

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA**  
**CAMPUS PORTO VELHO CALAMA**  
**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

**Inclusão Educacional: Avaliação das Políticas e Práticas para Alunos com TDAH e TEA**

**EVELYN FELIX ORTIZ**

**PORTO VELHO/RO**

**2025**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rondônia



Licenciatura em Física *Campus Porto Velho Calama*

## **Inclusão Educacional: Avaliação das Políticas e Práticas para Alunos com TDAH e TEA**

**EVELYN FELIX ORTIZ**

Artigo entregue como Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Porto Velho Calama*, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado junto ao Curso de Licenciatura em Física sob a orientação da Professora Dra. Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles.

**PORTO VELHO/RO**

**2025**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Rondônia



**Licenciatura em Física *Campus Porto Velho Calama***

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação — CIP**

---

O78i

Ortiz, Evelyn Felix. Inclusão Educacional: Avaliação das Políticas e Práticas para Alunos com TDAH e TEA. / Evelyn Felix Ortiz. - Porto Velho, 2025.

Artigo PDF.

28f.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Catarina Matoso dos Santos Telles.

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho Calama, Licenciatura em Física, 2025.

1. TDAH. 2. TEA. 3. Educação Inclusiva. 4. Revisão. I. Telles, Livia Catarina Matoso dos Santos. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. III. Título.

CDD: 371.9

---

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Miriã Santana Veiga CRB11/898**



## INCLUSÃO EDUCACIONAL: AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA ALUNOS COM TDAH e TEA<sup>1</sup>

ORTIZ, Evelyn Félix<sup>2</sup>  
TELLES, Lívia Catarina Matoso dos Santos<sup>3</sup>

### RESUMO

Considerando os desafios encontrados na Educação Inclusiva para oferecer suporte e aprimorar os recursos educacionais direcionados para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é importante compreender o que é discutido sobre o tema no âmbito legislativo e científico. Baseando-se nisso, esta pesquisa buscou investigar na legislação e nas produções científicas nacionais a proposta de atendimento a estes alunos por meio da pesquisa bibliográfica com elementos de análise de conteúdo, visando esclarecer o estado da arte da pesquisa, identificar lacunas e direcionar futuras investigações na área. A partir dessa investigação os resultados foram organizados e dispostos em tabela. Constatou-se os impactos históricos e sociais na legislação e no atendimento da Educação Inclusiva no Brasil, que apesar de ter apresentado avanços significativos, ainda enfrenta desafios para sua implementação ideal, escassez de publicações sobre o tema abordado e a importância da formação de professores na qualidade do atendimento de alunos da educação especial.

**Palavras-Chave:** TDAH; TEA; Educação Inclusiva; Revisão.

### ABSTRACT

Considering the difficulties encountered in providing Inclusive Education to support and improve educational resources for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), it is important to understand what is discussed on the topic within the legislative and scientific realms. Based on this, this research aimed to investigate in the legislation and national scientific productions the proposal for attending these students through bibliographic research with elements of content analysis to clarify the state of the

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Física como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Física.

<sup>2</sup> Discente do curso de Licenciatura em Física do IFRO Campus Porto Velho Calama.

<sup>3</sup> Pedagoga Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE Prof) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestra em Educação Escolar pela UNIR. Graduada em Pedagogia pela UNIR.



art of research, identify gaps, and direct future investigations in the area. From this investigation, the results were organized and arranged in tables. It was found that there are historical and social impacts on the legislation and service of Inclusive Education in Brazil. Despite significant advances, there are still challenges to its ideal implementation, a scarcity of publications on the topic, and the importance of teacher training in the quality of service to special education students.

**KeyWords:** ADHD; ASD; Inclusive Education; Review.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se propõe a investigar quais são as propostas que a legislação e os resultados das produções científicas indicam para o atendimento aos alunos com TDAH e TEA, tendo o intuito de investigar, identificar e classificar na legislação e nas produções científicas nacionais a proposta de atendimento a este público.

A escolha do tema surgiu a partir da observação das dificuldades enfrentadas por alunos com necessidades educacionais específicas e da constatação de que apesar de precisarem de maior atenção e adaptação, em diversos casos esses alunos são marginalizados e deslocados na escola.

Desse modo, para poder dar suporte e aprimorar os recursos educacionais direcionados para esses estudantes, é importante compreender o que é discutido sobre o tema no âmbito legislativo e científico. Sendo, então, necessário ter atenção acerca das dificuldades e do atendimento adequado para alunos com necessidades educacionais específicas.

Para a elaboração do trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, a seleção e refinamento dos artigos, juntamente com a análise de conteúdo para a interpretação e organização dos resultados. Para a coleta de dados foram utilizados: a) Revisão bibliográfica para consolidar conceitos e compreender a legislação e o histórico nacional; b) Base de Dados Google Acadêmico para coleta dos artigos; c) Análise Quantitativa e Qualitativa: Utilização de software de planilhas para análise quantitativa e leitura manual dos resumos para análise qualitativa.

O universo da pesquisa consistiu em artigos científicos publicados entre 2015 e 2024 sobre inclusão educacional e necessidades educacionais



específicas, focando em alunos com TDAH e TEA. Não foram diretamente envolvidos os sujeitos participantes na pesquisa.

O artigo aborda inicialmente conceitos vigentes acerca do tema de pesquisa, uma discussão sobre a legislação vigente e suas proposições e por fim, um tabelamento dos artigos selecionados sobre o tema, resultantes da seleção descrita anteriormente.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Segundo a Política Nacional vigente, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é uma modalidade de educação escolar que é transversal a todas as etapas, níveis e modalidades. Isso implica que seus recursos, apoios e profissionais devem ser assegurados a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao longo de todo o seu percurso educacional (Brasil, 2023).

Essa definição advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDB abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo a Educação Básica obrigatória e gratuita. Ela também prevê o atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades específicas e a gratuidade do ensino público em instituições oficiais.

A LDB propõe reafirmar o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Assim, reiterando que a educação deve ocorrer na convivência entre todas as pessoas, em salas de aula comuns, reconhecendo e respeitando as diversas formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir e pensar.

Isso exige uma revisão constante dos sistemas de ensino, políticas, conceitos e práticas, visando tornar as escolas cada vez mais acessíveis a todas as pessoas (Brasil, 2023).



## 2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Segundo o Ministério Nacional da Saúde (Brasil, 2025), o Transtorno do Espectro Autista é definido por “desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados” e é uma condição de neurodesenvolvimento que se manifesta através de um desenvolvimento não usual, podendo também apresentar um conjunto limitado de interesses e atividades específicas.

A recomendação nacional enfatiza que a estimulação precoce deve ser oferecida em qualquer caso de desenvolvimento atípico ou suspeita de TEA, independentemente da confirmação diagnóstica. A identificação de atrasos no desenvolvimento e o diagnóstico precoce de TEA, seguidos por intervenções comportamentais e apoio educacional, podem resultar em melhores resultados a longo prazo. Isso se deve à neuroplasticidade cerebral, que pode impactar positivamente a qualidade de vida dessas crianças e suas famílias, com efeitos que perduram até a vida adulta.

A origem desse transtorno ainda não é completamente compreendida. Pesquisas científicas indicam que não existe uma única causa, mas sim uma combinação de fatores genéticos e ambientais:

Trata-se de um distúrbio geneticamente heterogêneo que produz heterogeneidade fenotípica (características físicas e comportamentais diferentes, tanto em manifestação como em gravidade). Apesar de alguns genes e algumas alterações estarem sendo estudadas, vale ressaltar que não há nenhum biomarcador específico para TEA (Brasil, 2025).

Ou seja, diferentes conjuntos de genes podem estar envolvidos em sua manifestação, resultando em uma variedade de características físicas e comportamentais, que diferem na maneira que se apresentam e em sua gravidade. Isso implica, portanto, em uma gama de possibilidades, manifestações e comportamentos motivados pelo espectro, rejeitando a noção estereotipada de uma única caracterização “autística”.

Não havendo um teste único biológico, seu diagnóstico é baseado em observações comportamentais e avaliações clínicas, por meio de ferramentas e



testes específicos. O relato da família é fundamental durante esse processo, e os Instrumentos de vigilância do desenvolvimento infantil são eficazes na detecção de sinais sugestivos de TEA (Brasil, 2025).

### 2.3 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

O Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, aprovado na portaria conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022, define o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade a partir do o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013):

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é considerado uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por uma tríade de sintomas envolvendo desatenção, hiperatividade e impulsividade em um nível exacerbado e disfuncional para a idade. Os sintomas iniciam-se na infância, podendo persistir ao longo de toda a vida. (Brasil, 2022).

O DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) ainda categoriza o TDAH em três formas de combinação:

- 1) tipo predominantemente desatento;
- 2) tipo predominantemente hiperativo-impulsivo;
- 3) tipo combinado, apresentando sintomas hiperativo-impulsivos e desatentos.

O subtipo combinado possui maior predominância (55% dos casos) em comparação com o subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo (18% dos casos) e o subtipo predominantemente desatento (27% dos casos) (Brasil, 2022).

O transtorno é frequentemente identificado na escola devido às suas manifestações disruptivas. Ele se associa a indicadores objetivos, como: “notas baixas, queixas de comportamento, perda de objetos, acidentes e traumas. Este tipo de comprometimento funcional é muitas vezes percebido pelo avaliador, familiares, colegas e pelo próprio paciente” (SABOYA, 2007, p. 31).





É importante ressaltar que a proposta de redefinir o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) com base na disfunção executiva, em vez de desatenção e hiperatividade, tem sido considerada na comunidade científica.

Em 2021, o artigo de revisão “Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática” pontua sobre as relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: “O TDAH afeta diretamente as Funções Executivas (FE), responsáveis pela regulação de comportamentos sociais e habilidades cognitivas, reduzindo o desempenho escolar e gerando problemas pessoais.” (SOUZA, 2021, p.197)

Os autores definem a importância das funções executivas na regulação de comportamentos sociais e habilidades cognitivas:

As funções executivas (FE) são habilidades cognitivas que controlam ações, pensamentos, planejamento, raciocínio flexível, atenção concentrada, inibição comportamental e emoções. São divididas entre quentes e frias, sendo as quentes ligadas ao córtex pré-frontal orbitofrontal e envolvem a regulação de comportamentos sociais, com a capacidade de regular as emoções; e as frias estão relacionadas ao córtex pré-frontal dorsolateral e são mais voltadas para as habilidades cognitivas ( SOUZA, 2021, p. 199)

Os resultados mostram que crianças e adolescentes com TDAH enfrentam diversas dificuldades em relação às Funções Executivas. Apesar da variedade de sintomas observados nos estudantes investigados, destacam-se várias áreas problemáticas que precisam ser abordadas em futuros estudos e intervenções. Essas dificuldades incluem:

- “Atraso na maturação dos processos de contagem, (o que resulta em uma menor velocidade de processamento executivo);
- Baixo desempenho no controle inibitório (justificando o comportamento impulsivo);
- Dificuldades nos processos atencionais seletivos e alternados, (observado em problemas secundários na linguagem, escrita e leitura);
- Déficits na memória de trabalho e na consciência fonológica (pode se expressar em dificuldades de aprendizagem e/ou aquisição e uso de linguagem, baixo desempenho acadêmico)” (SOUZA *et al.*, 2021, p.209)



## 2.4 Incidência entre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Recentes descobertas no campo da neurociência e psicologia têm abordado a incidência de pessoas com a combinação de possuírem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e também o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Um quadro de TDAH grave confunde-se com TEA, visto que há diversos autistas ditos agitados e também desatentos. Por meio do DSM-5 o diagnóstico de TEA em comorbidade com TDAH passou a ser oficialmente reconhecido (CHAVES, 2016, p.3).

Como descrito por Ramos *et al.* (2024), a combinação de déficits de habilidades de comunicação e socialização no TEA, juntamente com a hiperatividade e impulsividade do TDAH, resulta em complicações no manejo escolar e social dessas crianças. Isso agrava o risco de ansiedade, depressão e isolamento, além de impactar adversamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional desses alunos.

Pode, também, exacerbar problemas de regulação emocional. Explosões emocionais e comportamentos agressivos ou autolesivos podem ser desencadeados pela junção de características: “crianças com TDAH já tendem a ser mais reativas emocionalmente, e aquelas com TEA podem ter dificuldades adicionais em expressar ou compreender emoções”. Isso exige uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos referentes a cada transtorno, além da construção de intervenções que abordem-os de maneira eficaz (p. 26).

Apesar de ainda não se compreender totalmente a incidência, funcionamento e efeitos desses dois transtornos juntos, desenvolvem-se, atualmente, intervenções que visam acomodar ambas as condições. Percebe-se, então, a importância da capacitação de professores nesse aspecto para que sua formação esteja alinhada com as proposições nacionais de educação e o atendimento de alunos com necessidades específicas, uma vez que:



[...] é fundamental que as reflexões voltadas ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças humanas sejam incorporadas aos cursos de formação inicial e continuada de professores, seja por meio de componentes curriculares que abordem a educação especial e inclusiva, ou de modo mais abrangente, a fim de que a educação inclusiva esteja presente transversalmente em todo o curso (BOFF; MACHADO, 2024, p. 14).

## 2.5 Legislação

No Brasil, vários documentos normativos e legislações, em tese, garantem o direito à educação. Ainda que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação tenham o direito formal de acesso à escola comum, a sua participação efetiva em atividades escolares e a aprendizagem ainda apresentam empecilhos. Isso revela a necessidade de que as práticas educativas incorporem a perspectiva da educação inclusiva. (BOFF; MACHADO, 2024, p. 1).

Partindo desde a década de 1990, proposições internacionais: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e documentos oficiais nacionais: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) (BRASIL, 2015), têm consolidado a relevância da educação inclusiva como um direito de todos e a necessidade de promover acessibilidade e inclusão, conforme descrito por Boff e Machado (2024, p. 3).

As autoras, explanam que a estrutura normativa nacional, incluindo a LBI, é uma das mais completas no panorama global, abrangendo direitos civis, políticos e sociais das pessoas com deficiência. O desafio atual, no entanto, é implementar essas prerrogativas de modo que essas pessoas possam participar de todos os âmbitos sociais em condições de igualdade. Nesse sentido, não se trata de uma base legal insuficiente ou fragilizada, mas sim de uma aplicação arbitrária e ineficaz nas situações previstas na legislação.



A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais específicas. Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a formação inadequada dos professores e a escassez de pesquisas sobre práticas pedagógicas e adaptações eficazes, e como descrito anteriormente a adoção inadequada do quadro normativo vigente.

Considerando o panorama histórico da Legislação Nacional para Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), a Constituição Federal de 1988 é um marco na garantia de direitos das pessoas com deficiência no Brasil. A educação é definida como um direito de todos no artigo 205 que estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Já o artigo 208, versa sobre a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) - Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional (LDB) assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais, estabelecendo critérios para a caracterização das instituições especializadas. A LDB define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Também, reforça a necessidade de inclusão de alunos com deficiência, TEA e TDAH, garantindo o direito à educação de qualidade e a adaptação curricular.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação trata das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, fornecendo orientações detalhadas sobre o atendimento de alunos com TEA e TDAH e reiterando a necessidade de uma abordagem inclusiva e adaptada às demandas específicas de cada aluno.

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece diretrizes para a educação especial inclusiva no Brasil e reforça a inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) nas escolas regulares, impulsionando a extinção de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.



O Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a oferta de educação especial na modalidade inclusiva, detalhando a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais na escola regular, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral desses alunos.

A Lei nº 12.764/2012, também conhecida como a Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei assegura que pessoas com TEA tenham acesso a serviços de saúde e educação de qualidade, além de proteger os direitos dos cuidadores. No contexto educacional, a lei destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar e de um atendimento educacional especializado para promover a inclusão e o desenvolvimento completo dos alunos com TEA.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), define pessoa com deficiência como aquela que tem impedimentos (físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais) de longo prazo. Proíbe a negação, sob qualquer argumento, em rede pública ou privada, ao acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação ou a cobrança de valores adicionais pelas escolas para a implementação de recursos de acessibilidade e estipula a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Em 2021, a Lei nº 14.254/2021 versa sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Destaca a importância do apoio educacional e terapêutico especializado, garantindo que as escolas ofereçam os recursos necessários para o desenvolvimento desses alunos. Além disso, reforça a necessidade de diagnóstico precoce e intervenção adequada, promovendo um ambiente educacional inclusivo e acolhedor.

Finalmente, em 2023, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado pelo CNE em parceria com o MEC, estabelece diretrizes para a Educação Inclusiva de alunos com TEA no Brasil. Ele enfatiza adaptações curriculares, formação contínua de professores, disponibilidade de profissionais de apoio, e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor.



Além disso, incentiva a participação ativa das famílias e reforça a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que contemple as necessidades desses alunos, promovendo assim a inclusão e o desenvolvimento integral.

## 2.6 Avaliação das Políticas e Práticas e Intervenções Propostas

Para debater a inclusão escolar, é necessário fundamentar-se em pesquisas e discutir planejamento educacional individualizado, adaptações curriculares e políticas de formação docente. É crucial investir na formação inicial e continuada em Educação Especial, além de ampliar os serviços especializados para garantir a inclusão. Isso com o objetivo de assegurar a justiça curricular, eliminando barreiras à aprendizagem e capacitando todos os alunos.

Contudo, reconhece-se que as escolas comuns podem não atender plenamente a todos os estudantes com necessidades específicas, devido à falta de recursos específicos. Isso reflete a necessidade de uma política de equidade que contemple as particularidades de cada aluno (BEZERRA, 2021, p. 21).

Entendendo que intervenções que tratam apenas TEA ou TDAH frequentemente falham ao não considerar a interação entre os dois transtornos, resultando em melhorias limitadas ou temporárias, Ramos *et al.* (2024, p. 25) destacam a importância de uma intervenção personalizada e integrada, defendendo que teorias da neuropsiquiatria, psicologia comportamental, educação especial e terapias ocupacionais fundamentam a abordagem interdisciplinar.

Os autores recomendam o uso de intervenções comportamentais baseadas em evidências, combinadas com tecnologias assistivas e suportes pedagógicos, para melhorar a concentração, a atenção sustentada e as habilidades de autorregulação. Enfatizam também, que a colaboração entre profissionais da saúde e da educação é fundamental para criar programas de intervenção eficazes que abordem as necessidades específicas das crianças com TEA e TDAH.



Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço oferecido no âmbito da Educação Inclusiva, que apoia alunos com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais. Surge no contexto dos avanços da Educação Inclusiva no país, como uma política pública fundamental que regulamenta as diretrizes estabelecidas pela Constituição Brasileira, para a educação dos alunos público-alvo da educação especial. (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 23)

O AEE complementa ou suplementa a formação dos alunos oferecendo recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação escolar e social. É realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), outras escolas de ensino regular ou centros de atendimento educacional especializado (CAEE), públicos ou privados. As atividades do AEE diferenciam-se das da sala de aula comum e não substituem a escolarização (BRASIL, 2020).

### 3 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou uma abordagem metodológica combinada, englobando a revisão de literatura e uma abordagem quantitativa e qualitativa. Além disso, combinou procedimentos de pesquisa bibliográfica com elementos da análise de conteúdo, que consiste em um grupamento de técnicas para se analisar um grupo de dados, bastante utilizado em pesquisas da área da educação (VALLE, FERREIRA, 2025, p.1).

Assim visando analisar as tendências e lacunas na literatura científica sobre o atendimento a alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na primeira etapa foi realizada uma revisão bibliográfica baseada no estudo da teoria já publicada, com intuito de aprimoramento do conhecimento (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021) para consolidar conceitos pertinentes, bem como a legislação vigente e o histórico nacional da educação inclusiva.

Posteriormente, com o intuito de analisar sobre o que se fala sobre o tema, foi utilizado a base de dados Google Acadêmico. A estratégia de busca incluiu os termos "Inclusão educacional", "necessidades educacionais específicas",



“Avaliação educacional”, “TDAH”, “TEA” e “Brasil”, combinados com os operadores booleanos AND e OR, no período de 2015 a 2024.

Em primeiro momento, os resultados mais relevantes, cerca de 24 artigos, foram exportados para o software de planilhas para análise quantitativa e visualização dos dados. Em uma ordenação manual posterior, após leitura dos resumos e conclusões, foram excluídos doze artigos que destoavam do tema de pesquisa.

Finalmente foi realizada uma análise referente aos artigos restantes e o que discutiam e propunham para a volta de alunos com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A partir dessa investigação, os resultados foram organizados e dispostos em tabela com as informações: título, ano e principais discussões.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a pesquisa bibliográfica foram encontrados poucos artigos que abordassem TEA e TDAH conjuntamente. Essa escassez pode ser atribuída à descoberta relativamente recente dessa coexistência.

Entendendo que as proposições dos autores Ramos (2024), Boff e Machado (2024), Souza (2021), Conte e Habowski (2021) e Camargo, Gomes e Silveira (2016) proporcionam uma visão abrangente sobre a temática deste trabalho, foi elaborada a tabela abaixo, na qual estão organizadas pelo título da obra, ano e principais discussões trazidas pelos autores.



Tabela 1- Principais Discussões dos autores

Título	Ano	Principais discussões
<p><u>Estratégias de intervenção combinadas para crianças com TEA e TDAH: abordagens interdisciplinares para melhorar a atenção e a regulação comportamental</u></p> <p><b>Autores:</b> Andrews Barcellos Ramos, Fabiana Longhi Vieira Franz, Simon Skarabone Rodrigues Chiacchio, Edilton Costa Alves, Sabrina Silva De Souza, Gelcimara Martins De Moraes</p>	<p>2024</p>	<p>A combinação de intervenções, como a terapia ocupacional e suportes pedagógicos adaptativos, têm um impacto mais significativo do que a aplicação de estratégias isoladas. (p.29)</p> <p>A necessidade de Formação Continuada para professores e profissionais de saúde. (p.30)</p> <p>Cooperação entre os profissionais da saúde e educação é um fator decisivo para o sucesso das intervenções. (p. 30)</p> <p>Tecnologias Assistivas: melhora a atenção, regulação comportamental, promove o desenvolvimento acadêmico e social. (p.31)</p>

Título	Ano	Principais discussões
<p><u>Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação</u></p> <p><b>Autores:</b> Ana Paula Boff, Andreia de Bem Machado</p>	2024	<p>Lacuna da teoria/legislação e a prática nas escolas. “cultura institucional para a inclusão escolar”, por meio de espaços formativos junto aos profissionais da educação e à comunidade acadêmica.(p. 1)</p> <p>Os países mais citados foram Austrália, com 123 citações, e Reino Unido, com 25. (p.8)</p> <p>Ausência de trabalhos brasileiros; não publicação em outros idiomas, limitando a divulgação científica das práticas educativas da educação especial e inclusiva. (p.8)</p> <p>Áreas de pesquisa: educação e pesquisa educacional (57%), psicologia(14%), ciências sociais outros tópicos, lei do governo, psiquiatria, saúde ocupacional ambiental pública e reabilitação. (p.8)</p> <p>Fundamental que as reflexões voltadas ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças humanas sejam incorporadas aos cursos de formação inicial e continuada de professores (p.13)</p>

Título	Ano	Principais discussões
<p><u>Relações entre funções executivas TDAH em crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática</u></p> <p><b>Autores:</b> Isadora de Lourdes Signorini Souza; Fabiana de Fátima Faria; Eliane Gouveia Consulin dos Anjos; Carolina Meira Meneghelli; Thais Dullius Fujita; Lilian Caron; Ana Lucia Ivatiuk</p>	<p>2021</p>	<p>Produção de tabelas a partir da análise de artigos: Tabela 1 com as relações entre o TDAH e as FE (funções executivas), na infância e na adolescência; Tabela 2 Critérios analisados no estudo de revisão sistemática; Tabela 3 – Instrumentos utilizados pelos artigos analisados.</p> <p>Déficits desencadeiam comportamentos: rebaixamento no desempenho escolar, maior probabilidade de envolvimento em conflitos interpessoais, acidentes, crimes, uso de substâncias psicoativas [...] legitimando a necessidade que as escolas têm de compor uma equipe multidisciplinar que esteja atenta aos alunos, apoie os professores e oriente os pais. Necessidade de mais pesquisas, com maior amplitude de amostragem. Novas pesquisas de avaliação de FÉ no TDAH, que apontem intervenções. (p.209)</p>
<p><u>Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis</u></p> <p><b>Autores:</b> Elaine Conte, Adilson Cristiano Habowski</p>	<p>2021</p>	<p>Dificuldades dos educadores nos processos inclusivos à criação de atividades pedagógicas, por inexperiência com o campo na formação acadêmica e ausência de recursos disponíveis nas escolas para dar conta da proposta de inclusão de todos.</p> <p>Entraves formativos: as professoras em atuação, não possuem formação específica para atuar com crianças deficientes. (p. 1388)</p>

Título	Ano	Principais discussões
<p><u><a href="#">Dialogando sobre a política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva</a></u></p> <p><b>Autores:</b> Ana Maria Faccioli de Camargo, Robéria Vieira Barreto Gomes, Selene Maria Penaforte Silveira</p>	2016	<p>Refletiu sobre os avanços históricos, políticos e legais da Educação Especial como força potência capazes de impulsionar a inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado contribui para repensar a escola como um espaço de acolhimento da diferença;</p> <p>Destaque o papel e a postura do professor no ato de ensinar, visando a otimização de práticas.</p> <p>Escolas repensem o seu papel na segregação e reprodução das desigualdades sociais, padronização e exclusão e avancem na busca de maior igualdade e equidade social. (p.27-28)</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A vivência da pessoa com deficiência é marcada por desafios que incluem a marginalização e a noção de incapacidade, a inadequação para contribuir ou participar socialmente, e a caridade e a assistência, que finalmente culminaram em instituições para pessoas com deficiência.

Além disso, há a negação de barreiras ambientais e sociais e a persistência de que a pessoa com deficiência deve se adequar ao mundo excludente (BOFF; MACHADO, 2024), muitas vezes às custas de sua qualidade de vida e com muito sofrimento.

O entendimento de garantia dos Direitos Humanos a partir da adequação de lugares, processos e produtos para pessoas com deficiência, está em consonância com a própria noção de direitos fundamentais, uma vez que é por meio de sua implementação que se mitiga o desgaste emocional, psicológico, físico, econômico e social que se encontra quando se vive em um contexto modelado, construído e consolidado em uma sociedade padronizada feita para pessoas ditas “normais”.

Gallert e Pertile (2022), afirmam que esse desafio é particularmente



intenso em um contexto que valoriza e incentiva a hiperprodutividade, onde o valor de uma pessoa é medido por sua utilidade social, habilidades e trabalho. A educação para a classe trabalhadora enfrenta severas restrições, e para as pessoas com deficiência, as condições são ainda mais adversas.

O direito à educação, como meio de emancipação, é tanto um motivo quanto um resultado de litígios e disputas. O acesso à educação para a classe trabalhadora geralmente foi conquistado através da luta de grupos sociais organizados, com resultados que variam de acordo com os interesses dominantes de cada época (GALLERT; PERTILE, 2022, p.4).

Nesse contexto, a educação para pessoas com deficiência, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), avança ainda mais lentamente. A educação emancipatória é especialmente desafiadora para esses alunos devido às severas restrições impostas pelo sistema, que muitas vezes não consegue atender adequadamente às suas necessidades específicas.

A escolarização para as pessoas com deficiência exige, portanto, uma luta mais intensa, pois a realidade desse grupo decorre de uma história que é marcadamente mais desafiadora, a qual revela a expressão implacável e excludente do sistema social que centraliza a riqueza material acima das relações humanas. (GALLERT; PERTILE, 2022, p.5)

Essa noção está alinhada ao modelo médico, presente em muitas políticas de bem estar que entendem que “a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, são causadas pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo”(QUEIROZ; DINIZ, 2007, p.11) e é frequentemente criticado por ser patologizante.

Nesse contexto, a deficiência é vista como um problema individual que precisa ser tratado ou curado, em vez de se considerar as barreiras sociais e ambientais que contribuem para a exclusão dessas pessoas. Isso não só limita a pessoa com deficiência, mas também a estigmatiza, atribuindo-lhe a responsabilidade individual por suas dificuldades. Essa abordagem ignora o fato de que a sociedade é projetada por e para pessoas típicas, não deficientes, e negligencia a necessidade de adaptações sociais e ambientais para promover a inclusão.



O modelo médico, também conhecido como biomédico ou individual da deficiência, compreende a deficiência como um desvio da norma, ou seja, para essa perspectiva, existe um protótipo corporal, sensorial e/ou intelectual desejável e as pessoas que não correspondem a esse padrão são consideradas inadequadas, incompletas e, portanto, precisam ser reabilitadas (BOFF; MACHADO, 2024, p2)

Já no modelo social, a deficiência é interpretada como resultado da estrutura política e econômica capitalista, que promove a ideia de “um indivíduo produtivo” (QUEIROZ e DINIZ, 2007, p.11). Nesse sentido há uma distinção de conceitos para o movimento social das pessoas com deficiência entre a lesão (originária da natureza) e a deficiência (socialmente construída), reconhecendo que a última é uma experiência moldada por barreiras sociais (BOFF; MACHADO, 2024).

Em suma, enquanto o modelo médico considera que a lesão causa a deficiência, o modelo social argumenta que são os sistemas sociais opressivos que levam as pessoas com lesões a vivenciarem a deficiência. (QUEIROZ; DINIZ, 2007).

Essa perspectiva social é especialmente relevante quando consideramos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A deficiência não é mais simplesmente uma expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Ela é um conceito complexo que, embora reconheça o corpo com lesão, também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (QUEIROZ, DINIZ, 2007, p. 5).

Para alunos com TEA e TDAH, o modelo social destaca a importância de adaptar o ambiente escolar às suas necessidades específicas, em vez de apenas tentar "consertar" o aluno. Isso exige uma mudança de perspectiva, onde a inclusão e a acessibilidade são priorizadas, transformando a escola em um espaço que reconhece e valoriza as diversas formas de comunicação, movimento, percepção e pensamento desses alunos.

Conforme descrito por Conte e Habowski (2021, p. 1401), “é de suma importância que o meio social acolha e envolva o educando ao invés de decretar sua adaptação forçada à sociedade.” Essa visão rompe com a concepção assistencialista, que ainda prevalece, onde as pessoas com necessidades



educativas específicas são frequentemente vistas sob a ótica da caridade e piedade ou como indivíduos inferiores. Esses princípios divergem totalmente do direito de cidadania (FREITAS, 2010, p. 89).

Entender as percepções e modelos que permeiam a compreensão de pessoas com necessidades de adaptações é imprescindível para se ter uma visão abrangente e completa das leis que normatizam essas adaptações e da sua implementação. Assim como o modelo médico influencia a maneira que alunos com transtornos, altas habilidades e deficiências são percebidos, integrados e atendidos os discursos em vigência referentes a proposição da educação inclusiva é expressa no âmbito legislativo.

Quando utilizada como fonte de pesquisa, a legislação ajuda a interpretar a realidade, pois expressa os conflitos e interesses que a produziram, além das alterações que os documentos provocam (ou não). Por isso, é importante entender o discurso além do sentido imediato, evidenciando os interesses que atende e as disputas que reflete. Embora a legislação possa parecer aleatória, ela não é; seu conteúdo deve ser interpretado considerando o contexto histórico e as relações predominantes na época (GALLERT; PERTILE, 2022, p. 17).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a Educação Inclusiva no Brasil tenha apresentado avanços significativos, ainda enfrenta desafios para sua plena efetivação. A maioria dos autores destaca a importância crucial do papel do professor, ressaltando a necessidade de formação adequada para atender às demandas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Também apontam para as dificuldades no atendimento educacional desses alunos que exigem atenção contínua.

Os impactos históricos e sociais na legislação e no atendimento proporcionado também foram explanados nas obras, refletindo a evolução das políticas públicas em prol da inclusão. No entanto, a escassez de publicações recentes sobre o público escolar com TEA e TDAH indica a necessidade de mais estudos e investigações para compreender melhor e atender de forma eficaz a esses alunos.



INSTITUTO FEDERAL  
Rondônia



Licenciatura em Física *Campus Porto Velho Calama*

Portanto, é essencial continuar investindo na formação de professores, na ampliação de serviços especializados e na produção de conhecimento científico desse tema, para promover uma educação inclusiva de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos.

É imprescindível que a Educação Especial adote uma perspectiva inclusiva e abrangente, proporcionando ferramentas de desenvolvimento que atendam às necessidades do seu público-alvo, garantindo, assim, uma efetiva inclusão.





## 6 REFERÊNCIAS

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva**. Roteiro, Joaçaba , v. 46, e24342, jan. 2021 . Acesso em 09 fev. 2025. Epub 05-Mar-2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>.

BOFF, A. P.; MACHADO, A. DE B.. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. Educar em Revista, v. 40, p. e85133, 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[http://www.cne.gov.br/portal/images/stories/colecoes/resolucoes/2001/resolucao\\_cne\\_ceb\\_2\\_2001.pdf](http://www.cne.gov.br/portal/images/stories/colecoes/resolucoes/2001/resolucao_cne_ceb_2_2001.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?**. 2023. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso



em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC, 2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Portaria Conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022. **Aprova o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** Disponível em:

<[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/poc0014\\_03\\_08\\_2022.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/poc0014_03_08_2022.html)>. Acesso em: 1 jan 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Definição do TEA.** Disponível em:

<<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 2011. Regulamenta a oferta de educação especial na modalidade inclusiva.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2011-2012/decreto\\_7611-2011.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2011-2012/decreto_7611-2011.htm)>. Acesso em: 1 fev. 2025.



BRASIL.. **Lei nº 14.254, de 2021. Acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2021/14254.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2021/14254.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 17-29.

CHAVES, Maria José et al.. **Autismo e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: sugestões de intervenções pedagógicas.** Anais VIII FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25071>>. Acesso em: 02 fev 2025

CNE/CP. Parecer nº 50/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Brasília: CNE, 2023.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba , v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul. 2021 . Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981416X2021000301388&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981416X2021000301388&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 3 fev. 2025. Epub 20-Abr-2024.

FREITAS, N. K. **Educação Inclusiva e Cidadania: o desenho como forma de acesso aos significados das experiências de crianças com necessidades especiais.** Revista Educativa - Revista de Educação, Goiânia, Brasil, v. 13, n. 1, p. 81–96, 2010. DOI: 10.18224/educ.v13i1.1246. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1246>. Acesso em: 5 jan.



2025.

GALLERT, C. .; BRUNETTO PERTILE, E. . **Decreto Nº 10.502/2020: A “Nova” Política De Educação Especial** . Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–22, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12764. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12764> . Acesso em: 21 de dez de 2024.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

QUEIROZ, Arryanne. DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. Revista Estudos Feministas, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 827, 2007. DOI: 10.1590/S0104-026X2007000300020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000300020>. Acesso em: 08 fev. 2025.

RAMOS, Andrews Barcellos; FRANZ, Fabiana Longhi Vieira; CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues; ALVES, Edilton Costa; SOUZA, Sabrine Silva de; MORAES, Gelcimara Martins de. **Estratégias de intervenção combinadas para crianças com TEA e TDAH: abordagens interdisciplinares para melhorar a atenção e a regulação comportamental**. IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM), v. 26, n. 10, Ser. 5, p. 25-32, out. 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue10/Ser-5/D2610052532.pdf> >. Acesso em: 08 fev. 2025.

SABOYA, E. et al.. **Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 56, p. 30–33, 2007.

SOUZA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; Laís Hilário, **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, Minas Gerais, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em



INSTITUTO FEDERAL  
Rondônia



Licenciatura em Física *Campus Porto Velho Calama*

<<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>>. Acesso em 10 fev. 2024.

SOUZA, Isadora de Lourdes Signorini et al . **Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática.** Rev. psicopedag., São Paulo , v. 38, n. 116, p. 197-213, ago. 2021 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862021000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 dez. 2024.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L.. **Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a Pesquisa Qualitativa em Educação .** Educação em Revista, v. 41, p. e 49377, 2025.