



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECEMA

LETÍCIA BALBINO SANTOS GOMES

O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TDAH NO
MUNICÍPIO DE SÃO CRISTOVÃO/SE

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2026

LETÍCIA BALBINO SANTOS GOMES

**O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TDAH NO
MUNICÍPIO DE SÃO CRISTOVÃO/SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Sergipe – PPGECIMA/UFS, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.
Orientador: Prof. Dr. João Paulo Attie

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2026**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

G633e Gomes, Letícia Balbino Santos
O ensino de matemática para alunos com TDAH no município de São Cristóvão/SE / Letícia Balbino Santos Gomes; orientador João Paulo Attie. – São Cristóvão, SE, 2026.
63 f.; il.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Matemática (Ensino fundamental). 2. Distúrbio do déficit de atenção com hiperatividade. 3. Estudantes do ensino fundamental. I. Attie, João Paulo, orient. II. Título.

CDU 51:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGEICIMA**



LETICIA BALBINO SANTOS GOMES

**O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TDAH NO MUNICÍPIO DE SÃO
CRISTÓVÃO/SE**

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
24 DE FEVEREIRO DE 2026**

Documento assinado digitalmente
gov.br JOAO PAULO ATTIE
Data: 24/02/2026 11:09:51-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Joao Paulo Attie (Orientador)
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br DIVANIZIA DO NASCIMENTO SOUZA
Data: 24/02/2026 11:42:15-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Divanizia do Nascimento Souza (Membro interno)
PPGEICIMA/UFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ERICA DALANE FERREIRA CAMARGO
Data: 25/02/2026 09:44:59-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Erica Daiane Ferreira Camargo (Membro externo)
PPGED/UFS

AGRADECIMENTOS

Ninguém constrói um sonho sozinho. Esta dissertação é fruto de apoios, encontros e incentivos que tornaram possível esta caminhada. Expressar minha gratidão é mais que formalidade; é reconhecimento sincero.

É com esse espírito que registro meus agradecimentos àqueles que caminharam comigo e contribuíram para a concretização deste trabalho.

A Deus, por me sustentar nos dias difíceis, renovar minhas forças quando o cansaço parecia maior que os sonhos e me lembrar, constantemente, do propósito que me trouxe até aqui.

À minha família, base de tudo e razão da minha força. Aos meus pais, por serem meu exemplo de dignidade, esforço e amor incondicional. Obrigada pelos valores que me ensinaram, pelo incentivo constante aos estudos e por nunca medirem esforços para que eu pudesse sonhar mais alto. Vocês acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava, sustentaram minhas escolhas e transformaram renúncias em oportunidades. Tudo o que sou carrega a marca do que aprendi com vocês. Sr. Ivan e Dona Dionizia, eu amo muito vocês.

Ao meu irmãozinho (para mim sempre será assim), Igor, pela sintonia que sempre nos acompanhou, pelo apoio constante e por celebrar cada passo meu como se fosse seu. Aos meus avós, tios e primos, pelo carinho constante, pelas orações e pelo apoio silencioso que tantas vezes me fortaleceu. Saber que tenho uma família que celebra minhas conquistas e me sustenta nos desafios é uma das maiores bênçãos da minha vida.

Ao meu esposo, Klebert Almeida, meu parceiro de vida e meu maior incentivador nesse processo. Foi você quem acreditou que eu era capaz de dar este passo, quem me encorajou a ingressar no mestrado e quem segurou minha mão nos momentos em que as dúvidas e o cansaço pareciam maiores que a minha força. Obrigada pelo apoio constante, pela paciência, pelas palavras de encorajamento e por nunca me deixar desistir. Esta conquista também é sua.

Aos amigos, que mesmo fora do ambiente acadêmico compreenderam minhas ausências, respeitaram meus silêncios e estiveram presentes com apoio, incentivo e carinho ao longo desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Paulo Attie, pela escuta atenta, pelas orientações e pela generosidade intelectual ao longo de todo o processo. Sua condução foi fundamental para que esta pesquisa ganhasse forma, rigor e profundidade.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas, pelo companheirismo e por compartilharem desafios e aprendizados ao longo dessa trajetória.

À Universidade Federal de Sergipe, especialmente ao Programa de Pós-Graduação, pela formação acadêmica e pelas oportunidades de crescimento intelectual proporcionadas durante o curso. Às escolas da rede municipal de São Cristóvão, que

gentilmente abriram suas portas para a realização desta pesquisa, e aos professores participantes, pela disponibilidade, confiança e partilha generosa de suas experiências. Este trabalho só foi possível graças à colaboração e ao compromisso de cada um.

À instituição de ensino em que atuo, pela compreensão e apoio durante essa jornada, especialmente à direção e às coordenadoras, cujo incentivo e acolhimento foram fundamentais para que eu pudesse conciliar trabalho e formação acadêmica.

E, por fim, aos meus alunos, que dão sentido à minha escolha pela Educação e que, diariamente, me desafiam a ser uma professora melhor. São eles a razão maior de toda busca por conhecimento e transformação.

Resumo: Esta pesquisa tem como foco o ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de São Cristóvão/SE. Diante da escassez de materiais pedagógicos específicos e do aumento no número de diagnósticos, busca-se compreender como os professores têm conduzido suas práticas diante dos desafios impostos pelo transtorno. O objetivo geral consiste em identificar, analisar e descrever um panorama das estratégias utilizadas no ensino de Matemática para esses alunos. Para alcançar esse propósito, foram adotados dois procedimentos metodológicos: a aplicação de um questionário a professores da rede pública municipal e a realização de um grupo focal com parte desses docentes. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). De modo geral, os resultados indicam que os professores desenvolvem diferentes estratégias pedagógicas para lidar com as demandas dos alunos com TDAH no ensino de Matemática, mobilizando saberes construídos sobretudo na experiência profissional e em conhecimentos gerais sobre o transtorno. Ao mesmo tempo, evidenciam-se desafios relacionados às especificidades do TDAH, às exigências próprias do ensino da disciplina e às condições institucionais que influenciam o trabalho docente. Nesse contexto, a pesquisa aponta para a importância de processos formativos e de ações institucionais que contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas no ensino de Matemática.

Palavras-chave: TDAH; ensino de matemática; anos iniciais.

Abstract: This research focuses on teaching Mathematics to students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the early years of Elementary School, in the city of São Cristóvão/SE. Given the scarcity of specific teaching materials and the increase in the number of diagnoses, we seek to understand how teachers have conducted their practices in the face of the challenges posed by the disorder. The general objective is to identify, analyze and describe an overview of the strategies used in teaching Mathematics to these students. To achieve this purpose, two methodological procedures were adopted: the application of a questionnaire to teachers from the municipal public network and the holding of a focus group with some of these teachers. Data analysis was carried out in light of the Content Analysis proposed by Bardin (2011). In general, the results indicate that teachers develop different pedagogical strategies to deal with the demands of students with ADHD when teaching Mathematics, mobilizing knowledge built mainly on professional experience and general knowledge about the disorder. At the same time, challenges related to the specificities of ADHD, the specific demands of teaching the subject and the institutional conditions that influence teaching work are evident. In this context, the research points to the importance of training processes and institutional actions that contribute to strengthening more inclusive pedagogical practices in Mathematics teaching.

Keywords: ADHD; mathematics teaching; early years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira de Déficit de Atenção

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSM – V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

NAPP – Núcleo de Atendimento Psicossocial e Pedagógico

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCDT – Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

RI-UFS – Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe

SciELO – *Scientific Electronic Library Online* – Biblioteca Científica Eletrônica Online

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Quantidade de alunos com TDAH matriculados na rede municipal de São Cristovão em 2024	20
Quadro 1 – Sintomas para o diagnóstico do TDAH	10

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação em formação de professores específica sobre o TDAH.....	27
Gráfico 2 – Tempo de atuação docente	28

SUMÁRIO

Introdução	1
1. O TDAH e suas características	4
2. Legislação educacional.....	8
3. O TDAH e a fase escolar	10
4. Desafios no ensino e na aprendizagem matemática dos alunos com TDAH 14	
5. Metodologia.....	21
5.1 Fase1 - Pesquisa documental	21
5.2 Fase 2 – Aplicação dos questionários	22
5.3 Fase 3 – Grupo focal.....	25
5.4 Análise dos dados	27
6. Resultados e análise dos dados.....	28
7. Considerações finais	34
Referências Bibliográficas.....	38
Apêndice A – Questionário para os professores.....	41
Apêndice B – Questões para o grupo focal	42
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	43
Anexo A – Termo de Compromisso e Confidencialidade.....	47
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	49

Introdução

Um dos entraves a serem superados em nossa época é a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Consideramos que essa inclusão deve ocorrer de maneira equitativa, ou seja, que proporcione a esses alunos o que eles precisam para que possam ter as mesmas oportunidades e possibilidades no acesso à educação e ao conhecimento que aqueles sem necessidades educacionais especiais. A incumbência de integrar e gerar condições para a permanência na escola de todos os alunos da educação básica e a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem é um desafio contínuo para aqueles que participam do sistema educacional.

Entre os diversos perfis de alunos que demandam atenção especial no processo educativo, destacam-se aqueles que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA)¹ caracteriza o TDAH como um transtorno do desenvolvimento neurobiológico que afeta a região orbital frontal, posterior ao lóbulo frontal, responsável pelo controle da atenção, autocontrole, planejamento e pelo sistema inibitório do comportamento, eventualmente manifestadas pela desatenção, hiperatividade e impulsividade.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM – V (2014, p.32),² elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, os sintomas do TDAH, em geral, têm início na infância, e podem perdurar durante toda a vida, causando uma série de impactos significativos na vida do indivíduo, dos cuidadores e também dos conviventes.

Estima-se, de acordo com o protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (PCDT) elaborado pelo Ministério da Saúde, que a prevalência mundial de TDAH em crianças e adolescentes é de 3 a 8% e que, no Brasil, a prevalência de TDAH seja de 7,6% em crianças e adolescentes com idade entre 6 e 17 anos, 5,2% nos indivíduos entre 18 e 44 anos e 6,1% nos indivíduos maiores de 44 anos (Brasil, 2022, p. 7). Esses dados nos mostram que, aproximadamente,

¹ [O que é TDAH - Associação Brasileira do Déficit de Atenção](#)

² <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>

2,6 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar no Brasil apresentam TDAH, evidenciando a magnitude do transtorno no contexto educacional.

Os sintomas do TDAH podem afetar diretamente o desempenho escolar do aluno com TDAH. O PCDT indica que por se tratar de um transtorno de neurodesenvolvimento, as dificuldades associadas ao TDAH muitas vezes só se tornam evidentes a partir do momento em que as responsabilidades e independência se tornam maiores, como quando a criança começa a ser avaliada no contexto escolar, pois a atenção e a concentração muitas vezes não conseguem ser sustentadas durante as explicações dos professores e atividades propostas por eles.

Consideramos que essas dificuldades podem ser ainda mais acentuadas se considerarmos uma disciplina como a matemática, por ser um componente curricular que exige muito além de memorização de objetos de conhecimento e respostas algorítmicas. De acordo com Benczik (2008), estudantes com TDAH enfrentam desafios na área de matemática, que podem ser identificados já nos primeiros anos de aprendizado, durante a introdução dos conceitos iniciais das operações básicas.

Em doze anos lecionando matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebi um crescimento expressivo no número de alunos diagnosticados com TDAH. Essa vivência despertou o meu interesse em compreender como esse componente curricular pode ser ensinado de forma a auxiliar e encorajar o desenvolvimento do raciocínio matemático desses estudantes. No entanto, ao buscar materiais que indicassem métodos de ensino, compreendidos, conforme Libâneo (2006, p. 149–150), como formas de organização do processo de ensino orientadas pelos objetivos gerais e específicos, bem como procedimentos ou estratégias didáticas, entendidos como meios de operacionalização desses métodos em situações concretas de ensino, voltadas à aprendizagem de alunos com TDAH, identifiquei uma carência de produções. Essa ausência de orientações pedagógicas mais sistematizadas contribuiu diretamente para o meu interesse e a necessidade de desenvolvimento da presente pesquisa.

No início desta investigação, os questionamentos que orientavam a pesquisa eram mais abrangentes, voltados à formação docente e à prática pedagógica no contexto da inclusão de alunos com TDAH. Perguntava-me, por exemplo: Quais ações estão sendo realizadas pelas escolas, e mesmo na formação inicial, para preparar os professores para lidar com essas situações? Será que os docentes possuem conhecimento sobre esse transtorno específico, sobre os sintomas e sobre as estratégias pedagógicas adaptativas que podem ser aplicadas com esse tipo de aluno? Como o professor de matemática tem

conduzido suas aulas a fim de superar ou ao menos minimizar as dificuldades dos alunos com TDAH? Contudo, à medida que a pesquisa avançou e novas leituras foram realizadas, foi possível delimitar melhor o objeto de estudo e, assim, refinar as questões investigativas. Dessa forma, a pesquisa passou a ser orientada por questionamentos mais específicos, voltados diretamente ao campo da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como: quais são as estratégias didáticas que estão sendo utilizadas nos anos iniciais para alunos com TDAH nas aulas de matemática? E quais são os objetos de conhecimento matemático mais difíceis de serem ensinados para esses alunos? A análise das respostas a essas perguntas visam compreender, de maneira mais precisa, os desafios enfrentados pelos professores e as práticas adotadas no ensino de matemática para estudantes com TDAH.

As buscas realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO) e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) demonstraram que apesar do crescente interesse pelo entendimento das questões educacionais relacionadas a ensinar a alunos com TDAH, ainda são poucas as pesquisas que exploram, de forma aprofundada, o ensino de matemática para esses alunos. Esta carência pode gerar o desconhecimento sobre os métodos e estratégias de ensino que estão sendo adotadas pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais a alunos com TDAH.

Acreditamos que é fundamental compreender como funciona o ensino de matemática para alunos com TDAH, de modo que, ao identificar os aspectos positivos e negativos das estratégias didáticas utilizadas, ou mesmo a ausência delas, seja possível traçar um panorama que contribua com a atuação de professores, pesquisadores e gestores educacionais na construção de práticas mais inclusivas e eficazes. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar, analisar e descrever um panorama do ensino de matemática para alunos do Ensino Fundamental diagnosticados com TDAH no município de São Cristóvão/SE, município onde se encontra a Universidade Federal de Sergipe.

Para alcançar este propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (i) identificar quantos são e em quais escolas de Ensino Fundamental estão matriculados estudantes com TDAH; (ii) conhecer as práticas adotadas pelos professores no ensino de matemática a esses alunos, com base nos dados obtidos anteriormente; e (iii) investigar as perspectivas dos docentes acerca dos objetos de conhecimento matemático

considerados mais difíceis de serem ensinados, bem como o que sabem sobre o TDAH, qual tipo de formação possuem e se contam com o apoio da gestão escolar e das famílias.

Ponderamos que seja necessário explorar mais a fundo esse tema, uma vez que o ambiente escolar pode ser um fator determinante para o progresso do indivíduo em sua jornada de aprendizagem, considerando também os desafios emocionais e sociais associados ao TDAH, especialmente no que se refere ao domínio dos conhecimentos matemáticos, que, geralmente, são considerados de maior complexidade pelos alunos. Consideramos necessário que o professor esteja apto a adotar métodos de ensino e estratégias didáticas adequados para lidar com as especificidades apresentadas pelos alunos com TDAH, a fim de que haja condições para a compreensão de conceitos matemáticos.

1. O TDAH e suas características

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é classificado como uma condição de base neurobiológica e o DSM-V (2014, p. 62) indica que o TDAH resulta da interação de múltiplos fatores de risco, não havendo uma causa única para o seu desenvolvimento.

Entre os fatores temperamentais, destacam-se baixos níveis de inibição comportamental, menor controle baseado no esforço, afetividade negativa e maior busca por novidades, que podem predispor algumas crianças ao transtorno. Tais características não se limitam a aspectos comportamentais, uma vez que incidem diretamente sobre a subjetividade do sujeito, influenciando a vivência emocional, a forma como a criança se percebe, estabelece relações sociais e se posiciona diante das demandas escolares, especialmente no contexto da aprendizagem.

Os fatores ambientais incluem baixo peso ao nascer, exposições pré-natais e pós-natais, como tabagismo e consumo de álcool durante a gestação, exposição a neurotoxinas e experiências adversas na infância. No âmbito genético e fisiológico, observa-se elevada herdabilidade, com maior frequência do transtorno entre parentes biológicos de primeiro grau, além da influência de condições como transtornos do sono, deficiências sensoriais e nutricionais e epilepsia. Ressalta-se que os padrões de interação familiar não causam o transtorno, mas podem influenciar seu curso e a manifestação de dificuldades comportamentais associadas.

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) pode manifestar-se de forma isolada ou associado a outros transtornos do neurodesenvolvimento, de aprendizagem ou de ordem emocional, o que contribui para a heterogeneidade de suas apresentações clínicas e educacionais. Caracteriza-se por uma tríade de sintomas envolvendo desatenção, hiperatividade e impulsividade, manifestados em níveis exacerbados e disfuncionais para a faixa etária do indivíduo. Conforme o Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas – PCDT (2022, p. 7), os principais sintomas do TDAH envolvem desatenção, impulsividade e hiperatividade, comprometendo o funcionamento acadêmico, social e comportamental. Embora o transtorno acometa indivíduos de ambos os sexos, o DSM-V indica que sua incidência é significativamente maior no sexo masculino, sendo diagnosticado em meninos com uma frequência aproximadamente duas vezes superior à observada em meninas. Em contrapartida, há maior probabilidade de que indivíduos do sexo feminino apresentem predominantemente sintomas de desatenção quando comparados aos do sexo masculino. O TDAH manifesta-se, em geral, na infância e, ainda que em alguns casos apresente sinais mais discretos, pode impactar de forma significativa as relações sociais, emocionais e diversos aspectos da vida da criança, especialmente no contexto escolar.

O DSM- V classifica três apresentações do TDAH: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo e combinado. Esse protocolo adota critérios para o diagnóstico do TDAH, descritos no Quadro 1, que incluem 9 sinais e sintomas de desatenção e 9 de hiperatividade e impulsividade.

QUADRO 1 – SINTOMAS PARA O DIAGNÓSTICO DO TDAH

Sintomas de desatenção	Sintomas de hiperatividade e impulsividade
• Não presta atenção a detalhes ou comete erros descuidados em trabalhos escolares ou outras atividades; • Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas na escola ou durante jogos; • Não parece prestar atenção quando abordado diretamente;	• Movimenta ou torce mãos e pés com frequência; • Frequentemente movimenta-se pela sala de aula ou outros locais; • Corre e faz escaladas com frequência excessiva quando esse tipo de atividade é inapropriado; • Tem dificuldades de brincar tranquilamente;

• Não acompanha instruções e não completa tarefas; • Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades; • Evita, não gosta ou é relutante no envolvimento em tarefas que requerem manutenção do esforço mental durante longo período de tempo; • Frequentemente perde objetos necessários para tarefas ou atividades escolares; • Distrai-se facilmente; • É esquecido nas atividades diárias;	• Frequentemente movimenta-se e age como se estivesse "ligada na tomada"; • Costuma falar demais; • Frequentemente responde às perguntas de modo abrupto, antes mesmo que elas sejam completadas; • Frequentemente tem dificuldade de aguardar sua vez; • Frequentemente interrompe os outros ou se intromete;
---	--

FONTE: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V.

Ainda de acordo com a DSM-V, o diagnóstico do TDAH requer a presença de, no mínimo, seis sinais e sintomas em um ou ambos os domínios — desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Esses sintomas devem estar presentes frequentemente por um período igual ou superior a seis meses; serem mais intensos do que o esperado para o nível de desenvolvimento da criança; manifestar-se em pelo menos dois contextos distintos, como casa e escola; ter início antes dos 12 anos de idade, com a presença de pelo menos alguns sinais nesse período; e que interfiram na sua capacidade funcional em casa, na escola ou no trabalho.

O subtipo é determinado pela quantidade de manifestações clínicas encontradas em cada modalidade, segundo o PCDT. O tipo predominantemente desatento exige seis ou mais sinais relacionados à desatenção; o tipo predominantemente hiperativo/impulsivo requer seis ou mais sintomas de hiperatividade e impulsividade; já o tipo combinado demanda a presença de, no mínimo, seis sinais em cada um dos dois grupos de critérios.

O PCDT (2022, p. 24) destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar para o diagnóstico e tratamento do TDAH, que envolva profissionais de diferentes áreas da saúde, como médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. No caso de

pacientes em idade escolar, para a definição do diagnóstico são consideradas as informações advindas da família, dos cuidadores e dos responsáveis e da escola.

Concordamos com o PCDT quando diz ser de extrema importância contar com uma avaliação meticulosa seguida de um diagnóstico preciso, uma vez que uma avaliação antecipada em conjunto com uma terapia apropriada, suporte familiar e estratégias educacionais podem diminuir consideravelmente os sintomas, especialmente levando em consideração as necessidades e desafios enfrentados pela pessoa com TDAH ao longo de sua vida.

Esses sintomas são responsáveis por muitos prejuízos na vida escolar desses alunos, além de problemas de relacionamento social e ocupacional. Além disso, “o impacto negativo pode interferir na relação com os familiares, amigos, colegas de escola e membros da comunidade em que vivem” (Teixeira, 2011, p.20).

2. Legislação educacional

Embora o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não seja citado explicitamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, nem na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, o transtorno demanda atenção no âmbito da educação inclusiva, uma vez que pode requerer adaptações curriculares e metodológicas, bem como o uso de recursos pedagógicos que favoreçam a atenção, a organização e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

A LDB aborda a educação especial, principalmente no Capítulo IV – Da Educação Básica, nos artigos 58 e 59, que tratam da forma direta da escolarização de alunos com necessidades especiais. O art. 58º fala sobre a integração e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação e define que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados como atendimento especializado individual ou em pequenos grupos, recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas, quando necessário. Nesse sentido, a escola deve garantir currículo compatível e adaptações necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno. O art. 59º, trata da formação de professores para atuar com alunos que demandam educação especial. Isso envolve capacitação para a identificação de necessidades educativas específicas e estratégias pedagógicas diferenciadas.

A LDB reforça que a educação especial não é isolada, mas integrada à educação básica, seguindo os princípios de equidade, integração e diversidade. Afirmando que todos os alunos têm o direito de aprender, com recursos e apoio necessários, sendo incluído em classes regulares sempre que possível e reconhecendo as diferentes formas de aprendizagem e necessidades individuais. Portanto, as escolas devem oferecer acompanhamento e adaptações pedagógicas para que os alunos com TDAH tenham acesso ao currículo e oportunidades de aprendizagem.

Já a LBI tem como foco principal assegurar os direitos das pessoas com deficiência, entendidas como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que possam restringir sua participação plena e efetiva na sociedade. Apesar disso, os princípios da LBI, especialmente os que tratam da inclusão, da acessibilidade e da igualdade de oportunidades, podem ser aplicados por analogia aos alunos com TDAH, uma vez que também enfrentam barreiras

no processo de aprendizagem. O TDAH, então, pode ser considerado uma condição que demanda atendimento educacional especializado (AEE), quando os sintomas interferem significativamente na aprendizagem e na socialização. Assim, os alunos com TDAH têm direito a apoio pedagógico e adaptações, com base no princípio da inclusão e da equidade.

O marco legal mais recente e específico para essa condição é a Lei nº 14.254/2021, que mesmo sendo breve, representa um marco histórico, pois é a primeira norma federal brasileira a citar expressamente o TDAH e a determinar que os sistemas de ensino adotem medidas específicas para atender esses estudantes. Isso mostra um avanço no reconhecimento do TDAH como uma condição que interfere na aprendizagem e exige atenção diferenciada. O texto é genérico e programático, ou seja, estabelece princípios, mas não define mecanismos concretos de execução. Dessa forma, cada rede de ensino precisa criar suas próprias políticas, protocolos e formações docentes para colocar a lei em prática.

A implementação da lei implica na formação continuada de professores e equipes pedagógicas, capacitando-os para identificar sinais do TDAH e aplicar estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas de cada aluno, como estabelece o artigo 5º.

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2021, art. 5º).

A articulação entre as áreas da educação, da saúde e da assistência social, também prevista no texto legal, reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, reconhecendo que o TDAH ultrapassa os limites pedagógicos e requer intervenções integradas. Desse modo, a interpretação da lei evidencia que sua efetividade depende não apenas da existência do marco legal, mas também da implementação de políticas públicas, práticas escolares e capacitação docente que garantam o direito à aprendizagem e à inclusão de forma equitativa.

No âmbito do Estado de Sergipe, observa-se que o TDAH ainda não é contemplado por uma legislação educacional específica que regulamente, de forma direta, a oferta de adaptações curriculares, metodológicas ou de atendimento educacional especializado. As normativas estaduais concentram-se, sobretudo, em ações de

conscientização e visibilidade social do transtorno, a exemplo da instituição de períodos voltados à divulgação de informações sobre o TDAH, com ênfase na importância do diagnóstico e do acompanhamento adequados. Tais iniciativas, embora relevantes no campo da sensibilização pública, não estabelecem diretrizes operacionais claras para a organização do trabalho pedagógico nas redes de ensino.

No que se refere ao município de São Cristóvão/SE, contexto em que a presente pesquisa foi desenvolvida, também não se identifica legislação municipal específica que trate diretamente do TDAH no âmbito educacional. Contudo, o município tem se orientado por princípios mais amplos da educação inclusiva, previstos na legislação federal, e por iniciativas locais voltadas à formação continuada de profissionais e à atenção às demandas de estudantes com condições especiais do neurodesenvolvimento. Essas ações indicam um movimento institucional no sentido de reconhecer a diversidade de necessidades presentes no espaço escolar, ainda que não haja normatização específica para o TDAH.

Dessa forma, tanto no contexto estadual quanto no municipal, o atendimento às demandas educacionais de estudantes com TDAH ocorre de maneira indireta, fundamentando-se em legislações gerais da educação inclusiva e em práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de maior aprofundamento normativo e político, especialmente no que diz respeito à definição de orientações pedagógicas, à formação docente e ao suporte institucional, de modo a garantir condições mais equitativas de aprendizagem para esses estudantes.

3. O TDAH e a fase escolar

O TDAH é uma condição comportamental de elevada incidência na infância e na adolescência (fase escolar), sendo caracterizado principalmente por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. De acordo com a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021, art. 3º).

No entanto, para que isso se torne uma realidade, é imprescindível que os profissionais do ambiente escolar, especialmente os professores, possuam conhecimentos básicos sobre o TDAH, incluindo suas características cognitivas, comportamentais e socioemocionais, bem como suas principais manifestações no contexto escolar. Além disso, os profissionais devem compreender as estratégias didáticas que podem ser adotadas em sala de aula para favorecer a organização, a atenção e a participação dos estudantes com TDAH no processo de aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2023), durante os primeiros anos de vida, especialmente dos 2 aos 5 anos, os sinais do TDAH frequentemente se mantêm ocultos, pois o comportamento infantil agitado pode ser interpretado como típico dessa idade. Isso ocorre principalmente quando a criança é distraída por aparelhos eletrônicos ou outras atividades que pareçam controlá-la. Esse quadro é comum pois muitos sintomas só se tornam evidentes com o início do ensino formal. A autora afirma ainda que o ingresso na escola impõe exigências como permanecer sentado por longos períodos, seguir instruções, participar de interações coletivas, prestar atenção constante e regular impulsos, demandas que dificilmente são cumpridas por crianças com TDAH, levando à maior percepção das dificuldades .

Esse descompasso entre as exigências escolares e as funções executivas necessárias para o acompanhamento das atividades frequentemente acarreta problemas no aprendizado, isolamento social, baixa autoestima e até encaminhamento para avaliação diagnóstica, pois são os professores quem mais frequentemente chamam atenção aos comportamentos atípicos (Oliveira, 2023).

Silva e Tassinari (2020) destacam que os professores geralmente são os primeiros a perceber indícios de que algo pode não estar dentro do esperado no comportamento de seus alunos, especialmente quando estes avançam nas etapas da alfabetização e passam a lidar com tarefas que exigem maior concentração e organização. É nesse momento que se tornam mais evidentes as manifestações típicas do TDAH no ambiente escolar, como a dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados, o esquecimento frequente de instruções e materiais, a desorganização no cumprimento de tarefas e a baixa persistência diante de atividades mais complexas. Além disso, de acordo com Barkley (2002), é comum que esses estudantes apresentem comportamentos impulsivos, como interromper falas, levantar-se constantemente da cadeira ou agir sem pensar nas

consequências, o que pode comprometer tanto seu rendimento acadêmico quanto suas relações com colegas e professores.

Esses sinais, muitas vezes interpretados como indisciplina ou falta de interesse, refletem, na verdade, um funcionamento neurocognitivo diferente, que exige do professor uma escuta atenta e uma postura investigativa. Conforme aponta Benczik (2020), as dificuldades de planejamento, de organização e de regulação do tempo estão entre os maiores obstáculos enfrentados por alunos com TDAH, especialmente em disciplinas que demandam raciocínio sequencial, como a matemática. Tais desafios não apenas afetam o desempenho acadêmico, mas também impactam a autoestima do aluno, que passa a se perceber como incapaz ou inferior em relação aos demais.

Essa percepção inicial, no entanto, só se torna significativa para o processo educativo se o docente estiver preparado para compreender os sinais e agir de maneira adequada. Para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimentos básicos sobre o TDAH, compreendendo suas manifestações, seus impactos no processo de aprendizagem e os métodos de ensino mais adequados para atender às necessidades desses estudantes.

Nesse sentido, Teixeira (2011, p. 32) afirma que “a desinformação pode levar as escolas e os profissionais a cometerem grandes equívocos, por exemplo, na escolha do método para alfabetizar estudantes com TDAH”. Para o autor, professores que atuam com esses alunos precisam ter paciência, dedicação e conhecimento sobre o TDAH.

O conhecimento sobre o transtorno permite ao professor não apenas reconhecer os sinais com maior clareza, mas também adotar práticas mais inclusivas e evitar rótulos ou encaminhamentos precipitados. Entendemos ser necessário, também, que o próprio professor reflita sobre sua prática, busque informações e compreenda a importância das singularidades e especificidades apresentadas pelos estudantes, pois

o professor, tendo ciência desse transtorno, poderá reconhecer que, em seu trabalho com alunos com TDAH, será necessário desenvolver um trabalho formativo, em busca de um atendimento sistemático, estruturado com rotina constante, o que pode auxiliar a relação entre o aluno e o professor (Silva; Tassinari, 2020).

Essa atuação consciente contribui para que o ambiente escolar se torne mais estável e acolhedor, o que favorece o engajamento e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes. Estabelecer rotinas claras, oferecer instruções objetivas, dividir tarefas em etapas menores e utilizar recursos visuais e atividades diversificadas são exemplos de

práticas que podem ser incorporadas ao cotidiano pedagógico. Silva e Tassinari (2020) afirmam que tais estratégias não apenas beneficiam os alunos com TDAH, mas também promovem um ensino mais acessível a todos, dentro de uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, cabe ao professor assumir uma postura proativa e investigativa, buscando apoio em formações continuadas e no diálogo com os demais profissionais da escola, de modo a construir caminhos viáveis para o ensino e a aprendizagem dos estudantes com necessidades específicas.

4. Desafios no ensino e na aprendizagem matemática dos alunos com TDAH

As crianças com TDAH são mais propensas a enfrentar desafios na aprendizagem. Estima-se que entre 20% e 30% das crianças diagnosticadas com esse transtorno experimentem pelo menos uma dificuldade relacionada ao processo de aprendizagem “em matemática, leitura ou ortografia” (Barkley, 2002).

Oliveira e Teixeira (2017) expõem que a aprendizagem matemática exige um conjunto de habilidades cognitivas complexas que vão além da memorização de algoritmos e fórmulas. Entre essas habilidades, destacam-se o raciocínio lógico, a memória de trabalho, a atenção sustentada, a organização do pensamento e a capacidade de abstração. Resolver problemas matemáticos, por exemplo, requer que o aluno compreenda o enunciado, identifique as informações relevantes, escolha uma estratégia adequada e acompanhe uma sequência de passos até a solução — tudo isso mantendo o foco e a coerência do raciocínio. Segundo os autores, essas exigências fazem com que a matemática, por sua própria natureza, represente um desafio significativo, especialmente para alunos que apresentam dificuldades de autorregulação cognitiva. Com essa habilidade uma pessoa pode monitorar, controlar e ajustar seus próprios processos mentais — como atenção, memória, pensamento e resolução de problemas ; com isso, ela pode alcançar determinados objetivos de aprendizagem.

No caso de estudantes com TDAH, essas exigências cognitivas tornam-se ainda mais complexas. A memória de trabalho, frequentemente comprometida nesses alunos, prejudica a capacidade de manter informações temporárias enquanto se realiza um cálculo ou se compreende uma sequência lógica. A dificuldade em manter a atenção por períodos prolongados interfere diretamente na compreensão de explicações e na realização de tarefas sequenciais. Além disso, a impulsividade pode levar a respostas precipitadas e a erros por descuido. Dessa forma, os sintomas centrais do TDAH acabam colidindo com as demandas específicas da matemática, o que pode resultar em baixo desempenho, frustração e, em muitos casos, na evasão ou recusa em se engajar com o conteúdo (Oliveira; Teixeira, 2017).

A vivência escolar dos alunos com TDAH no contexto da matemática é marcada por frustrações recorrentes e por um sentimento de inadequação que vai muito além das dificuldades cognitivas. Em sala de aula, esses estudantes frequentemente experimentam situações de exclusão ou repreensão por não conseguirem acompanhar o ritmo da turma,

completar atividades dentro do tempo previsto ou manter-se sentados e atentos. Com o passar do tempo, tais experiências negativas afetam sua motivação e sua disposição para aprender, criando uma associação entre a matemática e o seu fracasso escolar. Serpa (2019) enfatiza que muitos desses alunos desenvolvem comportamentos de evitação, como recusar-se a fazer atividades, brincar durante a explicação ou desvalorizar o conteúdo como mecanismo de defesa frente à repetição do erro.

Além das barreiras cognitivas, os alunos com TDAH enfrentam desafios de ordem emocional e social que impactam diretamente sua relação com a matemática. Por não corresponderem às expectativas de rendimento ou comportamento, são frequentemente estigmatizados por colegas e até mesmo por professores, o que compromete sua autoestima e a crença em sua capacidade de aprender. Esse estigma pode ser agravado pela falta de compreensão sobre o transtorno no ambiente escolar, o que leva à culpabilização do estudante em vez do acolhimento de suas necessidades. Oliveira e Teixeira (2017) alertam que, sem um olhar sensível às especificidades do TDAH, o aluno acaba sendo rotulado como “bagunceiro”, “preguiçoso” ou “desinteressado”, quando, na verdade, enfrenta um cenário interno desafiador para lidar com as demandas escolares.

Os autores ainda apontam outro ponto crítico: esses estudantes, mesmo quando possuem habilidades matemáticas, podem não as demonstrar devido ao medo de errar ou à pressão pelo desempenho. A autocobrança, o receio de serem julgados e a comparação constante com colegas mais “rápidos” ou “organizados” criam um ambiente emocionalmente hostil para a aprendizagem. Isso contribui para o desenvolvimento de ansiedade matemática, fenômeno caracterizado por sentimentos de tensão, bloqueio ou paralisação diante de situações envolvendo números, cálculos ou avaliações. Tais sentimentos não apenas dificultam o raciocínio lógico, mas também afetam a persistência diante dos desafios da disciplina. Para que esses alunos possam aprender com qualidade, é fundamental que a escola reconheça suas dificuldades não como falhas individuais, mas como necessidades que exigem respostas pedagógicas cuidadosas e inclusivas.

O ensino da matemática para alunos com TDAH impõe uma série de desafios aos professores, tanto no plano didático quanto no plano emocional. Uma das dificuldades mais citadas pelos docentes é a gestão do tempo e da atenção em sala de aula, especialmente quando precisam lidar com turmas numerosas e heterogêneas. Professores relatam que manter o foco dos alunos com TDAH nas explicações, bem como garantir que consigam concluir as atividades propostas, exige um acompanhamento constante e individualizado — algo que nem sempre é viável nas condições reais de trabalho das

escolas públicas. Além disso, a ausência de formação continuada sobre as especificidades do transtorno compromete a capacidade do professor de reconhecer os sinais do TDAH e de aplicar estratégias adequadas de ensino (Serpa, 2019).

Outro desafio importante refere-se à adaptação das estratégias didáticas. O ensino tradicional da matemática, centrado na repetição de exercícios e na avaliação padronizada, tende a excluir estudantes que não conseguem manter a atenção por longos períodos ou que apresentam dificuldade em organizar o raciocínio. Nesse contexto, muitos professores sentem-se despreparados para diversificar suas práticas, elaborar materiais adaptados ou flexibilizar o tempo de execução das tarefas. De acordo com Oliveira e Teixeira (2017), essa limitação não se dá apenas por falta de vontade, mas também pela escassez de apoio institucional — como orientação pedagógica, assessoria especializada ou espaços de formação colaborativa entre docentes.

Estudos no campo da Educação Matemática Inclusiva reforçam essa perspectiva ao apontarem que práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na repetição e na padronização desconsideram a diversidade de ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem presentes nas salas de aula contemporâneas. Rosa e Baraldi (2018) destacam que a construção de práticas inclusivas em matemática exige do professor a adoção de estratégias diversificadas, mediações pedagógicas flexíveis e formas de avaliação mais contextualizadas, capazes de favorecer a participação efetiva de todos os estudantes. Nessa mesma direção, Oliveira (2020) enfatiza que o ensino de matemática na perspectiva inclusiva demanda propostas didáticas que articulem significação, motivação e flexibilidade, especialmente para alunos que apresentam dificuldades atencionais e de organização cognitiva. Ademais, conforme argumenta Tardif (2002), a dificuldade dos professores em implementar tais estratégias está diretamente relacionada aos limites da formação inicial e continuada, evidenciando que o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas depende da integração entre saberes teóricos, experiência docente e condições institucionais de apoio.

Nesse cenário, entende-se que, apesar desses obstáculos, os professores podem desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão dos alunos com TDAH, desde que recebam formação adequada e tenham disponibilidade para repensar suas práticas. A literatura aponta que estratégias como o uso de atividades lúdicas, o ensino com apoio visual, a fragmentação de tarefas longas em etapas menores e o reforço positivo frequente podem contribuir significativamente para o engajamento e o desempenho desses estudantes. Além disso, a criação de rotinas claras, o uso de

linguagem simples e objetiva e a oferta de tempos diferenciados para execução das atividades ajudam a reduzir a ansiedade e a aumentar a concentração. Serpa (2019) destaca que o acolhimento afetivo e a escuta atenta do professor também são aspectos essenciais, pois favorecem o vínculo entre aluno e docente, criando um ambiente de segurança para a aprendizagem.

Diante disso, surge a necessidade de refletir: será que tais práticas vêm sendo, de fato, implementadas nas escolas públicas do município de São Cristóvão? Os professores dessas instituições estão preparados para lidar com as especificidades do TDAH? Qual é a realidade pedagógica oferecida a esses alunos? Essas questões tornam-se centrais para compreender os desafios e as possibilidades da inclusão educacional no contexto investigado.

Nesse sentido, torna-se relevante analisar o que as pesquisas acadêmicas têm apontado sobre o ensino e a aprendizagem da matemática por estudantes com TDAH, a fim de situar o presente estudo no campo da produção científica existente. Sobrinho (2018) realizou um estudo das pesquisas desenvolvidas, nos últimos dez anos, sobre o ensino e a aprendizagem da matemática com esses estudantes com o propósito de contribuir para a compreensão das dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH no contexto da matemática escolar. Nesse estudo, Sobrinho (2018) conclui que os trabalhos mapeados buscaram, em geral, desenvolver estratégias que apresentassem um diferencial para manter a atenção dos estudantes com TDAH, principalmente com o uso de recursos tecnológicos digitais, porém, relatou que era notável a escassez de estudos abordando o TDAH no ensino de Matemática em eventos e periódicos relacionados à Educação Matemática.

Três anos após, Sanchez Junior et al. (2021) também realizaram uma revisão sistemática de literatura sobre o tema. Para isso, fizeram uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No entanto, encontraram apenas dois artigos e quatro dissertações. Os autores revelaram que, conforme identificado nos estudos analisados, os processos de intervenção pedagógica, compreendidos como ações planejadas e sistematizadas de ensino, envolvendo estratégias didáticas, adaptações metodológicas e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, possibilitaram que fossem minimizados os prejuízos associados ao transtorno em crianças diagnosticadas com TDAH. Todavia, evidenciou-se que poucos trabalhos apresentaram contribuições

consistentes relacionadas ao uso de recursos e metodologias específicas voltadas a esse público.

As duas pesquisas evidenciaram que, apesar do crescente interesse acadêmico pelo TDAH, ainda são escassos os estudos que abordam, de forma específica, as práticas didáticas no ensino de matemática voltadas a estudantes com esse transtorno. A maior parte das pesquisas concentra-se na caracterização do TDAH, nos aspectos clínicos ou nos impactos gerais no desempenho escolar, mas poucas investigações avançam no sentido de orientar o professor quanto às estratégias concretas que podem ser adotadas em sala de aula, sobretudo em uma disciplina tão desafiadora como a matemática.

Essa tendência pode ser observada em estudos como o de Fonseca (2016), que investigou os estilos de aprendizagem de crianças e adolescentes com TDAH em comparação com estudantes com desenvolvimento típico. A autora contribui de forma significativa para a compreensão das especificidades cognitivas desses alunos, destacando aspectos relacionados à atenção, à memória operacional e às funções executivas. No entanto, embora o estudo traga importantes reflexões sobre o processo de aprendizagem, não se dedica à análise de práticas didáticas específicas voltadas ao ensino da Matemática. De maneira semelhante, Reis (2019), ao discutir o TDAH no contexto escolar, enfatiza as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no ambiente educacional e a necessidade de adaptações pedagógicas, mas aborda tais questões de forma mais geral, sem aprofundar a discussão sobre metodologias específicas para o ensino dos conteúdos matemáticos.

Outros estudos também reforçam essa lacuna na produção científica. Santos, Souza, Sousa e Silveira (2024) investigam o uso de jogos como instrumentos de intervenção pedagógica para estudantes com TDAH e dislexia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo destaca o potencial dos jogos para favorecer o engajamento, a atenção e a participação dos estudantes, bem como a relevância do papel do professor na mediação pedagógica. Entretanto, embora apresente contribuições importantes no campo das práticas inclusivas, a pesquisa aborda o ensino de forma ampla, sem aprofundar a discussão sobre estratégias didáticas específicas voltadas aos conteúdos matemáticos e à sistematização do ensino dessa disciplina.

De modo semelhante, Costa, Dias e Santos (2022), ao realizarem uma revisão de literatura analisaram o uso de tecnologias educacionais e jogos digitais com alunos diagnosticados com TDAH nos anos iniciais. As autoras evidenciam que os recursos tecnológicos digitais podem contribuir para minimizar dificuldades atencionais e

favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, os resultados indicam que a maior parte dos estudos analisados não se dedica à descrição detalhada de metodologias pedagógicas específicas para o ensino da Matemática, permanecendo em um nível mais geral de discussão sobre o uso das tecnologias no contexto escolar.

A análise da produção científica evidencia a necessidade de estudos que articulem os conhecimentos da neurociência, da psicopedagogia e da didática da Matemática, com vistas à proposição de intervenções pedagógicas que respondam às especificidades dos estudantes diagnosticados com TDAH. Embora haja avanços na compreensão do transtorno e de seus impactos na aprendizagem, observa-se que ainda são incipientes as investigações que integrem esses campos de forma sistemática no ensino da Matemática.

A insuficiência de orientações práticas em materiais pedagógicos, documentos curriculares e propostas de formação continuada repercute diretamente na atuação docente, ao deixar o professor sem suporte teórico-metodológico para planejar um ensino de Matemática que seja efetivamente acessível aos alunos com TDAH. Além disso, as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, em geral, não contemplam com profundidade as particularidades envolvidas no ensino dessa disciplina, o que leva muitos docentes a recorrerem a experiências pessoais, adaptações intuitivas ou estratégias genéricas, nem sempre eficazes. Essa fragilidade compromete a construção de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas.

Ainda que os estudos analisados não apresentem, de forma sistematizada, propostas didáticas específicas para o ensino da Matemática voltadas a alunos com TDAH, é possível identificar, em suas análises, indícios de práticas pedagógicas que podem potencializar a aprendizagem desses estudantes. O uso de jogos, recursos tecnológicos digitais e atividades mediadas por diferentes linguagens, conforme apontado por Santos et al. (2024) e Costa, Dias e Santos (2022), sugere que estratégias que favoreçam o engajamento, a participação ativa e a mediação docente podem contribuir para minimizar dificuldades atencionais e ampliar a permanência do aluno na tarefa. Do mesmo modo, as reflexões de Fonseca (2016) acerca das funções executivas, da atenção e da memória operacional indicam a relevância de práticas que envolvam organização das tarefas, fragmentação de atividades, apoio visual e acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem. Assim, embora a literatura ainda careça de aprofundamento quanto à especificidade das práticas matemáticas, os estudos apontam caminhos possíveis que merecem ser investigados com maior rigor, especialmente no que se refere à adaptação didática dos conteúdos matemáticos às necessidades dos alunos com TDAH.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância da preparação do professor para lidar com as demandas do ensino de Matemática voltado a estudantes com TDAH. Assim, a identificação, a análise e a descrição do panorama do ensino dessa disciplina no contexto investigado configuram-se como elementos centrais para compreender as práticas atualmente desenvolvidas e oferecer subsídios que possam orientar a atuação de professores que enfrentam desafios semelhantes em sua prática pedagógica.

5. Metodologia

5.1 Fase1 - Pesquisa documental

Com o objetivo de identificar quantos são e em quais escolas de ensino fundamental da rede pública do município de São Cristovão estão matriculados os estudantes com TDAH, conduzimos uma pesquisa documental que, segundo Gil (2002), baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo os primeiros classificados como fonte de primeira mão e o segundo como fontes de segunda mão. A utilização desse tipo de pesquisa torna-se evidente quando somos capazes de reunir informações que estão espalhadas, atribuindo a elas um novo valor como material de referência.

Prodanov e Freitas (2013) entende por documento,

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (Prodanov; Freitas, 2013)

A pesquisa documental foi realizada em textos oficiais disponibilizados pelo Núcleo de Atendimento Psicossocial e Pedagógico (NAPP), que faz parte da Secretaria de Educação do município, e que tem como objetivo promover a inclusão dos alunos, além de fornecer suporte pedagógico e fortalecer os laços entre família e escola. O Núcleo é composto por uma equipe formada por psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais.

A partir dos dados fornecidos, apresentados na Tabela 1, identificamos que as escolas com o maior número de estudantes com o transtorno se concentram no bairro Rosa Elze, onde está localizada a Universidade Federal de Sergipe.

TABELA 1- QUANTIDADE DE ALUNOS COM TDAH MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO CRISTOVÃO EM 2024

ESCOLA	ALUNOS COM TDAH
EMEF. 1	22
EMEF. 2	20
EMEF. 3	18
EMEF. 4	16
EMEF. 5	15

EMEF. 6	15
EMEF. 7	10
EMEF. 8	09
EMEF. 9	08
EMEF. 10	06
EMEF. 11	06
EMEF. 12	06
EMEF.13	05
EMEF. 14	05
EMEF. 15	05
EMEF. 16	04
EMEF. 17	04
EMEF. 18	04
EMEF. 19	03
EMEF. 20	03
EMEF. 21	03
EMEF. 22	03
EMEF. 23	02
EMEF. 24	02
EMEF. 25	01
EMEF. 26	01
EMEF. 27	01

Fonte: Núcleo de Atendimento Psicossocial e Pedagógico (NAPP).

5.2 Fase 2 – Aplicação dos questionários

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa quanto à forma de abordagem do problema. Segundo Prodanov e Freitas (2013),

na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (Prodanov; Freitas, 2013)

Quanto ao ponto de vista de seus objetivos classifica-se como descritiva, pois os dados serão registrados, analisados e ordenados sem que exista manipulação do pesquisador e para coletar tais dados utiliza-se de técnicas específicas, como questionário e entrevistas (Prodanov; Freitas, 2013).

A fim de examinar as concepções dos professores que trabalham com esses alunos em relação ao transtorno, usamos um questionário (Apêndice A) como instrumento de investigação, elaborado cuidadosamente para atender aos objetivos específicos do estudo. Nele, a questão 4 foi proposta a fim de obter informações sobre o que os professores sabem sobre o TDAH. As questões 7, 14 e 15 visam compreender a formação dos docentes, enquanto as questões 10, 11 e 12 foram pensadas para identificar as estratégias utilizadas por eles no ensino. Para explorar os objetos de conhecimento considerados mais difíceis de ensinar, foram incluídas as questões 9 e 13. Por fim, as questões 16 e 17 teve como objetivo avaliar o apoio recebido pelos professores da gestão escolar e dos pais dos estudantes.

Os professores que ensinam matemática nos anos iniciais aos alunos com TDAH nas duas escolas com as maiores quantidades de alunos foram recrutados a fim de colaborar com a pesquisa respondendo ao questionário. Foram excluídos os docentes que não atuam com alunos que possuem TDAH ou que não atuam na área da matemática.

Os professores foram abordados pessoalmente, nas escolas que trabalham, pela pesquisadora responsável e, na ocasião, foram informados os riscos e benefícios da participação, destacando que a participação é voluntária, não acarretando custos ou despesas, nem resultando em vantagens ou ganhos diretos tais como qualquer compensação financeira.

Estivemos na escola A, no turno da manhã, no dia 9 de setembro de 2025. O acesso a escola é um pouco difícil, não há campainha na entrada, nem porteiro, o que dificultou a nossa chegada. Fomos recebidos pela secretária que imediatamente foi em busca da coordenação para nos ajudar, porém quem apareceu foi o próprio diretor que nos encaminhou para sala de recursos onde acontecem os atendimentos educacionais especializados. A sala de recursos fica localizada ao lado do pátio da escola, possui alguns armários, duas mesas com cadeiras e bastante espaço com piso emborrachado e acolchoado onde as crianças podem realizar atividades.

Nesta sala trabalham duas professoras no turno da manhã e duas no turno da tarde. Os alunos atendidos por elas são aqueles que possuem diagnósticos e relatórios afirmando a necessidade do atendimento individualizado que sempre acontece no turno oposto ao horário das aulas regulares do aluno. As professoras informaram que nenhum aluno com TDAH isolado, que possui apenas o TDAH, sem a presença de outros transtornos associados, era atendido por elas, mas que existiam casos em que alguns alunos com outros transtornos, vistos como principais, apresentavam o TDAH como comorbidade.

Nesse caso, “o planejamento do AEE é voltado para as necessidades educacionais advindas do transtorno principal, mas não deixa de considerar as dificuldades do TDAH”, relata uma das professoras da sala de recursos.

Ainda na sala de recursos, recebi a relação das turmas que recebem os alunos com TDAH. Fomos, então, direcionados as salas de aulas regulares onde conversamos com os professores e os convidamos a participar da pesquisa. A cada professor, nós explicamos toda a metodologia da pesquisa e o seu objetivo. Fomos recebidos com entusiasmo por alguns professores, na sala desses percebemos turmas mais tranquilas. Outros, nos receberam de forma mais contida. Também estivemos nesta escola no turno da tarde e convidamos os professores dos alunos com TDAH que estudam no turno vespertino.

Ao todo, na escola A, sete professores aceitaram participar da pesquisa no momento em que foram convidados e assinaram ao termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Alguns professores se disponibilizaram a responder ao questionário, mas se mostraram desinteressados em participar do grupo focal. E, outros ainda, disseram não querer participar. Neste dia, no turno da manhã, deixamos com os docentes o questionário para que eles pudessem lê-lo com calma e respondê-lo. Combinamos que passaríamos na semana seguinte para coletar os questionários respondidos por eles.

Na semana seguinte, estivemos na escola, mas só conseguimos coletar dois questionários respondidos. Dois professores informaram que não tiveram tempo para responder ao questionário, três professores disseram que responderam ao questionário, mas havia esquecido de levá-lo. Estes se disponibilizaram a entregar posteriormente. Por este motivo, tivemos mais uma ida à escola para recebê-los.

Diferentemente da escola A, o acesso à escola B foi bastante tranquilo. A instituição conta com boa sinalização, além de dispor de um porteiro que facilitou nossa entrada e localização dentro do espaço escolar. Ao nos apresentar ao porteiro, ele imediatamente se dirigiu a coordenação para informar sobre a nossa presença na escola. Minutos depois fomos recebidos pela diretora e pela coordenadora da escola. Depois de esclarecermos o motivo da visita e apresentarmos os objetivos da pesquisa, a diretora e a coordenadora se mostraram receptivas e colaborativas, chamando imediatamente os professores responsáveis pelo ensino de matemática a alunos com TDAH à sala da direção para que pudessemos iniciar o diálogo.

No turno da manhã, conseguimos a adesão de dois professores e no turno da tarde, apenas de um professor. Os professores tiveram uma semana para responder ao

questionário, assim como os da escola A. Estes três professores se mostraram interessados em participar do grupo focal.

A execução dessa etapa somente ocorreu após o projeto ser submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos da Universidade.

5.3 Fase 3 – Grupo focal

Adotamos, ainda, a técnica do grupo focal, que, conforme os princípios da pesquisa qualitativa, “é uma metodologia de entrevista onde ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes” (Pommer; Pommer, 2015). O grupo focal é uma técnica utilizada para obter informações por meio de discussões em grupo sobre um tema específico. Os participantes são escolhidos com base em características em comum que são relevantes para o objetivo do estudo, como no caso da nossa pesquisa, professores que lecionam matemática para alunos com TDAH.

Durante o encontro, o mediador (o pesquisador) apresenta questões ou estímulos que conduzem a conversa, promovendo o diálogo entre os próprios participantes. Attie (2013) aponta que, ao contrário das entrevistas individuais ou coletivas tradicionais, nas quais as respostas são direcionadas ao pesquisador, o grupo focal valoriza a interação entre os participantes, permitindo a troca de experiências, opiniões e percepções. Concordamos com o autor e acreditamos que essa dinâmica proporcionou uma compreensão mais profunda e contextualizada sobre o objeto de estudo.

Optamos então pelo grupo focal por esta forma de realizar a entrevista possibilita explorar percepções coletivas, dinâmicas sociais e construções compartilhadas de sentido. Diferente da entrevista semiestruturada, que foca na visão individual do participante por meio de perguntas previamente elaboradas, o grupo focal permite que os participantes interajam entre si, debatam, complementem ideias e até discordem, o que enriquece a produção de dados.

Essa troca espontânea pode revelar aspectos que não surgiriam em uma conversa individual, pois os participantes estimulam uns aos outros a lembrar experiências, refletir sobre suas práticas ou repensar posicionamentos. Além disso, o grupo focal favorece a construção coletiva do conhecimento pois o diálogo entre professores pode trazer à tona

estratégias práticas, desafios comuns e soluções criativas que surgem da vivência profissional compartilhada.

Inicialmente, para a realização dessa etapa, pretendia-se reunir, em dois encontros distintos, os professores que atuam com alunos diagnosticados com TDAH e que responderam ao questionário inicial, em cada uma das escolas participantes. A partir dos dados obtidos no questionário, o grupo focal seria utilizado como uma etapa complementar e aprofundada da pesquisa, possibilitando que os professores dialogassem entre si, compartilhassem experiências e refletissem coletivamente sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa combinação metodológica — questionário seguido de grupo focal — enriquece a investigação ao articular a perspectiva individual com a dinâmica coletiva, permitindo uma análise mais ampla, profunda e contextualizada. As reuniões ocorreriam semanalmente, em datas e horários previamente acordados com os docentes, respeitando sua disponibilidade e rotina escolar.

Logo quando foram abordados para a realização da primeira etapa da pesquisa, os professores também foram convidados a participarem da segunda fase. Dos oito professores que responderam ao questionário, cinco, 3 da escola A e 2 da escola B, conseguiram participar do grupo focal.

Uma das grandes dificuldades ocorridas nesta etapa foi achar um horário em que todos estivessem disponíveis. Por esse motivo, reduzimos a quantidade de encontros para o grupo focal, que inicialmente seriam dois em cada escola, para apenas um por escola. Entre idas e vindas à escola e conversas informais com os professores, um deles, que trabalha na escola A, sugeriu que nos reuníssemos no final da manhã após a aula e, felizmente, os demais professores desta escola concordaram com o horário. Levamos a proposta para a escola B, mas como um dos professores também trabalha em outra escola no turno oposto, não concordou, pois, o tempo de deslocamento dele ficaria inviável. Surgiu então a iniciativa de realizarmos o grupo focal durante o intervalo que eles possuem entre as aulas, ou seja, no recreio dos alunos. Inicialmente, houve a indagação sobre o tempo, apenas 20 minutos, ser suficiente ou não, mas eles concordaram que caso não conseguíssemos concluir em apenas um dia, poderíamos realizar um novo encontro.

As questões abertas (Apêndice B) propostas durante os encontros buscaram aprofundar aspectos relacionados aos objetos de conhecimento matemático que os professores consideram mais difíceis de serem ensinados, ao conhecimento que possuem sobre o TDAH, ao tipo de formação que receberam para lidar com esses estudantes e ao apoio que percebem receber tanto da gestão escolar quanto das famílias dos alunos.

5.4 Análise dos dados

A análise dos instrumentos aplicados (questionários e a técnica do grupo focal) foram realizados por meio da Análise de Conteúdo, a partir de Bardin (2011). Essa metodologia reúne um conjunto de técnicas que têm como objetivo interpretar e inferir informações a partir dos dados obtidos, com base em uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo presente nas comunicações analisadas. O processo de análise é estruturado em três etapas principais: 1) a pré-análise, 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é responsável pela escolha dos documentos a serem analisados e pela organização dos dados coletados. É composta por quatro atividades: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores.

A análise do material envolve a identificação, a codificação e a categorização das unidades de registro e do contexto presentes nos dados examinados. Essa etapa é essencial, pois, segundo Almeida (2015), é nela que ocorre uma descrição analítica pautada no corpus textual, fundamentada por uma leitura detalhada e guiada pelos referenciais teóricos. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação é dedicada ao refinamento dos dados, permitindo a elaboração de interpretações (inferências) sobre os fatos analisados, de forma a possibilitar uma análise crítica e reflexiva sobre seus significados.

6. Resultados e análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), tomando como base as respostas dos questionários respondidos por oito professores do Ensino Fundamental, pertencentes a duas escolas da rede municipal e, complementarmente, com a experiência realizada no Grupo Focal, com cinco desses oito professores. A organização do material empírico permitiu a construção de categorias temáticas que emergiram das falas dos docentes, considerando a recorrência, a relevância e o sentido atribuído às respostas, possibilitando uma compreensão aprofundada das percepções e práticas relacionadas ao ensino de Matemática para alunos com TDAH. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram adotados códigos alfanuméricos na identificação das falas. Os professores que responderam aos questionários foram identificados como P1, P2, P3, até P8. Já os participantes do grupo focal foram identificados como PA, PB, PC, PC e PE, garantindo o anonimato dos sujeitos e atendendo aos princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

6.1. Formação docente e conhecimento sobre o TDAH

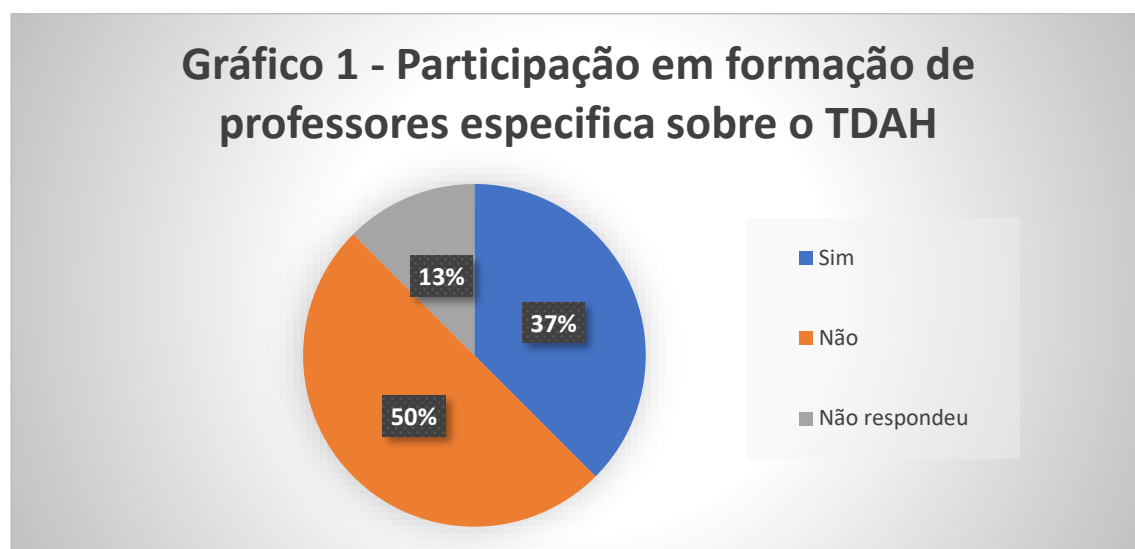
Os dados revelam que os professores demonstraram algum conhecimento geral sobre o TDAH, predominantemente associado aos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Esse entendimento pode ser observado em respostas como a do P4, ao afirmar que o TDAH é um transtorno “caracterizado por falta de atenção, inquietação e impulsividade”, e do P6, que destaca a dificuldade do aluno em “controlar seu comportamento, atenção e emoções”. Tais falas indicam que os docentes reconhecem os principais aspectos comportamentais do transtorno, ainda que nem sempre apresentem uma compreensão aprofundada.

Em alguns casos, observa-se um conhecimento mais elaborado, como o do P8, que menciona a origem genética e ambiental do TDAH, ao dizer: “O TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) é um transtorno de origem genética (sendo comum que pais de crianças com TDAH também transtorno) ou fatores ambientais (exposição ao cigarro, álcool ou infecções virais durante a gravidez)”. Além disso, P8 destaca que o diagnóstico é clínico e que o tratamento envolve múltiplas abordagens. Essa resposta, embora menos frequente, evidencia que parte dos professores busca ampliar

seus conhecimentos para além do senso comum, especialmente quando confrontada com as demandas da sala de aula.

No entanto, ao tratar da formação inicial e continuada, as falas revelam lacunas significativas. Professores como P3 e P8 afirmaram não ter recebido formação específica sobre TDAH, enquanto o P7 relatou apenas “pequenas menções, não uma formação específica sobre o assunto”. Mesmo quando há algum contato com o tema, como relata o P1, a formação foi considerada “insuficiente”.

Gráfico 1 – Participação em formação de professores específica sobre o TDAH.



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Conforme apresentado no Gráfico 1, observa-se que 50% dos professores participantes afirmam não ter recebido formação específica sobre o TDAH, enquanto 37% relatam algum tipo de formação, ainda que considerada insuficiente. Esses dados reforçam as falas do grupo focal, que evidenciam a ausência de processos formativos sistematizados sobre o transtorno.

Esses dados evidenciam que o conhecimento docente sobre o TDAH é construído, majoritariamente, a partir da prática cotidiana, e não de processos formativos sistematizados.

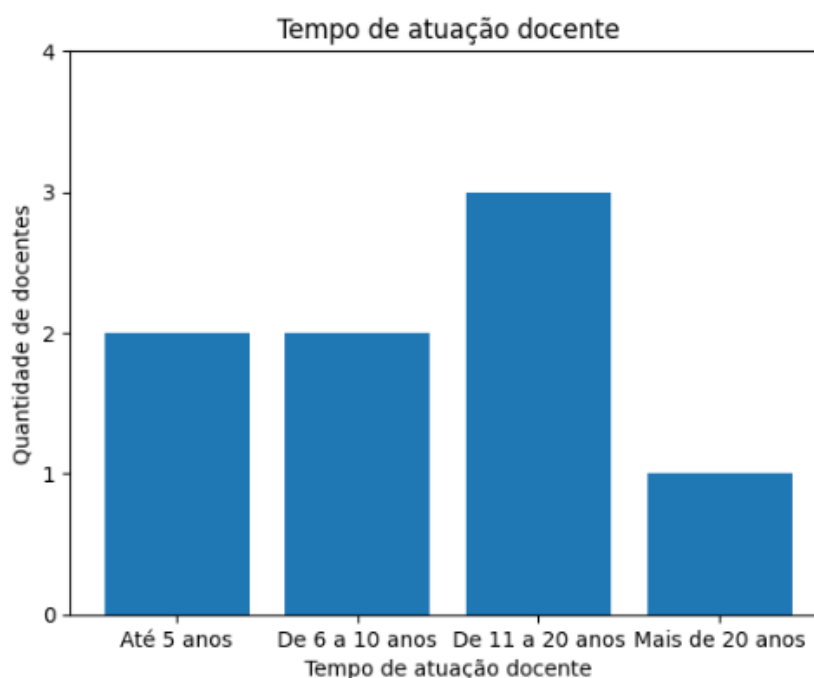
As discussões realizadas no grupo focal reforçam os dados obtidos nas respostas aos questionários no que se refere à ausência de formação específica sobre o TDAH. Os professores afirmam não ter tido, ao longo da formação inicial ou continuada, momentos

sistematizados de estudo sobre o transtorno. O PC confirmou essa realidade ao afirmar que “a gente faz adaptações meio no improviso, porque não tivemos formação específica”. De modo semelhante, a PA destaca: “Eu nunca tive uma formação só sobre TDAH. O que sei aprendi observando meus alunos”, evidenciando que o conhecimento docente sobre o TDAH tem sido construído, majoritariamente, a partir da prática cotidiana.

6.2. Experiência docente e percepção da presença do TDAH na sala de aula

A maioria dos participantes possui extensa experiência profissional, com tempo de atuação que varia de 10 a 30 anos, com apenas dois participantes tendo 3 anos de experiência, o que contribui para uma percepção mais sensível acerca dos comportamentos dos alunos. Essa vivência permitiu que os professores considerassem os sinais do TDAH mesmo na ausência de diagnóstico formal. Tal situação é expressa na fala do P1, ao relatar a presença de “4 a 5 alunos não diagnosticados e 2 diagnosticados” em sua turma. O gráfico 2 apresentado a seguir evidencia a distribuição do tempo de atuação docente dos participantes, reforçando a predominância de professores com maior tempo de experiência no grupo investigado.

Gráfico 2 – Tempo de atuação docente



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Além disso, a maioria dos docentes afirma já ter trabalhado com alunos com TDAH em anos anteriores, como destaca o P5, ao afirmar que “sempre teve alunos com TDAH na sala”. Essas falas reforçam a ideia de que o transtorno é uma realidade recorrente no contexto escolar e que, muitas vezes, o professor precisa atuar sem o suporte clínico ou institucional adequado, o que amplia os desafios pedagógicos.

No grupo focal, os professores relataram que a experiência docente tem papel central na identificação e no manejo dos alunos com TDAH, especialmente diante da ausência de formação específica. PC afirma “a gente faz adaptações meio no improviso” enquanto PA diz “o que sei aprendi observando meus alunos” e PE relata “a gente adapta com base na experiência, no que acha que pode funcionar”. As falas indicam que a percepção sobre o transtorno é construída ao longo do tempo, a partir da convivência diária com os estudantes, reforçando a importância da experiência profissional na compreensão das necessidades desses alunos.

6.3. O ensino de Matemática e as dificuldades dos alunos com TDAH

Os dados indicam que os professores demonstram afinidade com o ensino de Matemática, atribuindo notas elevadas ao seu gosto pela disciplina. O P6, por exemplo, afirma “amo ensinar matemática”, enquanto o P8 destaca que ensinar Matemática é um “genuíno prazer”. Essa relação positiva com a área favorece a busca por estratégias que tornem o ensino mais acessível e inclusivo.

Apesar disso, os professores apontam conteúdos específicos como mais difíceis de serem ensinados a alunos com TDAH. O P1 menciona a Álgebra, por envolver “padrões e conteúdos abstratos para alunos inquietos e dispersos”, enquanto outros docentes destacam as dificuldades em adição e subtração, especialmente quando associadas à resolução de problemas. O P3 ressalta que atividades que exigem “organizar sequência” tornam-se mais complexas para esses alunos.

Os diálogos do grupo focal confirmam que o ensino de Matemática para alunos com TDAH é percebido como um desafio constante. A PB afirma que ensinar Matemática para esses alunos é “um desafio diário”, especialmente no que se refere à manutenção da atenção durante as explicações. A PD colabora ao relatar que “às vezes estou explicando e percebo que o aluno já se perdeu completamente”. Essas falas corroboram os dados dos questionários ao evidenciarem que a desatenção interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

6.4. Estratégias pedagógicas e práticas inclusivas no ensino de Matemática

Mesmo diante das limitações formativas, os professores relataram a adoção de diversas estratégias pedagógicas voltadas à inclusão. O uso de materiais concretos aparece de forma recorrente, como afirma o P1, ao mencionar “material concreto e situações do cotidiano”, e o P5, que destaca o trabalho com recursos concretos para “melhorar o interesse e a concentração”.

Além disso, alguns professores relataram adaptações metodológicas, ainda que não as reconheçam formalmente como tais. O P3 afirmou que divide as tarefas em partes menores e utiliza instruções claras, enquanto o P7 relatou que costuma trabalhar de forma lúdica com toda a turma e realizar explicações individuais quando necessário.

No grupo focal, os docentes relataram estratégias que consideram eficazes para favorecer a aprendizagem dos alunos com TDAH. A organização das atividades em etapas e a redução da quantidade de questões foram apontadas como práticas que contribuem para um melhor rendimento. A PA exemplifica ao afirmar: “Em vez de passar dez questões, passo quatro ou cinco, mas bem trabalhadas”. O uso de jogos, atividades em grupo e materiais concretos também foi destacado como estratégia de sucesso, conforme aponta o PC: “Sempre que uso jogos ou algo mais dinâmico, o aluno participa mais”.

6.5. Gestão da sala de aula e manejo do comportamento

No que se refere ao manejo do comportamento, os professores mencionam estratégias como a criação de combinados (P1), a organização do ambiente com poucas distrações (P2) e o posicionamento estratégico do aluno na sala (P5). O P8 destaca ainda a importância de uma sala estruturada, com rotina clara e regras explícitas, aliada ao uso de recursos visuais e atividades lúdicas. Essas práticas convergem com o que apontam Silva e Tassinari (2020), ao ressaltarem que o professor, ao compreender as especificidades do TDAH, pode organizar sua atuação pedagógica de forma mais sistemática e estruturada, com rotinas consistentes, favorecendo o acompanhamento do estudante e contribuindo para o fortalecimento da relação entre aluno e professor.

As falas do grupo focal evidenciam o conflito enfrentado pelos professores entre atender às necessidades dos alunos com TDAH e cumprir as exigências do currículo. A PB destaca que “a gente quer ajudar, mas a sala é cheia e o tempo é curto”, revelando as dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula e às condições de trabalho docente.

6.6 Apoio institucional e articulação entre escola e família

A maioria dos professores relatou receber apoio da gestão escolar, como indicado pelo P2 e P8, que assinalaram o suporte da gestão e, em alguns casos, dos pais. No entanto, o diálogo entre professores, gestores e famílias foi considerado frágil. O P5 destacou que “muito pouco” diálogo ocorre, uma vez que as atenções da gestão estão mais voltadas para o IDEB, enquanto outros docentes afirmaram que a comunicação acontece apenas quando surgem problemas mais evidentes.

Curiosamente, os participantes do grupo focal apontaram a troca entre professores como importante, mas não mencionaram isso nos questionários. Além disso, os professores ressaltaram a insuficiência do apoio institucional para a efetivação da inclusão. O PD apontou a necessidade de mais apoio pedagógico e de melhores condições de trabalho, como turmas menores, para que seja possível atender adequadamente os alunos com TDAH.

6.7. Necessidades formativas e desafios para a inclusão

Por fim, os professores reconheceram a necessidade de formação específica para o trabalho com alunos com TDAH. O P1 apontou a importância da formação continuada, enquanto o P5 destacou áreas como Psicopedagogia e Psicologia. O P8 reforçou a necessidade de conhecimento sobre as especificidades do transtorno e de estratégias pedagógicas inclusivas.

As falas do grupo focal reforçam a percepção de que a inclusão de alunos com TDAH ainda ocorre, em muitos casos, apenas no plano formal. A PB avaliou que “a inclusão existe, mas ainda muito no papel”, enquanto os demais participantes destacaram a necessidade de formação continuada específica e de mudanças estruturais na escola. Dessa forma, a análise integrada dos dados evidencia que, apesar do empenho docente, persistem desafios estruturais e formativos que exigem investimentos em políticas públicas e ações formativas voltadas à inclusão de alunos com TDAH no ensino de Matemática.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) nas escolas públicas da rede municipal de São Cristóvão/SE, buscando compreender as percepções docentes, as práticas pedagógicas adotadas, as dificuldades enfrentadas e as necessidades formativas relacionadas a esse contexto. A análise dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), permitiu apreender, a partir das falas dos professores participantes, aspectos relevantes que atravessam a formação docente, o cotidiano da sala de aula e os desafios da inclusão escolar.

Os resultados evidenciam que os professores possuem, em sua maioria, um conhecimento geral sobre o TDAH, frequentemente associado aos comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Tal compreensão, embora relevante, mostra-se limitada quando se trata de aprofundar aspectos pedagógicos e didáticos específicos que orientem o trabalho com esses alunos no ensino de Matemática. Observa-se que esse conhecimento é construído, predominantemente, a partir da experiência cotidiana e da observação prática, e não de processos formativos sistematizados, o que reforça a fragilidade da formação inicial e continuada no que se refere ao tema.

A experiência docente aparece como um elemento central na identificação e no manejo dos alunos com TDAH. A maioria dos participantes possui longa trajetória profissional, o que contribui para uma percepção sensível dos comportamentos e das necessidades dos estudantes, inclusive na ausência de diagnóstico formal. Esse aspecto está em consonância com as discussões de Tardif (2002), ao reconhecer a experiência profissional como um importante componente na construção dos saberes docentes e na interpretação das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Contudo, essa experiência, embora valiosa, não substitui a necessidade de formação teórica e metodológica específica, sobretudo diante da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem da Matemática para alunos com TDAH. Nesse sentido, a própria legislação educacional brasileira reforça a importância da formação docente para o atendimento às especificidades dos estudantes, conforme previsto no art. 59 da LDB, que trata da preparação de professores para atuar com alunos que demandam educação especial. Além disso, a Lei nº 14.254/2021 destaca a necessidade de formação continuada de professores

e equipes pedagógicas, prevendo a capacitação para identificar sinais do TDAH e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades desses estudantes. Assim, evidencia-se que a consolidação de práticas pedagógicas mais consistentes depende da articulação entre os saberes construídos na experiência, os conhecimentos teóricos e as condições institucionais que sustentam o trabalho docente.

No que se refere ao ensino de Matemática, os dados revelam uma relação positiva dos professores com a disciplina, marcada por afinidade e gosto em ensinar. Apesar disso, conteúdos que exigem maior abstração, organização sequencial e manutenção prolongada da atenção, como Álgebra, resolução de problemas e operações fundamentais, são apontados como especialmente desafiadores para alunos com TDAH. As falas dos docentes indicam que a desatenção interfere diretamente na compreensão dos conceitos matemáticos, exigindo do professor constantes adaptações metodológicas. Essa percepção encontra respaldo nas discussões de Oliveira e Teixeira (2017), que destacam que a aprendizagem matemática envolve diferentes processos cognitivos, como a manutenção da atenção, o uso da memória de trabalho, o encadeamento lógico de ideias e a capacidade de abstração. Dessa forma, atividades que envolvem a interpretação de problemas e o acompanhamento de etapas sucessivas de raciocínio podem representar maiores desafios para estudantes com TDAH..

Mesmo diante das limitações formativas e estruturais, os professores demonstram empenho em adotar estratégias pedagógicas inclusivas. O uso de materiais concretos, jogos, atividades lúdicas, divisão das tarefas em etapas menores, redução da quantidade de exercícios e explicações individualizadas aparecem como práticas recorrentes. Tais práticas aproximam-se das discussões apresentadas por Fonseca (2016), ao evidenciar que estudantes com TDAH se beneficiam de propostas pedagógicas que favoreçam a organização das atividades, a apresentação gradual das tarefas e o acompanhamento mais próximo do processo de aprendizagem, considerando aspectos relacionados à atenção e ao funcionamento das funções executivas. No entanto, observa-se que muitas dessas estratégias são realizadas de forma intuitiva e improvisada, sem o respaldo de uma formação específica que possibilite maior intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica. Assim, os resultados evidenciam que a inclusão, embora presente na prática docente, ainda ocorre de maneira desigual e frequentemente depende do esforço individual do professor.

No campo da gestão da sala de aula, os professores relatam a utilização de combinados, rotinas claras, organização do espaço e posicionamento estratégico dos alunos como formas de manejo do comportamento. Todavia, as falas do grupo focal revelam o conflito permanente entre atender às necessidades dos alunos com TDAH e cumprir as demandas curriculares, especialmente em turmas numerosas e com tempo pedagógico reduzido. Essas condições de trabalho configuram-se como obstáculos significativos para a efetivação de práticas inclusivas no ensino de Matemática.

Quanto ao apoio institucional, os dados indicam que, embora exista algum suporte por parte da gestão escolar, o diálogo entre professores, escola e família ainda se mostra frágil e pontual. A ausência de políticas institucionais mais consistentes, aliada à priorização de indicadores de desempenho, como o IDEB, limita ações mais efetivas voltadas à inclusão. Além disso, a troca de experiências entre professores, apontada como relevante no grupo focal, não ocorre de forma estruturada, aspecto que se relaciona, entre outros fatores, à inexistência de sala de professores nas duas escolas investigadas, o que restringe momentos de convivência profissional, planejamento coletivo e reflexão pedagógica no cotidiano escolar. Tal realidade evidencia a necessidade de criação de espaços institucionais destinados à formação continuada e ao diálogo colaborativo no interior da escola.

Por fim, os professores reconhecem, de forma unânime, a necessidade de formação continuada específica para o trabalho com alunos com TDAH, destacando áreas como Psicopedagogia, Psicologia e estratégias pedagógicas inclusivas. As falas evidenciam que, apesar dos avanços legais e discursivos em torno da inclusão, esta ainda se concretiza, em muitos casos, apenas no plano formal, carecendo de investimentos em políticas públicas, condições de trabalho adequadas e processos formativos sistemáticos.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de Matemática para alunos com TDAH demanda não apenas o comprometimento individual do professor, mas ações articuladas entre formação docente, gestão escolar, políticas educacionais e apoio institucional. Embora o cenário ainda se encontre distante do ideal, os dados evidenciam avanços importantes no campo da educação inclusiva, especialmente no que se refere à ampliação do debate, à sensibilização dos professores e à incorporação, ainda que intuitiva, de práticas pedagógicas voltadas à diversidade. Essa compreensão insere-se em uma perspectiva histórica da educação inclusiva, marcada pela transição de modelos

segregadores e compensatórios para propostas que defendem o direito de todos os estudantes à escolarização em contextos comuns, com respeito às diferenças e às necessidades educacionais específicas. Ao longo desse processo, ampliou-se a responsabilidade da escola e dos sistemas de ensino na construção de práticas pedagógicas acessíveis, o que exige investimentos contínuos em formação e condições de trabalho docente. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a inclusão de alunos com TDAH no ensino de Matemática e, sobretudo, para valorizar as experiências e os saberes docentes, favorecendo o reconhecimento, o pertencimento profissional e o apoio a professores que enfrentam desafios semelhantes em seu cotidiano escolar, bem como para subsidiar práticas pedagógicas e políticas formativas que promovam uma educação mais equitativa e significativa.

Referências Bibliográficas

- ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **O que é o TDAH?** Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> . Acesso em 9 de mai. de 2023.
- ABDA. Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **Cartilha da ABDA- Perguntas e respostas sobre TDAH. 2017.** Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf> . Acesso em 20 de dez. de 2023.
- ALMEIDA, R. N. **Professor de Matemática em Início de Carreira: Contribuições do PIBID.** 2015. 198f. Tese (Programa de Doutorado em Educação Matemática) – Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ATTIE, J. P. **Relações de Poder no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática.** Tese (Doutorado em Educação). 164 p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70 ed. Lisboa, 2011.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde.** Traduzido por Luis Sergio Roizman. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica.** Casapsi livraria, 2008.
- _____. **TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares.** Belo Horizonte: Artesã, 2020. p. 491-504.
- BRASIL. **Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm . Acesso em 9 de dez. de 2023.
- BRASIL. **Protocolo Clínico e diretrizes (PCDT). Ministério da Saúde.** Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/conitec/pt-br/midias/consultas/relatorios/2022/20220311_relatorio_cp_03_pcdt_tdah.pdf . Acesso em 20 de dez. de 2023.
- COSTA, D. M.; DIAS, A. R.; SANTOS, J. P. d. **Tecnologias e ferramentas educacionais: uso de jogos digitais com alunos diagnosticados com TDAH — revisão de literatura.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, e298111335438, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35438.

FONSECA, M. F. B. C. D. **Análise de estilos de aprendizagem de crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e desenvolvimento típico.** 2016. Tese (Doutorado em Ciências) — Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

OLIVEIRA, A. R.; TEIXEIRA, R. C. S. **Ensinar e aprender matemática com alunos com TDAH: desafios e possibilidades.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 60, p. 825–840, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X29116>.

OLIVEIRA, G. S. (Org.). **O Ensino de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2020.

OLIVEIRA, M. S. **Atitudes de professores sobre o TDAH e sobre estudantes com sintomas de TDAH.** 2023. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2023.

POMMER, W. M.; POMMER, C. P. C. R. **A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção.** *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rii/article/view/30250>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. d. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, E. G. **O ensino de Ciências e da Matemática na perspectiva inclusiva: um estudo de caso sobre o uso de tecnologia assistiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Aracaju/SE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. (Orgs.). **Educação Matemática Inclusiva: Estudos e Percepções.** São Paulo: Mercado de Letras, 2018. ISBN 978-8575915196

SANCHEZ JUNIOR, S. L. *et al.* **O ensino da matemática para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão sistemática de literatura.** *Revista Valore, Volta Redonda*, 6 (Edição Especial): 1707-1719., 2021.

SANTOS, E. C. O. ; SOUZA, B. A.; SOUSA, L. P.; SILVEIRA, F. M. d. **Os jogos como instrumentos de intervenção pedagógica para estudantes com TDAH e dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 13, p. 1-19, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-116.

SERPA, S. M. S. **O professor frente ao aluno com TDAH: desafios da inclusão escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SILVA, C. M. P.; TASSINARI, A. M. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): possibilidades e práticas pedagógicas**. Revista Educação, Batatais, v. 10, n. 1, p. 113-130, jan./jun. 2020.

SOBRINHO, A. S. T. **Um estudo das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino e aprendizagem de matemática com estudantes que possuem TDAH**. Paraná: UTFPR, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. 7. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

Apêndice A – Questionário para os professores

1. Em que ano você se formou?
 2. A quanto tempo você atua como professor (a)?
 3. Em que série atua atualmente?
 4. Você sabe o que é TDAH? Se sim, fale um pouco sobre o que sabe.
 5. Quantos alunos com TDAH tem em sua classe?
 6. Já teve alunos com TDAH em anos anteriores? () SIM () NÃO
 7. Você recebeu alguma formação específica sobre TDAH durante sua formação inicial ou continuada? Se sim, poderia especificar qual foi e como isso impactou sua prática docente?
 8. Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 'não gosto de ensinar matemática' e 10 'gosto muito de ensinar matemática', como você avalia seu gosto por ensinar essa disciplina?
 9. Quais conteúdos de matemática você considera mais difíceis de ensinar para alunos com TDAH? Por quê?
 10. Você adapta suas aulas para atender às necessidades desses alunos? Se sim, quais recursos ou ferramentas específicas utiliza para facilitar o aprendizado dos alunos com TDAH?
 11. De que maneira você gerencia o comportamento e a atenção dos alunos com TDAH durante as aulas de matemática?
 12. Pode relatar algum caso de prática bem sucedido com alunos com TDAH?
 13. Você percebe diferença no desempenho desses alunos em específicos que desativam maior abstração, como álgebra, em comparação com conteúdos mais concretos, como aritmética?
 14. Com que frequência você busca informações ou atualizações sobre o TDAH?
 15. Que tipo de formação você acredita ser essencial para ensinar alunos com TDAH?
 16. Você recebe apoio para atender às necessidades dos alunos com TDAH?
() Gestão escolar () Pais () Outros
-
17. Há diálogo entre professores, gestores e pais para compartilhar estratégias e acompanhar o progresso dos alunos com TDAH?

Apêndice B – Questões para o grupo focal

1. O que você considera mais desafiador no ensino de matemática para alunos com TDAH?
2. Quais adaptações curriculares ou modificações nas atividades vocês têm implementado ou gostariam de implementar para facilitar o aprendizado da matemática por alunos com TDAH? Vocês já fazem essas adaptações?
3. Existe alguma estratégia de ensino de matemática que vocês têm utilizado com alunos com TDAH e que consideram ter sido uma estratégia de sucesso?
4. Vocês já receberam alguma formação continuada específica para lidar com alunos com TDAH e suas necessidades de aprendizagem em matemática?
5. Vocês buscam por conta própria informações ou recursos para aprimorar suas práticas com esses alunos?
6. Que mudanças na escola, em sua prática ou em sua formação você acredita que ajudariam no atendimento desses alunos?
7. Como você avalia a inclusão de alunos com TDAH no contexto escolar atual?
8. Qual seria/foi sua reação ao saber que seria professor(a) de um estudante com TDAH?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O Ensino de Matemática para alunos com TDAH no município de São Cristóvão/SE.

Pesquisador Responsável: Leticia Balbino Santos Gomes

Local onde será realizada a pesquisa: Escolas municipais da rede pública do município de São Cristóvão.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque ensina matemática para alunos com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma das escolas que possui o maior número de estudantes com o transtorno. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque a escassez de estudos acerca do ensino de matemática para alunos com TDAH nos anos iniciais gera desconhecimento sobre as práticas de ensino que estão sendo adotadas pelos professores alfabetizadores da rede municipal de São Cristóvão/SE. Acreditamos que é importante compreender a realidade atual, a fim de que, ao identificar os aspectos positivos e negativos das estratégias adotadas, ou da ausência delas, possamos apresentar um quadro da situação atual que, eventualmente, possa servir para ajudar tanto os pesquisadores da área quanto os próprios professores e ainda oferecer suporte à gestão para a formulação de políticas públicas.

Os objetivos dessa pesquisa são identificar, analisar e descrever um panorama do ensino de matemática para alunos diagnosticados com TDAH na cidade de São Cristóvão/SE, onde a Universidade Federal de Sergipe está localizada. Para isso, a pesquisa será guiada pelos seguintes objetivos específicos: I) identificar quantos são e em quais escolas de ensino fundamental estão matriculados os estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); II) conhecer as práticas adotadas pelos professores no ensino de matemática para alunos com TDAH a partir dos resultados encontrados no objetivo anterior; III) investigar as perspectivas dos professores a respeito de quais são os objetos de conhecimento mais difíceis de serem ensinados, o que sabem sobre o TDAH, qual o tipo de formação possuem e se recebem apoio da gestão da escola e dos pais dos alunos.

Os participantes da pesquisa são professores da rede pública municipal de São Cristóvão que atuam no ensino de matemática com alunos com TDAH nas duas escolas que possuem as maiores quantidades de alunos com o transtorno. Participarão desta pesquisa cinco professores de cada uma das escolas.

Página 1/ 4

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Leticia Balbino Santos Gomes, no telefone [REDACTED], no endereço Av. Gov. Marcelo Deda Chagas - Rosa Elze, Aracaju - SE, Brasil Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos e e-mail [REDACTED]

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. "O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos" (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2). Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site:

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

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

✓ **DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA:** Inicialmente, sua colaboração será por meio do preenchimento atencioso de um questionário sucinto, com cerca de 15 a 20 perguntas. Este instrumento tem como objetivo reunir dados significativos sobre sua experiência no acompanhamento educacional de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), as abordagens pedagógicas que utiliza no ensino

Página 2/ 4

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA CEP HUMANIDADES



de matemática para esses estudantes, os tópicos do saber matemático que demandam maior esforço didático em sua prática, e o apoio que recebe da direção escolar e dos pais. Em um segundo momento, sua contribuição se dará por meio da participação em um grupo focal. Esta etapa consiste em uma entrevista coletiva, caracterizada pela exposição oral e espontânea dos participantes. Tal técnica visa estimular as interações dentro do grupo a respeito de um tema central, bem como os debates que emergem entre os presentes. O propósito primordial do grupo focal reside no aprofundamento das informações coletadas na fase inicial do questionário, possibilitando uma discussão mais minuciosa e rica em detalhes. Planejamos realizar dois encontros com o grupo de professores que trabalham com alunos diagnosticados com TDAH em cada uma das escolas participantes. As reuniões serão conduzidas semanalmente, em dias e horários definidos em comum acordo com os docentes, assegurando o respeito à sua disponibilidade e agenda escolar.

✓ **RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, como a possibilidade de se sentirem desconfortáveis ao responder uma ou mais perguntas durante uma entrevista. Caso isso ocorra, buscaremos solucionar a situação por meio de diálogo, esclarecendo melhor as perguntas e seus objetivos. Contudo, se o desconforto persistir, será reforçado que a participação seja totalmente voluntária, podendo o participante optar por pular as questões ou encerrar a entrevista, priorizando seu bem-estar.

✓ **BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:** Os benefícios associados à participação incluem a possibilidade de promover reflexões e debates sobre as estratégias empregadas no ensino de matemática para estudantes com TDAH. É importante destacar que a participação é voluntária, não acarretando custos ou despesas, nem resultando em qualquer compensação financeira.

✓ **PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:** Ressaltamos que todas as medidas serão adotadas para garantir o sigilo das informações fornecidas. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo identificadas com a letra "P" seguida de um número sequencial correspondente ao participante, como P1, P2, P3, e assim por diante, para preservar a privacidade. Quando necessário exemplificar alguma situação, o anonimato será rigorosamente mantido, e nenhum nome ou dado que permita identificação será divulgado.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:** O participante tem o direito de solicitar e receber os resultados gerais desta pesquisa, caso assim deseje.

✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:** você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

✓ **DANOS E INDENIZAÇÕES:** Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa (através de vias judiciais Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954).

Página 3/ 4

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa



Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim a o participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Dactiloscópica (quando não alfabetizado)

Página 4/ 4

Rubrica do Pesquisador Principal	Rubrica do(a) Participante da Pesquisa
----------------------------------	--

Anexo A – Termo de Compromisso e Confidencialidade

COMITÊ DE ÉTICA CEP HUMANIDADES







UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA



TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O Ensino de Matemática para alunos com TDAH no município de São Cristóvão/SE.
Pesquisador responsável: Letícia Balbino Santos Gomes
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal de Sergipe/ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)
Telefone para contato: **E-mail:**

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- ☒ Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).
- ☒ Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe
- ☒ Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ☒ Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- ☒ Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- ☒ Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- ☒ Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ☒ Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- ☒ Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

COMITÊ DE ÉTICA CEP HUMANIDADES



IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DO GRUPO DE PESQUISA

Nome completo (sem abreviação)
Leticia Balbino Santos Gomes
João Paulo Attie

Documento assinado digitalmente
 LETICIA BALBINO SANTOS
 Data: 15/04/2025 21:43:11-0300
 Verifique em <https://validar.fgov.br>

(Assinatura física ou digital do Pesquisador Responsável)

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS/HUMANIDADES	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Ensino de Matemática para alunos com TDAH no município de São Cristóvão/SE

Pesquisador: LETICIA BALBINO SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86553825.2.0000.0383

Instituição Proponente: PPG em Ensino de Ciências e Matemática

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.788.654

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo identificar, analisar e descrever um panorama do ensino de matemática para alunos diagnosticados com TDAH na cidade de São Cristóvão/SE. Para tanto, nos utilizaremos de uma pesquisa qualitativa e documental na qual usaremos aplicação de questionários e a técnica do grupo focal com docentes da educação básica que lecionam matemática e que atuam com alunos que possuem o TDAH, nas duas escolas do município de São Cristóvão que possuem mais alunos com esse transtorno

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desse modo, o objetivo geral nesta pesquisa é identificar, analisar e descrever um panorama do ensino de matemática para alunos diagnosticados com TDAH na cidade de São Cristóvão/SE, onde a Universidade Federal de Sergipe está localizada.

Objetivo Secundário:

Identificar quantos são e em quais escolas de ensino fundamental estão matriculados os

Endereço:	Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro:	Jardim Rosa Elze
UF:	SE
Município:	SAO CRISTOVAO
Telefone:	(79)3194-7057
E-mail:	cepchs@academico.ufs.br

CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 7.788.654

estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), conhecer as práticas adotadas pelos professores no ensino de matemática para alunos com TDAH a partir dos resultados encontrados no objetivo anterior e investigar as perspectivas dos professores a respeito de quais são os objetos de conhecimento mais difíceis de serem ensinados, o que sabem sobre o TDAH, qual o tipo de formação possuem e se recebem apoio da gestão da escola e dos pais dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, como a possibilidade de se sentirem desconfortáveis ao responder uma ou mais perguntas durante uma entrevista. Caso isso ocorra, buscaremos solucionar a situação por meio de diálogo, esclarecendo melhor as perguntas e seus objetivos. Contudo, se o desconforto persistir, será reforçado que a participação seja totalmente voluntária, podendo o participante optar por pular as questões ou encerrar a entrevista, priorizando seu bem-estar. Ressaltamos que todas as medidas serão adotadas para garantir o sigilo das informações fornecidas. As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo identificadas com a letra *P* seguida de um número sequencial correspondente ao participante, como P1, P2, P3, e assim por diante, para preservar a privacidade. Quando necessário exemplificar alguma situação, o anonimato será rigorosamente cancelado, e nenhum nome ou dado que permita identificação será divulgado. Conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o pesquisador principal assume a responsabilidade de prestar assistência gratuita ao participante caso ocorra qualquer dano direto, indireto, imediato ou futuro decorrente da pesquisa. Durante todo o estudo, os participantes terão acesso irrestrito aos pesquisadores responsáveis para tirar dúvidas, apresentar sugestões ou solicitar esclarecimentos. É importante destacar que a participação é voluntária, não acarretando custos ou despesas, nem resultando em qualquer compensação financeira.

Benefícios:

Os benefícios associados à participação incluem a possibilidade de promover reflexões e debates sobre as estratégias empregadas no ensino de matemática para estudantes com TDAH e para eventualmente orientar as políticas públicas em relação ao tema. É importante destacar

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br

CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 7.788.654

que a participação é voluntária, não acarretando custos ou despesas, nem resultando em vantagens ou ganhos diretos tais como qualquer compensação financeira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como hipótese, a pesquisadora destaca que cada pessoa com TDAH pode apresentar diferentes desafios específicos em relação à sua aprendizagem de matemática, e o suporte adequado, com a eventual necessidade de estratégias de ensino diferenciadas, apoio individualizado e acompanhamento especializado, que pode ser fundamental para ajudar esses alunos a superarem as dificuldades e desenvolverem habilidades matemáticas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram mais encontrados óbices éticos, estando a pesquisa aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2496919.pdf	02/08/2025 06:34:49		Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias_assinado.pdf	02/08/2025 06:32:05	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura.docx	30/07/2025 15:40:23	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7731050.pdf	30/07/2025 15:33:08	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	30/07/2025 15:29:51	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Compromisso_e_Confidencialidade_CEP_Humanidades_assinado.pdf	26/04/2025 22:48:31	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escarecido_TCLE_CEP_Humanidades.pdf	26/04/2025 22:48:08	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Orçamento	Orçamento.pdf	11/02/2025	LETICIA BALBINO	Aceito

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br

CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE -
UFS/HUMANIDADES



Continuação do Parecer: 7.788.654

Orçamento	Orcamento.pdf	15:41:13	SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadora_assinado.pdf	11/02/2025 15:36:44	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_Anuencia_Infraestrutura_assinado.pdf	11/02/2025 15:36:30	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Leticia_assinado.pdf	11/02/2025 15:33:06	LETICIA BALBINO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CRISTOVAO, 24 de Agosto de 2025

Assinado por:
ELAINE MARIA SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro: Jardim Rosa Elze CEP: 49.100-000
UF: SE Município: SAO CRISTOVAO
Telefone: (79)3194-7057 E-mail: cepchs@academico.ufs.br