorização das diferenças como elementos enriquecedores do processo

educativo. Isso implica considerar que alunos com deficiência, transtornos ou dificuldades específicas não devem ser vistos como “problemas” a serem resolvidos, mas como sujeitos de direitos, que aprendem de maneiras distintas e que têm o que contribuir para o coletivo da sala de aula.

Os dados do questionário aplicado aos docentes apontam que muitos profissionais ainda se sentem despreparados para trabalhar com estudantes público-alvo da educação especial, especialmente no que diz respeito à elaboração de atividades adaptadas e ao uso de materiais acessíveis. Um dos participantes afirmou: *"Não recebi nenhuma formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Faço o que posso com o que tenho"*. Essa frase expressa um sentimento comum entre professores que enfrentam a inclusão sem o suporte necessário.

Segundo Mantoan (2006), a formação continuada é uma das principais ferramentas para transformar a prática pedagógica e efetivar a inclusão. Quando os professores têm acesso a conhecimentos específicos sobre deficiência, transtornos e estratégias de ensino adaptadas, eles se sentem mais seguros para planejar aulas que contemplem todos os estudantes.

Müller *et al.* (2023) propõem reflexões importantes ao questionarem: “Nossos professores estão realmente preparados? Até onde vai ou limita-se a formação docente e na carreira [...]?” Essa inquietação torna-se evidente a partir das respostas dos docentes à pergunta: “Você sente que recebeu a formação adequada para atender a cada necessidade dos seus alunos, sendo que cada um tem uma necessidade diferente? Que tipos de formação ou capacitação adicional você gostaria de receber?”. Dos 13 participantes da pesquisa, apenas 4 afirmaram sentir que receberam uma formação adequada para lidar com a diversidade de necessidades em sala de aula, sendo que, mesmo entre esses, houve o reconhecimento da importância da formação contínua.

Os outros 9 participantes destacaram lacunas na formação inicial, com a ausência de práticas efetivas e a constante necessidade de aperfeiçoamento. Muitos professores relataram que buscam, por iniciativa própria, cursos complementares e especializações, metodologias inclusivas. Fica evidente, portanto, que a formação docente, especialmente voltada à Educação Inclusiva, ainda é insuficiente para abarcar todas as exigências contemporâneas da prática pedagógica, exigindo políticas públicas mais robustas e investimentos em formação continuada que ofereçam suporte prático e teórico às demandas da sala de aula inclusiva.

Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento humano acontece por meio da mediação social e da interação com o outro. Dessa forma, o papel do professor é central, pois

ele precisa planejar intervenções significativas que respeitem o nível de desenvolvimento de cada aluno e estimulem seu potencial de forma gradual.

Para Moran (2015), as metodologias inovadoras e o uso de tecnologias não apenas ajudam a tornar o ensino mais atrativo, mas também promovem o protagonismo do aluno, o que é essencial em uma perspectiva inclusiva. No ensino de Geografia, o uso de recursos como maquetes, mapas interativos e plataformas digitais pode tornar o conteúdo mais acessível a alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

Portanto, a formação docente voltada para a inclusão no ensino de Geografia deve articular conhecimentos teóricos e práticos, incentivando o professor a criar ambientes de aprendizagem flexíveis, acolhedores e desafiadores. A prática inclusiva exige preparo técnico, mas também empatia, criatividade e compromisso com o direito à educação de todos. O desafio da inclusão é, ao mesmo tempo, uma oportunidade de repensar o fazer o ensino, rompendo com práticas excludentes e de construir uma escola verdadeiramente democrática, em que todos os sujeitos sejam valorizados.

Nesse cenário, torna-se fundamental discutir com mais profundidade quais metodologias, recursos e abordagens podem ser utilizados para garantir uma aprendizagem mais efetiva e participativa desses alunos. Destacando os discentes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que, por suas características cognitivas e comportamentais, exigem atenção especial na organização das aulas e no planejamento das intervenções pedagógicas. Diante disso, o próximo capítulo abordará estratégias pedagógicas específicas para o ensino de Geografia voltadas a alunos com TDAH, destacando práticas que favorecem a concentração, a participação ativa e a construção do conhecimento geográfico de forma significativa e inclusiva.

4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TDAH

Partindo da necessidade de oferecer estratégias pedagógicas alternativas e acessíveis para esses alunos com TDAH, percebe-se a importância de desenvolver e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Com base em observações e leituras, foi possível refletir e construir diferentes formas de ensinar. O objetivo é permitir que o aluno se aproprie do conteúdo de maneira significativa.

Embora pensadas para estudantes com TDAH, tais estratégias não devem ser compreendidas como restritas a esse grupo. Pelo contrário, metodologias ativas, jogos didáticos e recursos visuais favorecem a aprendizagem de todos os alunos, promovendo um ambiente inclusivo e democrático.

Autores como Kishimoto (1998), Arruda (2006), Silva *et al.* (2010), Fitó (2014), ABDA (2017) e Oliveira (2024) destacam a importância das estratégias pedagógicas. Essas estratégias auxiliam os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a melhorar seu desempenho em sala de aula.

As estratégias pedagógicas podem ser compreendidas como um conjunto de procedimentos e ações intencionais elaboradas pelo professor com o objetivo de favorecer a aprendizagem. De acordo com Dias e Boruchovitch (2020), tais estratégias envolvem o uso de processos cognitivos, metacognitivos, afetivos e motivacionais que promovem o sucesso na aprendizagem. São consideradas instrumentos fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos alunos nos processos escolares, sobretudo em contextos de diversidade como é o caso dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como afirma Maranhão (2024), a utilização de recursos visuais e a utilização de atividade lúdicas traz uma aprendizagem mais envolvente. Informações claras e objetivas são essenciais para esses alunos manter a rotina em sala de aula. “Estratégias como releitura de textos, questionamentos durante atividades avaliativas, orientação detalhada e adaptação de instrumentos avaliativos são práticas destacadas como eficazes” (Maranhão, 2024, p. 84).

As aulas de Geografia, por serem geralmente muito teóricas, acabam tornando-se cansativas para esses alunos com TDAH. Nesse contexto, adaptar o ensino dessa disciplina para incluir práticas inclusivas que considerem as características dos estudantes com TDAH não apenas favorece o aprendizado desses alunos, mas também contribui para enriquecer o ambiente

escolar como um todo. Ao promover metodologias mais dinâmicas e acessíveis, o professor cria um espaço mais equitativo e estimulante, beneficiando todos os estudantes e fortalecendo a aprendizagem coletiva (Oliveira, 2024).

No quadro 2 serão apresentadas algumas estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar para promover a inclusão e o melhor desempenho de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essas práticas buscam favorecer a concentração, a organização, a participação e o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Quadro 2 - Estratégias utilizadas pelos autores

Estratégias
<ol style="list-style-type: none"> 1 Sentar-se nas primeiras cadeiras. 2 Prazos maiores para terminar atividade, quando possível terminar em casa 3 usos de calendário, planner* e outros recursos visuais. 4 Fazer perguntas direcionadas ao aluno, para manter o foco durante a aula. 5 Dar oportunidades para que aluno mostre suas habilidades e talentos (desenhos, quadrinho, poesia entre outros). 6 Permitir pausas para ir ao banheiro, ajudar na sala de aula, quando possível distribuindo materiais. 7 listas, esquemas, mapas mentais que o ajude a memorizar os conteúdos. 8 Evitar longas explicações, dividir o tempo entre explicação e atividades lúdicas. 9 Atividades lúdicas: materiais concretos, atividades de curta duração e trabalhos em grupos.

Org. Autora, 2025.

Entre as ações sugeridas, destaca-se a importância de posicionar o aluno nas primeiras carteiras, facilitando a concentração e o acompanhamento das atividades. A flexibilização de prazos e a possibilidade de concluir tarefas em casa contribuem para reduzir a pressão e o estresse. O uso de recursos visuais, como calendários, *planners* e esquemas, auxilia na organização e na retenção de informações.

Também são recomendadas estratégias que estimulem o foco e a autoestima, como fazer perguntas diretas ao aluno, oferecer atividades que valorizem seus talentos e permitir pequenas pausas que favoreçam o movimento e a autorregulação. Adicionalmente, o uso de atividades lúdicas, materiais concretos, trabalhos em grupo e explicações mais curtas, que favorecem a aprendizagem ativa e significativa. Essas práticas não apenas beneficiam os alunos com TDAH, mas também podem enriquecer o processo pedagógico de toda a turma.

Essas estratégias, além de beneficiarem os alunos com TDAH, contribuem significativamente para o desempenho geral da turma.

4.1 O uso de jogos direcionadas ao ensino

O ensino de Geografia para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) apresenta desafios que exigem do professor o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, que promovam o interesse, a atenção e a participação ativa dos estudantes.

Conforme observado por Torres e Ribeiro (2024), alunos com TDAH tendem a apresentar rendimento abaixo do esperado, o que pode ser explicado por comportamentos atípicos que afetam a concentração, dificultam o raciocínio lógico e comprometem a fixação dos conteúdos. Nessa perspectiva, Silva *et al.* (2010, p. 66) destacam que “[...] se o tempo de concentração é muito curto, é preciso que o professor elabore uma dinâmica curta; caso contrário, não terá motivação para continuar as atividades.”

Diante disso, os jogos surgem como um importante recurso pedagógico, pois aliam ludicidade e aprendizagem. A ludicidade, quando inserida de forma intencional no contexto escolar, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Furió *et al.* (2013) destacam que o ato de jogar, além de proporcionar prazer, desenvolve habilidades cognitivas, como atenção e memória — áreas frequentemente afetadas em alunos com TDAH.

Essa abordagem é reforçada por Kishimoto (2001), que reconhece o jogo como um instrumento pedagógico capaz de integrar o conteúdo ao desenvolvimento da criança. Do mesmo modo, Vygotsky (1991) aponta o papel central da brincadeira na criação da zona de desenvolvimento proximal, onde a mediação do professor é essencial para a aprendizagem. Para o autor, o jogo não é apenas uma forma de distração, mas um meio de acesso a aprendizagens complexas e significativas.

Dessa forma, o jogo torna-se um elemento colaborador no processo de construção e desenvolvimento cognitivo do estudante, conforme defendem autores como Chateau (1954; 1987), Gottardi (2009), Jacquin (1960; 1963), Macedo, Petty e Passos (2005) e Lopes (2007). A ludicidade deixa de ser vista como um mero recreio pedagógico e passa a ser reconhecida como um recurso efetivo para ensinar conteúdos curriculares, como os da Geografia.

A aplicação de jogos nas aulas de Geografia contribui para a fixação dos conteúdos por meio de experiências práticas e significativas. Segundo Verri e Endlich (2009, p. 67), “[...] os jogos surgem como estímulo tanto para a aprimoração da compreensão dos conteúdos quanto para o crescimento e o desenvolvimento intelectual do aluno — aspectos fundamentais para alcançar a responsabilidade e a maturidade.” Castellar e Moraes (2018, p. 426) também reforçam essa visão ao afirmarem que “[...] existem inúmeras estratégias que auxiliam o professor na promoção de uma aprendizagem mais ativa.”

A adaptação de jogos tradicionais, como o jogo da memória, tem se mostrado eficaz para o ensino de conteúdos geográficos, especialmente no que se refere à cartografia, regionalização e representação do espaço. A prática do jogo permite que o aluno vivencie situações concretas que articulam teoria e prática, conectando o conhecimento escolar ao cotidiano. Conforme Maçaira e Fraga (2023), o uso de jogos possibilita maior retenção do conteúdo, pois os alunos vivenciam experiências que favorecem a aprendizagem ativa.

Portanto, os jogos didáticos representam uma alternativa viável e eficaz no ensino da Geografia para alunos com TDAH, pois transformam o conteúdo em experiências interativas, promovendo a atenção, a concentração e a motivação. Quando bem planejados e intencionalmente aplicados, os jogos contribuem de forma significativa para a aprendizagem, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em que o brincar ainda é essencial para o desenvolvimento.

4.2 O uso de material educacional no ensino de Geografia para alunos com TDAH

Como pode ser observado em trabalhos dos autores Dantas *et al.* (2023), as estratégias pedagógicas para alunos com TDAH, através de jogos, atuaram para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. Estas estratégias já vêm sendo desenvolvidas não apenas na disciplina de Geografia, mas também em Matemática e Química, em conteúdos que necessitam de memorização do que é ensinado.

O desenvolvimento desses materiais educacionais adaptados foi feito com revisão de literatura dos autores supracitados neste capítulo. Sendo estratégia fundamental para potencializar a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), especialmente quando esses recursos promovem o engajamento por meio da ludicidade do ensino. Neste contexto, foram elaborados recursos pedagógicos com foco em conteúdo da disciplina de Geografia, visando atender às necessidades específicas desses estudantes.

Planner e recursos visuais

O *planner* escolar (figura 1), composto por página para organização diário, mensal e registro de atividades, é um dos materiais criados para auxiliar na rotina de estudos dos alunos com TDAH. Por meio de recursos visuais simples e objetivos, o *planner* favorece a organização, a autonomia e o controle do tempo — aspectos frequentemente desafiadores para estudantes com esse transtorno. Esses instrumentos podem ser utilizados tanto por alunos quanto por professores como forma de acompanhamento e planejamento de tarefas, estimulando a autorregulação.

Figura 1 – *Planner* organização diária de atividades escolares

O diagrama apresenta um formulário intitulado "PLANNER DIÁRIO" em uma caixa cinza. O layout é organizado da seguinte forma:

- Prioridades:** Localizado no canto superior esquerdo, com o título "Prioridades" e cinco linhas horizontais para anotações.
- Tarefas do Dia:** Localizado no canto superior direito, com o título "Tarefas do Dia" e uma lista de cinco itens, cada um precedido por um círculo vazio para marcar a conclusão.
- Lembretes:** Localizado no canto inferior esquerdo, com o título "Lembretes" e uma caixa retangular vazia para anotações.
- Pensamento do Dia:** Localizado no centro inferior, com o título "Pensamento do Dia" e cinco linhas horizontais para reflexões.
- Anotações:** Localizado no canto inferior direito, com o título "Anotações" e uma caixa retangular vazia para anotações.
- Para amanhã:** Localizado na base central, com o título "Para amanhã" e uma caixa retangular vazia para planejamento.

Fonte: Autora, 2025.

UNO Geográfico

Inspirado no tradicional jogo de cartas, o UNO Geográfico (Figura 2) foi adaptado com base nos conteúdos de Geografia, especialmente os conceitos de região, território e territorialidade. O jogo é composto por 64 cartas, com cores e funções específicas que exigem dos jogadores a compreensão e aplicação dos conteúdos trabalhados em aula.

Essa ferramenta favorece a aprendizagem colaborativa, o pensamento crítico e o desenvolvimento da argumentação, ao mesmo tempo em que mantém os alunos engajados. O UNO Geográfico é especialmente útil como atividade de revisão ou diagnóstico, permitindo ao professor avaliar de forma lúdica o nível de compreensão dos alunos.

Figura 2 – jogo de UNO Geográfico (protótipo)



Fonte: Autora, 2025.

Objetivo

Promover a aprendizagem e reflexão sobre conceitos trabalhados na disciplina de Geografia, (exemplo: região, território e territorialidade) de forma lúdica e interativa. Estimulando a aprendizagem do conteúdo pode ser de forma revisão já trabalhos. Os jogadores devem estimular o pensamento crítico e argumentação.

O “UNO geográfico” permite que os alunos aprendam de forma divertida, interagindo com conceitos fundamentais da Geografia. O jogo pode ser adaptado para qual conteúdo que estiver sendo trabalhado em aula.

Material Necessário

Cartas impressas

Estrutura do Jogo

O jogo é composto por 64 cartas, divididas em quatro cores: 10 cartas azuis “conceitos de região”, 10 cartas amarelas “conceitos de território”, 10 cartas verde “conceito de territorialidade”, 10 cartas vermelha “situações e exemplos”, 8 cartas “+2” de cada cor, 8 cartas “bloqueio” duas de cada cor, 8 cartas “inverter” duas de cada cor, 4 cartas coringas pretas “+4”, e 4 cartas coringas pretas “mudar de cor”.

Conceitos trabalhados no jogo

Definir os conceitos e definições de região, território e territorialidade estudados no ensino básico. Podendo ser trabalhado diferentes conteúdos.

Público-Alvo

Inclui estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, professores de Geografia interessados em jogos e qualquer pessoa que deseja ampliar seus conhecimentos geográficos de forma dinâmica.

Regras do Jogo

Embaralhe todas as cartas. Distribua 7 cartas para cada jogador. Coloque o restante das cartas viradas para baixo, formando o baralho de compra. Vire a primeira carta do baralho de compra e coloque-a virada para cima ao lado para iniciar a pilha de descarte.

Como Jogar: Os jogadores, em sua vez, devem jogar uma carta que corresponda à cor, número ou símbolo da carta no topo da pilha de descarte. Se um jogador não puder jogar uma

carta, ele deve comprar uma carta do baralho de compra. Se a carta comprada puder ser jogada, o jogador pode jogá-la imediatamente; caso contrário, a vez passa para o próximo jogador.

Cartas de Ação:

Reverso: A ordem do jogo é invertida.

+2: O próximo jogador compra 2 cartas e perde a vez.

+4 Coringa: O jogador escolhe uma nova cor e o próximo jogador compra 4 cartas.

Coringa: O jogador escolhe uma nova cor.

Bloqueio: O próximo jogador perde a vez e não realiza sua jogada. Quando um jogador ficar com apenas uma carta na mão, deve gritar "Uno". Se outro jogador perceber que ele não gritou, pode obrigá-lo a comprar 2 cartas.

Jogo da Memória Geográfico

No trabalho dos autores de Sá *et al.* (2018), utilizou-se o jogo da memória para o ensino de Cartografia, abordando conceitos como Rosa dos Ventos, Escala Gráfica, entre outros. Os autores ainda destacam a importância de trabalhar os conteúdos de Geografia aliados aos jogos, onde esse processo contribui “[...] para a construção de conhecimentos geográficos ao longo de todo o ensino fundamental e do ensino médio, tornando-se uma estratégia alternativa para a fixação dos conteúdos estudados nas aulas” (De Sá *et al.*, 2018, p. 6). Em consonância, o autor Florentino (2017) também destaca que a utilização de jogos no ensino é considerada fundamental, sendo que os jogos se tornam uma alternativa pedagógica.

O Jogo da Memória Geográfico (figura 3) tem como objetivo reforçar a memorização e o reconhecimento de elementos geográficos por meio de figuras representativas, como mapas, bandeiras, fauna, clima, relevo e vegetação da Região Sudeste do Brasil. As cartas são compostas por imagens e informações que facilitam a assimilação dos conteúdos, promovendo o aprendizado visual.

Esse recurso é especialmente eficaz nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também pode ser adaptado para outros níveis, dependendo do conteúdo a ser trabalhado. A simplicidade das regras do jogo permite sua aplicação em diferentes contextos e com turmas diversas, respeitando o ritmo de cada aluno.

Figura 3¹ – Jogo da memória Geográfico (protótipo)



Fonte: Autora, 2025.

Objetivo

O jogo, como complemento da matéria teórica, tem, como um de seus objetivos, a identificação e memorização das figuras de forma prática e rápida, desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio, além de criar relações entre as imagens e a sequência disposta na mesa. Vale salientar que, neste módulo, a combinação será entre duas estampas iguais.

Estrutura do jogo

O jogo é composto por 40 cartas, sendo 20 pares, ou seja, com figuras representativas dos temas. As cartas têm a dimensão de 4,9cm x 4,9 cm. Contendo nelas a figura, referências, tema e nome da Região.

Todas as cartas estão disponíveis no apêndice III, para impressão. Deve ser impresso de acordo com as instruções contidas no material.

Conceitos trabalhados no jogo

¹ criação do jogo pedagógico com auxílio do Chatgpt.

Identificar e contempla informações e dados sobre os aspectos físico, econômico e demográfico, além das demais características da **Região Sudeste**, a saber:

Bandeiras, capitais e siglas dos estados, fauna da região, localização, clima, relevo, vegetação, entre outros

Público-alvo

O jogo pode ser aplicado tanto no ensino fundamental I até o ensino Médio. Sempre seguindo que está sendo trabalhado em sala de aula de acordo com a BNCC.


Regras do Jogo

A regra tradicional é simples. Não há limite máximo de participantes, porém, em uma sala de aula é interessante dividir a turma em grupos de 5 ou 6, e distribuir 4 ou 5 conjuntos deste jogo.

Para iniciar o jogo, as cartas são voltadas para baixo, de maneira que os participantes não possam ver as estampas. Depois de escolhido qual o participante será o primeiro a jogar, este, por sua vez, deverá escolher e virar duas cartas e deixar que os demais participantes, além dele, vejam que figuras estão estampadas em cada carta. Se as cartas que foram viradas tiverem estampas iguais, ou seja, tenham a mesma figura, por exemplo, o mapa com a localização da Região, o aluno retira as cartas, colocando-as num monte e ganha o direito de jogar novamente. Se as cartas viradas tiverem estampas diferentes deverão voltar a ficar com a face estampada para baixo e o participante seguinte continuará o jogo, fazendo a mesma operação, e, assim, sucessivamente, até não sobrar nenhuma carta sobre a mesa. Quando isso acontecer, será declarado vencedor o participante que possuir mais pares formados.

STOP Geográfico

Figura 3 – STOP Geográfico (protótipo)

Letra <input type="text" value="a"/>	Região	Estado	Capital	Clima	Bioma	Vegetação	Total 

Fonte: Autora, 2025.

Objetivo

O jogo tem como objetivo estimular o raciocínio rápido e revisar conceitos da disciplina de Geografia de forma lúdica. Os jogadores devem pensar rapidamente em palavras ou conceitos relacionado ao conteúdo, desenvolvendo agilidade mental e reforçando de forma divertida.

O jogo, como complemento do conteúdo teórico, tendo, como um de seus objetivos, identificação os conceitos relacionados nas categorias já estabelecida previamente pelo professor, de forma prática e rápida, desenvolvendo e aperfeiçoando o raciocínio.

Material Necessário

- Folhas de papel ou tabelas impressas;
- Canetas ou lápis;
- Cronometro;
- Roleta alfabética

Estrutura do Jogo

O jogo é composto folhas impressas ou folhas (A4). Pode ser jogado por dois ou mais participantes e cada rodada começa com a escolha de uma letra do alfabeto, que servirá como base para as respostas. Os jogadores devem preencher uma tabela com categorias relacionadas à Geografia e, assim que um deles completar todas as categorias, deve gritar "STOP!", encerrando a rodada. As respostas são então conferidas e pontuadas antes do início de uma nova rodada.

Todas as cartas esta disponivel no apêndice A, para impressão. Deve ser impresso de acordo com as instruções contidas no material.

Conceitos trabalhados no jogo

Pode abranger diversas áreas da Geografia, como Geografia Física (relevo, clima, vegetação, rios, solos), Geografia Humana (população, economia, urbanização, culturas), Geopolítica (países, capitais, conflitos territoriais), Cartografia (conceitos de mapas, coordenadas geográficas) e temas como região, território e territorialidade.

Público-alvo

Inclui estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, professores de Geografia interessados em gamificação e qualquer pessoa que deseja ampliar seus conhecimentos geográficos de forma dinâmica.

Como Jogar

Definir as categorias geográficas que serão utilizadas no jogo. Algumas sugestões de categorias são: nome de um país, estado ou região, capital, relevo, clima, bioma, corpo d'água, fenômeno natural, vegetação, conceito.

Regras

Cada jogador recebe uma folha com categorias predefinidas, e uma letra do alfabeto é sorteada aleatoriamente. Todos os jogadores devem preencher as categorias com palavras que comecem com a letra sorteada. Assim que um jogador preencher todas as categorias, ele deve dizer "STOP!" e os demais devem parar de escrever. As respostas são conferidas e pontuadas da seguinte forma: 10 pontos se a resposta for única, 5 pontos se houver respostas repetidas entre os jogadores e 0 pontos se a resposta estiver errada ou faltar. O jogo continua por um número determinado de rodadas, e o jogador com maior pontuação ao final vence. Algumas das categorias comuns no STOP Geográfico incluem país, capital, rio ou lago, relevo, clima,

vegetação, região do Brasil e conceito geográfico. Esse jogo pode ser adaptado de acordo com o nível dos participantes e os objetivos educacionais desejados.

A construção e aplicação de estratégias pedagógicas voltadas para alunos com TDAH no ensino de Geografia revelam-se essenciais para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. O uso de jogos didáticos, como o UNO Geográfico e o Jogo da Memória, bem como de materiais visuais como *planners*, destaca a importância da ludicidade, da organização e da mediação docente sensível às particularidades desses estudantes.

As práticas apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que o planejamento intencional, aliado à ao conhecimento sobre o TDAH, pode transformar desafios em possibilidades pedagógicas. Além disso, mostram que a inclusão não depende apenas de políticas e leis, mas da ação comprometida dos educadores, que atuam como agentes de mudança dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, os recursos pedagógicos desenvolvidos nesta pesquisa reforçam o papel ativo do professor na promoção da equidade educacional, contribuindo para a valorização das diferenças e para a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Na sequência, as considerações finais apresentarão as principais reflexões, aprendizados e contribuições deste estudo para a prática docente e para o campo da Educação Inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como foco as estratégias pedagógicas aplicadas ao ensino de Geografia para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A pesquisa surgiu de uma vivência pessoal e profissional, marcada pela convivência com uma criança diagnosticada com TDAH e pelo contato direto com a realidade escolar durante o estágio e a Residência Pedagógica. Essas experiências despertaram a necessidade de compreender melhor os desafios enfrentados por professores e alunos nesse contexto.

É fundamental destacar que o TDAH não é considerado uma deficiência pela legislação brasileira, mas um transtorno do neurodesenvolvimento. Portanto, estudantes com TDAH não são público-alvo da Educação Especial, ainda que demandem estratégias pedagógicas diferenciadas. Reconhecer essa diferença é importante para evitar equívocos conceituais e para reforçar que a inclusão deve ser construída a partir do compromisso coletivo da escola, envolvendo todos os professores e não apenas os profissionais especializados.

Outro ponto que merece atenção é o uso excessivo e, por vezes, discriminado dos laudos e diagnósticos escolares. Embora o diagnóstico seja um recurso importante para compreender as especificidades de cada estudante, não pode se tornar a única via de acesso às adaptações pedagógicas. O risco é reduzir o aluno ao documento clínico, reforçando estigmas e desigualdades. A escola precisa assumir o compromisso de planejar estratégias inclusivas para todos os alunos, independentemente da presença formal de um laudo.

A relevância do tema se apoia no fato de que o TDAH está cada vez mais presente nas salas de aula e, muitas vezes, não é devidamente reconhecido ou compreendido. Apesar de avanços na legislação, a prática escolar ainda apresenta lacunas na formação dos professores, na adaptação de materiais e no uso de metodologias que atendam a esse público. O trabalho se propôs, então, a investigar como o ensino de Geografia pode ser mais acessível para alunos com TDAH.

Os resultados mostraram que a maioria dos professores entrevistados não se sente preparada para lidar com alunos com TDAH, o que se deve, em grande parte, à ausência de formação específica e à escassez de recursos adequados. Apesar disso, muitos relataram buscar soluções por conta própria, desenvolvendo atividades lúdicas, adaptando explicações e tentando incluir todos os alunos em suas aulas.

A partir dessas informações e da pesquisa bibliográfica, foram elaborados três materiais: um *planner* escolar, o jogo da memória geográfico e o UNO Geográfico. Os recursos foram criados com base nas principais dificuldades relatadas pelos professores: falta de atenção, desorganização e necessidade de métodos mais interativos. Não foi possível aplicar esses materiais em sala de aula durante esta pesquisa, o que limita a avaliação de seus efeitos práticos.

A hipótese de que estratégias pedagógicas adaptadas podem melhorar o desempenho de alunos com TDAH foi sustentada por estudos já existentes e pelos relatos de professores. No entanto, o trabalho não se propôs a medir resultados de aprendizagem, mas sim a reunir e propor caminhos possíveis para a prática docente.

Como caminho para estudos futuros, sugere-se acompanhar a aplicação prática dos materiais propostos, ouvindo também a opinião dos alunos. Além disso, seria importante ampliar a pesquisa para outras redes de ensino e níveis escolares, aprofundando a relação entre planejamento pedagógico e inclusão no ensino de Geografia.

A inclusão de alunos com TDAH exige planejamento, sensibilidade e compromisso. Não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de reconhecer formas diferentes de aprender. Este trabalho não resolve todas as questões, mas pretende contribuir com professores e pesquisadoras que, como esta autora, acreditam que todos têm o direito de aprender com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

ADBA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção, Junho, 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/algumas-estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>

ABP. Associação Brasileira de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno de transtornos mentais - DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa do Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 921, de 2024. Altera a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, para incluir o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) entre os transtornos de aprendizagem contemplados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2456789>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CAMPOS, Elizabeth. Uso do jogo Uno no ensino da multiculturalidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - CABECS**, v. 9, n. 1, p. 1 - 12, 2025.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. (Coleção Ideias em Ação) . Porto Alegre: +A Educação – Cengage Learning Brasil, 2022. E-book. p.43. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522105366/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

FERREIRA, Carolina; FERREIRA, Altamir Vicente; MALAQUIAS, Maria José. **Ensino de Geografia Especial e Inclusivo: o processo de ensino-aprendizagem com estudantes hiperativos**. 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneiro, 1998.

LEITE, Lilian de Sá; DE BRITO, Adriana de Sá Leite. As Possibilidades de Aprendizagem de Geografia para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 15, p. 198 - 215, 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/476>. Acesso em: 11 set. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.79-93.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, n. 39, p. 35 - 56, 2010.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

OLIVEIRA, Maria Kássila Camarão de. **Geografia escolar e possibilidades metodológicas: uma análise de como trabalham professores que lecionam conteúdos geográficos para crianças com TDAH**. Orientador: Etienne Lautenschlager. 2024. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2024.

SILVA, Gabriela; FIALHO, Edson. Espaço em Movimento: Trabalho de Campo e o Ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Estrabão**, v. 4, n. 1, p. 562 - 573, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i1.99. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/99>. Acesso em: 10 set. 2024.

SILVA, Glaciane Lopes de *et al.* Caracterização das práticas pedagógica como ferramenta para o aprendizado de crianças com TDAH. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p. 59-68, nov. 2010.

TORRES, Lis Maria Macedo; RIBEIRO, Madison Rocha. A importância da ludicidade para o desempenho de crianças com tdah nas atividades escolares. **Anais...** In: CONEDU, 10., Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/10899>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

ANEXO

ANEXO 1 – Questionário aplicado.

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

Questionário Professor de Apoio

Meu nome é Mayara Faria Costa, sou graduanda do curso de Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem como tema **Estratégias pedagógicas no ensino de geografia para alunos com TDAH: seus desafios e perspectivas**.

O objetivo principal da pesquisa é identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TDAH no aprendizado de geografia e propor estratégias pedagógicas que possam melhorar esse processo. Por isso, sua contribuição respondendo ao questionário será fundamental para o desenvolvimento deste.

Muito obrigado pelo seu apoio e tempo dedicado à pesquisa.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Email *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de um questionário de pesquisa, intitulado “ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM TDAH: Desafios e Perspectivas”, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Mayara Faria Costa, sob a orientação da professora Dr. Gerusa Moura.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que você não consiga entender, converse com o pesquisador responsável ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecermos.

A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar a você tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para que o pesquisa seja publicado em meios científicos como revistas, congressos ou reuniões científicas.

Nesta pesquisa, estamos buscando analisar as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de geografia para alunos com TDAH, considerando tanto as dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto as interpretações e abordagens dos professores e das famílias.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado a você para que possa entender o objetivo deste relato de caso, o que será solicitado a você, os possíveis riscos e benefícios e seus direitos como participante de pesquisa, em conformidade com a Carta Circular nº 166/2018 da CONEP. A CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) é uma comissão ligada ao Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil. Ela foi criada com a função de proteger os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa em todo o país.

Se você aceitar participar deste relato de caso, os procedimentos envolvidos em sua participação na coleta de dados serão realizados por meio de um questionário semiaberto, que combinará perguntas objetivas com a possibilidade de respostas mais detalhadas. As perguntas fechadas serão utilizadas para obtenção de dados demográficos e informações básicas, enquanto as perguntas abertas permitirão que os participantes expressem suas opiniões e experiências em suas próprias palavras.

Na sua participação, não será utilizado sua identidade nos textos científicos. Quando escrevemos um relato de caso, estamos contando eventos que já aconteceram. O objetivo é chamar atenção para um fato importante, que já aconteceu, ajudando a aumentar nosso conhecimento.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Você pode ler junto com os seus familiares antes de decidir.

Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Isto é para atender as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV.

Os resultados do questionário serão publicados e sua identidade será preservada. Todas as informações que possam identificá-lo serão removidas ou alteradas antes da publicação.

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

Os riscos associados a esta pesquisa incluem a exposição inadvertida de informações pessoais, desconforto emocional ao abordar questões sensíveis, e possíveis vieses nas respostas. Para mitigar esses riscos, todas as informações serão tratadas de forma confidencial, as perguntas que causarem desconforto, e o questionário será formulado de maneira objetiva. Além disso, backups e medidas de segurança serão adotados para preservar a integridade dos dados.

A descrição do relato de caso envolve o risco de quebra de confidencialidade (algum dado que possa identificar você ser exposto publicamente). Para minimizar esse risco, nenhum dado que possa identificar o(a) sr(a) como nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefones, endereços eletrônicos, fotografias, figuras, características morfológicas (partes do corpo), entre outros serão utilizadas sem sua autorização. Fotos, figuras ou outras características morfológicas que venham a ser utilizadas estarão devidamente cuidadas (camufladas, escondidas) para não identificar você.

Contudo, este questionário também não trará benefícios diretos para você ou para sua família de forma imediata. No entanto, a contribuição que você oferecer ao responder o questionário será de grande importância para a ampliação do conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH no ambiente escolar, especialmente na disciplina de geografia. Embora não haja um acompanhamento individual direto após sua participação, os resultados desta pesquisa poderão ser compartilhados com você e com outros participantes em forma de um relatório ou apresentação, caso tenha interesse. Além disso, as informações geradas poderão ser usadas para sugerir mudanças nas práticas pedagógicas, beneficiando futuros alunos e professores.

Sua participação neste pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou pressão. Você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa até o momento da divulgação dos resultados.

Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização da pesquisa.

É garantido a você, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o questionário e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Mayara Faria Costa, contato 34 99699-7261, e-mail mayara.costa@ufu.br. *Este termo está assinado pelo(a) pesquisador(a) responsável, e contém seu telefone e endereço para que você possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação.*

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no

link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você pode também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

2. Nome *

3. Escola *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Estadual
- ☐ Municipal
- ☐ Privada

4. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 - 25 anos
- ☐ 26 - 30 anos
- ☐ 31 - 40 anos
- ☐ 41 - 50 anos
- ☐ 51 - 60 anos
- ☐ Mais de 60 anos

5. Renda Mensal *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 - 3 salários mínimo
- ☐ 4 - 6 salários mínimo
- ☐ 7 - 10 salários mínimo
- ☐ Mais de 10 salários mínimo

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

6. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.☐ Casado/união estável☐ Solteira☐ Separada/divorciada☐ Outra: _____

7. Qual sua formação? *

8. Qual o cargo ocupado antes de ser professora de apoio? *

9. Há quanto tempo trabalha como professor(a) de apoio? *

Marcar apenas uma oval.☐ Menos de 1 ano☐ 1-3 anos☐ 4-5 anos☐ 5-6 anos

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

10. Número de alunos *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

11. Descreva brevemente sua formação para a educação inclusiva. *

12. Quais são os maiores desafios que você encontra ao trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Falta de recursos
- ☐ Dificuldade de adaptação curricular
- ☐ Comunicação com os pais
- ☐ Outra: _____

13. Quais estratégias pedagógicas você utiliza com maior frequência para apoiar seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Adaptações de materiais
- ☐ Apoio individualizado
- ☐ Uso de tecnologia assistiva
- ☐ Outra: _____

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

14. Você sente que a escola oferece os recursos necessários para apoiar os alunos com necessidades educacionais especiais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

15. Quais métodos você utiliza para avaliar o progresso de aprendizado dos alunos que você apoia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Avaliações formais
- ☐ Observações diretas
- ☐ Diálogo com o professor regente
- ☐ Outra: _____

16. Como você avalia a participação das famílias no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos que você apoia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito presente
- ☐ Moderadamente presente
- ☐ Pouco presente
- ☐ Ausente

29/07/2025, 12:46

Questionário Professor de Apoio

17. Você sente que recebeu a formação adequada para atender a cada necessidade dos seus alunos sendo que cada um tem uma necessidade diferente? Que tipos de formação ou capacitação adicional você gostaria de receber? *

18. Qual foi a situação mais desafiadora que você enfrentou como professor(a) de apoio e como você lidou com ela? *

19. Na sua opinião, quais seriam as principais melhorias que poderiam ser implementadas para facilitar o trabalho dos professores de apoio no contexto da educação inclusiva? *

20. Qual seu desafio e suas perspectivas na educação inclusiva? *
